



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



GLEND A RIBEIRO PINTO

CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO:
UMA EXPERIÊNCIA DISCURSIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
DE TEXTOS COM ALUNOS E ALUNAS DO 5º ANO EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA

SÃO LUIS
2024

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

GLENDIA RIBEIRO PINTO

CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: uma experiência discursiva no processo de
produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede
Municipal de São José de Ribamar – MA

São Luís
2024

GLEND A RIBEIRO PINTO

CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA

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 obtenção do grau de Mestra em Educação.

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

São Luís

2024

Referência da imagem da capa:

Portrait of a Little Girl Studying on the Table

Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAESb5IK6vA/>

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

Ribeiro Pinto, Glenda.

CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO : uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar MA / Glenda Ribeiro Pinto. - 2024.
212 f.

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, 2024.

1. Linguagem escrita. 2. O texto na sala de aula. 3. Perspectiva discursiva. 4. Produção de texto no 5º ano.
I. Dominices Coutinho Fernandes, Vanja Maria. II. Título.

GLEND A RIBEIRO PINTO

CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA

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 obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovado em: ___/___/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Silvana Paulina de Souza (2ª Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas (PPGECIM/UFAL)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Dias Martins da Costa (1ª Suplente)
Pós-Doutorado em Educação
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco (2ª Suplente)
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Londrina (PPEDU/UDEL)

Às minhas avós, Dulce Silva Ribeiro (*in memoriam*) e Honorina Martins Pinto (*in memoriam*). Mulheres fortes, cujas histórias de vida me inspiram a seguir.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Pela força e conforto imediato quando me encontro em sua presença. Agradeço ainda pela oportunidade de cursar o Mestrado, um sonho compartilhado tantas vezes em oração.

Aos meus pais

Ao meu pai, Alexandre Péricles Martins Pinto, e a minha mãe, Maria da Graça Ribeiro Pinto, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio diário e pelo incentivo constante. Obrigada por transformarem os meus sonhos em seus sonhos. As lágrimas que escorrem em meu rosto enquanto escrevo essas palavras são de gratidão e reconhecimento por não medirem esforços para ajudarem os seus três filhos. A vocês, o meu eterno amor!

Ao meu irmão e minha irmã

A Gustavo José e a Graciandre, agradeço pelo carinho, pelos momentos de descontração e por sempre torcerem pela irmã caçulinha.

As famílias Ribeiro e Pinto

Aos meus tios e tias, primos e primas, que sempre vibraram com as minhas conquistas. Agradeço pelas palavras de incentivo e pelas vibrações positivas ao longo dessa caminhada.

A minha orientadora

A Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes por acreditar neste projeto desde o início da minha caminhada no Mestrado. Obrigada pela orientação, pela partilha de saberes e pelo incentivo diário na feitura deste trabalho.

Aos meus professores e minhas professoras

A Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano e a Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa pelas contribuições valiosas dadas durante a realização desse estudo.

Aos demais professores e professoras do PPGEEB, minha eterna gratidão e

reconhecimento por compartilharem conosco o seu conhecimento e por estarem sempre à disposição para nos ajudar.

Ao PPGEEB

A coordenadora, Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, ao vice coordenador, Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, aos demais funcionários e bolsistas, agradeço o acolhimento desde o início desta caminhada e por sempre estarem dispostos a solucionar as nossas dúvidas quanto às normas que regem o percurso acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI

Pelas ricas discussões e partilha de saberes que contribuíram para a construção do percurso investigativo desta pesquisa.

A UFMA

Quando em 2016, concluí o curso de Pedagogia, disse que retornaria à UFMA para cursar o Mestrado. E assim fiz. Retornei à universidade que acolhe e se faz eterna na vida de seus alunos e alunas.

A SEMED/São José de Ribamar

Agradeço a permissão dada para a realização da pesquisa em uma escola da sua rede.

A escola campo da pesquisa

A gestora e aos demais funcionários da escola pelo acolhimento e entusiasmo na realização desta pesquisa desde o primeiro momento em que entrei na escola.

Ao professor colaborador e a turma de 5º ano

Pelo acolhimento e pela troca de experiências e conhecimento. Agradeço ainda por permitir a minha entrada em sua sala de aula e pela disponibilidade em participar dessa pesquisa.

As crianças do 5º ano, por cada sorriso que deixou a caminhada mais leve.

Aos/as meus/minhas colegas de trabalho e aos meus/minhas alunos/alunas

Pelas conversas, pelos diversos momentos de descontração, pelo incentivo e pelo carinho. Esses momentos foram de grande importância para a realização desse sonho.

Aos meus amigos e minhas amigas

A turma 2021, pessoas especiais que o PPGEEB me oportunizou conhecer. Agradeço, em especial, a Rayannie Mendes, pela parceria desde o primeiro passo dado nesta caminhada acadêmica.

A todos e todas, por cada palavra de incentivo e por vibrarem em cada passo dado na construção desse sonho.

“Como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora? Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer.”

Ana Luiza Bustamante Smolka

RESUMO

A pesquisa intitulada CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA insere-se no âmbito de um mestrado profissional, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão e teve por objetivo compreender o processo de produção de textos à luz da perspectiva discursiva de alfabetização para a formação de crianças produtoras de texto com vistas à elaboração de forma colaborativa de um caderno com orientações teórico-metodológicas que contribua para o trabalho do/a professor/a alfabetizador/a. A fim de alcançarmos o objetivo proposto, elegemos a pesquisa-ação na vertente colaborativa com base em Ibiapina (2008), Pereira (2019), dentre outros autores que nos ajudaram na construção da metodologia. Para nossa fundamentação teórica, apoiamos-nos nas contribuições de Bakhtin (2006), Geraldi (2011), Smolka (2012), Goulart (2019), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Jolibert e Jacob (2006), Gonçalves (2015), entre outros, que discutem sobre as concepções de linguagem, a perspectiva discursiva de alfabetização, o uso do texto em sala de aula e o processo de produção de textos. Como colaborador da pesquisa, tivemos um professor da turma de 5º ano do ensino fundamental e utilizamos como instrumentos para a geração de dados a observação em sala de aula, questionários, reuniões pedagógicas e sessões reflexivas. Diante dos resultados obtidos e das discussões empreendidas, de forma colaborativa, elaboramos um caderno pedagógico cujo título é Diálogos Orientadores para o Ensino da Produção de Textos no 5º ano do ensino fundamental. As conclusões da nossa pesquisa apontaram para as concepções de linguagem e do processo de apropriação da linguagem escrita que devem iluminar o ensino do ato de escrever na perspectiva discursiva, bem como perspectivas teóricas que destacam a escrita como produção de textos. Concluímos também que o/a aluno/a é um sujeito capaz de produzir conhecimento e deve assumir o papel de protagonista da sua aprendizagem, a partir da aproximação entre escola e vida proporcionando atividades mais significativas e com mais sentido.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Perspectiva discursiva. O texto na sala de aula. Produção de texto no 5º ano.

ABSTRACT

The research entitled TEXT PRODUCING CHILDREN: a discursive experience in the process of producing texts with 5th year students at a school in the Municipal Network of São José de Ribamar – MA is part of the scope of a professional master's degree, in the Program of Postgraduate in Basic Education Teaching Management from the Federal University of Maranhão and aimed to understand the text production process in light of the discursive perspective of literacy for the training of text-producing children to collaboratively elaborate a notebook with theoretical-methodological guidelines that contribute to the work of the literacy teacher. To achieve the proposed objective, we chose action research in the collaborative aspect based on Ibiapina (2008) and Pereira (2019), among other authors who helped us to create the methodology. For our theoretical foundation, we rely on the contributions of Bakhtin (2006), Geraldi (2011), Smolka (2012), Goulart (2019), Curto, Morillo and Teixidó (2000), Jolibert and Jacob (2006), Gonçalves (2015), among others, which discuss concepts of language, the discursive perspective of literacy, the use of text in the classroom and the text production process. We had a teacher from the 5th year of elementary school as a research collaborator, we used classroom observation, questionnaires, pedagogical meetings, and reflective sessions as instruments for generating data. Given the results obtained and the discussions undertaken, collaboratively, we created a pedagogical guide whose title is Guiding Dialogues for Teaching Text Production in the 5th year of elementary school. The conclusions of our research pointed to the conceptions of language and the process of appropriating written language that should illuminate the teaching of the act of writing from a discursive perspective, as well as theoretical perspectives that highlight writing as the production of texts. We also conclude that the student is a subject capable of producing knowledge and must assume the role of protagonist in their learning, based on the rapprochement between school and life, providing more meaningful and meaningful activities.

Keywords: Written language. Discursive perspective. The text in the classroom, Text production in the 5th year.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro para produção de um texto.	70
Figura 2 – O processo da escrita de um texto.	72
Figura 3 – Etapas do processo de intervenção.....	82
Figura 4 – Atividade 18 (Caderno 3 - EPV).	99
Figura 5 – Continuação da Atividade 18 (Caderno 3 - EPV).....	101
Figura 6 – Atividade 16 (Caderno 3 - EPV).	102
Figura 7 – Atividade 21 (Caderno 3 - EPV).	103
Figura 8 – Páginas 12 e 13 do livro didático de Língua Portuguesa.	105
Figura 9 – Páginas 16 do livro didático de Língua Portuguesa.	106
Figura 10 – Páginas 22 e 23 do livro didático de Língua Portuguesa.	107
Figura 11 – Kit entregue ao professor colaborador.....	112
Figura 12 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Acolhida.	113
Figura 13 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Relato de experiências.	114
Figura 14 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Discussão do texto. ...	115
Figura 15 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Capa.....	117
Figura 16 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Acolhida.	118
Figura 17 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Discussão do texto. .	119
Figura 18 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Acolhida.	122
Figura 19 – Atividade analisada no momento da acolhida.....	123
Figura 20 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Discussão do texto....	124
Figura 21 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva.....	124
Figura 22 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva.....	125
Figura 23 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Análise de uma sequência didática.	125
Figura 24 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva.	127
Figura 25 – Capa do produto educacional.	130
Figura 26 – Sumário do produto educacional.	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1º dia de observação	99
Quadro 2 – 2º dia de observação	100
Quadro 3 – 3º dia de observação	101
Quadro 4 – 4º dia de observação	102
Quadro 5 – 5º dia de observação	103
Quadro 6 – 6º dia de observação	104
Quadro 7 – 7º dia de observação	105
Quadro 8 – 8º dia de observação	106
Quadro 9 – 9º dia de observação	107
Quadro 10 – 10º dia de observação	108
Quadro 11 – Percurso das sessões reflexivas.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Bem Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
E.M.	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPV	Educar Pra Valer
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSG	Programa de Seleção Gradual
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: algumas orientações teórico-metodológicas necessárias	28
2.1 As concepções de linguagem: qual considerar?	29
2.2 O ensino da linguagem escrita: os pressupostos da perspectiva discursiva de alfabetização	36
3 O TEXTO NA SALA DE AULA: em defesa de uma ferramenta didática para o ensino da linguagem escrita.....	47
3.1 Unidade de sentido ou pretexto para o ensino da língua: algumas considerações sobre os usos do texto	48
3.2 O ato de produzir textos: o caminho para a apropriação da linguagem escrita	61
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1 Tipo de pesquisa	74
4.2 O campo da pesquisa	78
4.3 Os/as colaboradores/as da pesquisa	79
4.4 Os instrumentos de geração de dados	80
4.5 As etapas da pesquisa	81
4.6 O produto da pesquisa	82
5. A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA	84
5.1 A pandemia, o processo de apropriação da linguagem escrita e o 5º ano: a relação-chave da pesquisa	84
5.2 A tecitura da pesquisa: resultados e discussões	95
5.2.1 As reuniões pedagógicas: planejando cada passo dado	96
5.2.2 A produção de texto na escola pesquisada: impressões iniciais	97
5.2.3 As sessões reflexivas: estudo e reflexão sobre a prática	110
5.2.3.1 A primeira sessão reflexiva	113
5.2.3.2 A segunda sessão reflexiva	117
5.2.3.3 A terceira sessão reflexiva	121
5.2.3.4 A quarta sessão reflexiva	126

5.2.4 Avaliação das sessões reflexivas: novos olhares sobre a prática	128
5.3 O produto da pesquisa: o Caderno Pedagógico	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS	144
APÊNDICE B – PAUTAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	150
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	153
APÊNDICE D – CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS	154
APÊNDICE E – PLANOS DAS SESSÕES REFLEXIVAS	155
APÊNDICE F – ROTEIROS DE ESTUDO PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS ...	159
APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS	163
APÊNDICE H – O PRODUTO EDUCACIONAL	164
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	209
ANEXO B – OFÍCIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR	210
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211

1 INTRODUÇÃO

Filha de um engenheiro agrônomo e de uma professora normalista, os estudos sempre foram tema da nossa convivência em casa. A filha temporã de três filhos, desde muito cedo, ouvi os relatos rebuscados de muito esforço que os meus pais fizeram para estudar. Aos quatro anos de idade, em uma escola pequena do bairro em que morávamos, os meus pais decidiram por me iniciar na vida escolar.

No ano seguinte, eles optaram por me colocar em uma escola maior para o 2º período¹ e a etapa da alfabetização, visto o rigor da mesma e, uma vez que, só passava para a 1ª série do Ensino Fundamental a criança que soubesse ler e escrever. Assim, no 3º período, fui apresentada a “Tia Remédios”, uma professora conhecida pela competência e pela rigidez em alfabetizar as crianças. Ainda lembro das leituras tomadas por ela individualmente ao pé de sua mesa, eram como provas de que a criança estava pronta para passar para o Ensino Fundamental. A minha preparação para as ditas provas se dava em casa com a minha professora particular, a minha mãe.

Saber ler e escrever era muito mais que um passaporte para o Ensino Fundamental, pelo menos para mim. Sempre fui fascinada por lapiseiras, canetinhas, cadernos, qualquer bloquinho que a minha mãe fazia, eu queria. A escrita de pequenas histórias, a brincadeira de professora com as minhas bonecas e o quadro de giz da minha mãe, a correção de livros antigos numa tentativa de reproduzir o que as professoras faziam sempre estiveram no meu repertório de brincadeiras.

Contudo, as brincadeiras ficaram guardadas na memória e, ao final do 3º ano do Ensino Médio, prestei o vestibular tradicional e o antigo PSG² para o curso de Direito, mas não fui aprovada. Assim, me restava a dúvida: o que fazer então? Em um curso pré-vestibular da cidade, conheci dois professores: um de Sociologia e outro de História. O primeiro me apresentou à disciplina de uma forma diferente da então conhecida; o segundo, por fazer Mestrado em Ciências Sociais, me apresentou a pesquisa.

Decidida, fiz o vestibular para o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e fui aprovada. Estava na universidade pública,

¹ Na década de 1990, a Educação Infantil se subdividia em três períodos: 1º período (4 anos), 2º período (5 anos) e o 3º período (6 anos), este último destinado à etapa da alfabetização.

² Sigla para o Programa de Seleção Gradual. Ao final de cada ano do Ensino Médio, os estudantes faziam uma prova e acumulavam pontos para ingressar na Universidade Federal do Maranhão.

realizava o sonho dos meus pais e iniciava a minha vida acadêmica. A minha aprovação era a soma dos esforços dos meus pais e do trabalho realizado pelas minhas professoras e professores. Todos! A começar por “Tia Remédios” que me ensinou a ler e a escrever.

No 3º período do curso de Ciências Sociais, a professora de Antropologia nos fez uma proposta: fazer uma pesquisa com um grupo social, o qual ficava à nossa escolha. Entre os alcoólicos anônimos, povos de terreiro, e outros grupos, a minha equipe decidiu fazer o trabalho em um abrigo de crianças órfãs. Nas visitas feitas para a pesquisa e realização das entrevistas, me vi novamente em contato com as crianças. Em uma tarde de visitas para a conclusão da pesquisa, uma criança se aproximou e pediu ajuda com a sua atividade da escola. De repente, as lembranças da casa cheia de crianças, da minha mãe ensinando e das minhas brincadeiras de professora quando era pequena estavam de volta. O trabalho foi apresentado na disciplina de Antropologia, mas as lembranças ficaram.

Ao final daquele ano, o vestibular tradicional fora então substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso nas universidades federais do país. Decidi fazer e estava certa do que queria: o curso de Pedagogia. Em março do ano de 2010, comecei a minha trajetória na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Estava no 4º período do curso de Ciências Sociais e no 1º período de Pedagogia. As discussões do curso de Ciências Sociais me proporcionaram uma leitura mais crítica da sociedade, as leituras da Pedagogia direcionaram o meu olhar para a educação. Ambas foram de grande importância para a construção do “eu-professora”.

A inquietação acerca do processo de alfabetização das crianças veio ao longo da minha trajetória no curso de Pedagogia. A sequência das disciplinas, gradativamente, proporcionava discussões relevantes sobre o tema, bem como tentava de alguma forma caracterizar as diversas nuances que permeiam o mesmo em nosso país.

A disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, ministrada pela Profa. Dra. Joelma Reis Correia, que posteriormente se tornaria minha orientadora na monografia, foi cursada no 4º período do referido curso. Essa disciplina destacou a alfabetização como uma questão nacional, explorando as relações históricas entre escola e alfabetização. Além disso, apresentou os métodos e processos pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a compreendermos as dimensões

teórico-metodológicas e suas implicações no cotidiano da escola.

No decorrer do curso, as disciplinas Pesquisa Educacional I e II nos proporcionaram, por meio do viés da pesquisa, o conhecimento de uma política pública – o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)³ –, a qual, segundo informações do Portal do Ministério da Educação (MEC), tem o objetivo de distribuir obras de literatura, de pesquisa e de referência para as escolas da rede pública, contemplando toda a educação básica, no sentido de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos/as alunos/as e professores/as. Desse modo, a pesquisa realizada analisou as ações do programa e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças do 2º ano do ensino fundamental no processo de alfabetização e letramento.

Assim, durante o desenvolvimento das duas disciplinas, a temática da alfabetização tornou-se o centro da discussão quando decidimos investigar o uso do acervo distribuído pelo programa para as crianças que se encontravam nessa etapa da educação básica. Para tanto, tínhamos a biblioteca como o espaço fundamental para a concretização das ações do programa e para proporcionar às crianças o acesso à cultura letrada.

Nesse contexto, ao adentrarmos no espaço da pesquisa, foi constatado que a biblioteca se encontrava fechada e as crianças somente tinham acesso ao acervo por meio da professora que, em alguns momentos, buscava alguns livros e os levava para a sala de aula. Assim, ao perceber a necessidade das crianças que se encontram no ciclo de alfabetização de estarem em contato com a cultura escrita, surgiu o interesse de investigar a biblioteca enquanto um instrumento para o/a professor/a alfabetizador/a.

No entanto, a falta de conhecimento de uma escola da rede pública que utilizasse a biblioteca para potencializar a relação entre a criança e a leitura impediu a consolidação desse objeto de pesquisa. Mas, na impossibilidade desta, surgiu o questionamento acerca dos livros que já se encontram nas salas de aula dispostos nos chamados “cantinhos da leitura”.

Sabendo que a existência e uso de espaços de leitura – cantinhos - se

³ A partir do ano de 2017, com o decreto nº 9.099, de 18 de julho do mesmo ano, a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, passou a ser de responsabilidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Este decreto revogou o decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010, que dispôs sobre os programas de material didático e também sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

tornou notória nas salas de aula do ciclo de alfabetização, considerou-se a relevância desta pesquisa em vista de que qualquer iniciativa que se proponha ao desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização e letramento merece um estudo aprofundado sobre os seus reais objetivos. Assim, como um eventual modismo ou como um meio a contribuir para o processo de alfabetização e letramento, investigou-se no período final do curso de Pedagogia se a prática que envolve os cantinhos de leitura tem significância para os sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Nesse sentido, problematizamos os cantinhos de leitura nas turmas do Ciclo de Alfabetização de uma escola da rede pública municipal localizada na zona rural da cidade de São Luís, analisando se suas ações contribuem para o desenvolvimento das crianças no processo de letramento. Para tanto, percorremos um caminho metodológico que nos permitiu situar historicamente a origem do termo letramento e as suas implicações para o processo de alfabetização; discutir o papel dos cantinhos de leitura e a sua influência para a formação inicial do/a leitor/a; e, analisar se os cantinhos de leitura são utilizados como um recurso para que as crianças no ciclo de alfabetização se desenvolvam no processo de letramento.

Embora as respostas dos questionários das professoras e da gestora, que foram os sujeitos de nossa pesquisa, indicassem o uso dos cantinhos de leitura como recurso para o letramento das crianças, observamos que a realidade se apresentava de forma diferente. Verificamos alguns cantinhos desorganizados, caixas de livros trancadas, leituras obrigatórias, fatos que contribuem para o afastamento das crianças das práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, os cantinhos de leitura observados não permitiam a efetivação da sua principal função, que consiste em aproximar as crianças do Ciclo de Alfabetização dos materiais de leitura contribuindo para o seu processo de letramento. Assim, entendemos que a pesquisa trouxe contribuições, uma vez que apresentou a origem e a finalidade desse espaço e, enfatizou que, quando isso não ocorre, este espaço acaba por tornar-se um mero recurso decorativo ou um modismo passageiro, não representando nenhum sentido para as crianças e, tampouco, favorecendo a prática leitora delas.

Concluí a graduação em Pedagogia no ano de 2016 e, dois anos após, ingressei, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino do município

de São Luís. Embora estivesse atuando como professora-volante⁴ nas turmas do 3º, 4º e 5º ano, em uma escola localizada no bairro Anjo da Guarda, a inquietação acerca da apropriação da linguagem escrita sempre esteve presente e quando tinha oportunidade levava o texto para a sala de aula.

Em uma dessas oportunidades e observando a dificuldade das crianças relacionada à produção textual, juntamente com outra professora da escola em que trabalhava, decidimos levar para a sala de aula os diferentes gêneros textuais na tentativa de fugirmos do livro didático e aproximar as crianças dos diversos textos que podemos encontrar em nosso dia a dia. À medida que o texto era trabalhado em sala de aula, apresentávamos a sua silhueta e o seu objetivo, ao final da exposição e do contato com os textos partíamos para a produção textual das crianças.

No ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, as atividades presenciais foram suspensas e iniciamos o ensino remoto na Rede Municipal. Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís em parceria com a Avante – Educação e Mobilização Social⁵ e a Fundação Vale ofertou um ciclo de palestras que aconteciam uma vez ao mês tendo em vista a formação continuada dos seus docentes. Com a temática da alfabetização em destaque, conheci a perspectiva discursiva a partir da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, da autora Ana Luiza Bustamante Smolka. A partir de então, tenho me aproximado dessa perspectiva, a qual norteia esta dissertação.

Diante da trajetória descrita anteriormente, nota-se que o processo de apropriação da leitura e da escrita sempre esteve presente nas minhas indagações, especialmente por considerar a função social da escrita em uma sociedade letrada. A partir do entendimento e das leituras desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia, vemos a importância de dar condições para que esse processo ocorra efetivamente. Para tanto, faz-se necessário a disponibilidade de diversos materiais de leitura.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa desta dissertação nasce a partir de uma necessidade vivenciada na graduação e em sala de aula como professora dos

⁴ A professora-volante está em sala de aula no dia em que a professora-titular está em planejamento. Nesse sentido, cumpria a minha carga horária em quatro turmas ministrando as disciplinas de Arte, Ensino Religioso, Geografia, História ou ainda um reforço dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, conforme a necessidade da turma e escolha da professora-titular.

⁵ A Avante – Educação e Mobilização Social é uma Organização da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, que atua visando a garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da Educação, agentes comunitários e agentes públicos, fazendo uso de processos formativos que considerem os sujeitos como capazes de aprender, segundo informações do *site* da instituição.

anos iniciais do ensino fundamental. A leitura obrigatória, a produção de textos que não promove sentido para os alunos, a falta de diferentes portadores de texto em sala de aula são aspectos que contribuem para o distanciamento das crianças do ato de ler e escrever.

Nesta dissertação, apontamos o uso do texto no processo de apropriação da linguagem escrita. No entanto, o texto não deve ser utilizado de forma que dele se extraia palavras e frases soltas, provocando apenas a decifração do código. Mas sim, deve ser utilizado de forma a promover a formação de crianças produtoras de texto, uma vez que compreendemos a necessidade da criança de ver sentido em todo o processo.

A partir do entendimento de que o processo de apropriação da leitura e da escrita envolve mais que a codificação e decodificação dos códigos da língua, e da necessidade da formação de crianças leitoras e produtoras de texto, suscita-se para a pesquisa a utilização de diferentes gêneros textuais como uma ferramenta didática ao alcance dos/as professores/as no processo de alfabetização. Nemirovsky (2002, p. 51) comenta que:

O professor pode levar o jornal do dia, comentar uma notícia que considera pertinente e ler em voz alta alguma manchete, um parágrafo de notícia ou um fragmento de alguma coluna de opinião escrita por um jornalista conhecido. No caso de uma revista pedagógica, pode expressar para os alunos seu ponto de vista sobre algum artigo que lhe pareça significativo. De um receituário, pode mostrar uma receita que tenha utilizado recentemente.

Dessa forma, ao compartilhar os seus próprios atos enquanto leitor, o/a professor/a estará estimulando essa prática nas suas crianças. Buscar diversas obras de um mesmo autor ou obras de épocas distintas também se constitui em um caminho metodológico para se atingir o objetivo proposto. Assim, segundo a autora, os/as alunos/as se familiarizam com a autoria como uma característica dos textos ao mesmo tempo em que vão se constituindo autores.

Nessa perspectiva, a autora acrescenta que

[...] se contamos na sala de aula com um único texto como referência a cada tema (o livro-texto), estamos restringindo, de forma drástica e categórica, as opções de nossos alunos. Aos seus olhos, parecerá que somente existe uma única interpretação desse tema, uma única versão, uma maneira exclusiva de tratá-lo e explicitá-lo, uma única descrição possível (que terrível e lamentável redução do multifacetado mundo das ideias!). (Nemirovsky, 2002, p. 87).

Assim, é necessário que as crianças tenham acesso diário a ocasiões de

leitura e escrita e acesso a materiais adequados para ler e escrever. Desse modo, segundo a referida autora, as crianças poderão explorar, indagar, efetuar tentativas, comparar e refletir sobre a atividade de escrita proposta pelo/a professor/a enquanto escrevem (Nemirovsky, 2002).

É notório que em salas de aula onde o ato da escrita é cotidiano, as crianças veem na escrita uma forma de se expressar, e se põem a escrever porque assim o desejam fazer. Em uma visão mais simplista do processo de apropriação da escrita, este ato é considerado inapropriado por não atender uma atividade proposta pelo/a professor/a. Contudo, deve ser considerado válido, uma vez que faz sentido para a criança.

Nemirovsky (2002) ressalta, ainda, que um texto não se obtém “em uma sentada só”. Para a autora, é um processo de gestação com revisões sucessivas, ou seja, implica elaborar rascunhos, mudar, ajustar, deixar como está, enriquecer. Dessa forma, a escrita assume um sentido para a criança deixando de ser um mero ato de decodificação da língua.

Nessa perspectiva da escrita enquanto um processo, encontra-se Jolibert e Jacob (2006, p. 192), os quais afirmam que,

Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e adequação do produto depende da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto.

Para essas autoras, escrever é produzir textos e, acrescentam, textos em função das próprias necessidades e projetos. A produção de textos deve assumir uma intencionalidade, de modo a saber qual é o tipo de texto a ser produzido, a quem se dirige e porque se escreve. Assim, Jolibert e Jacob (2006, p. 191) afirmam que: “Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais”.

Nesse sentido, a cópia já não é um dos melhores caminhos para a formação de crianças produtoras de texto, tampouco redações de títulos conhecidos como “Minhas férias”. Para produzir um texto, é necessário que a criança tenha consciência da utilidade de escrever, pois um texto comunica, narra, explica, informa, incentiva, entretém, convida, expressa sentimentos e opiniões. Desse modo, a cópia pela cópia, retira da criança a sua capacidade de expressão e o prazer que teria pela escrita de textos.

Sobre isso, Carvalho (2011, p. 237) comenta:

Tradicionalmente, as propostas de escrita na escola se voltam para o domínio de uma estrutura composicional abstrata, dando pouca ênfase aos processos interacionais entre locutores e interlocutores, vinculados à atividade de produção textual. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais permite que a escola possa discutir inicialmente o funcionamento da linguagem com suas marcas textuais e o papel dos interlocutores como variável importante no modo de escrever.

Portanto, a escola exerce um importante papel na formação de produtores de texto, seja ao possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, seja em seu entendimento sobre o que é ser um escritor. Não basta querer estimular a produção textual nas crianças, a perspectiva sobre o “ser escritor” também influencia a prática escolar. Para Smolka (2012, p. 128), “a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa”.

Esta autora comenta que quando o texto é utilizado em sala de aula na concepção mais tradicional ele faz parte de um método de alfabetização, com a função específica de trabalhar a estrutura gráfico-sonora das palavras (Smolka, 2012). Assim, não é um texto escrito para ser ouvido, curtido, tampouco estimular nas crianças o “ser escritor”, são textos que evidenciam propriedades estruturais da escrita e da língua.

Diante dessa discussão, o objeto de pesquisa desta dissertação desenvolve-se a partir do seguinte problema de pesquisa: Como organizar as práticas pedagógicas para o ensino do ato de produzir textos à luz da perspectiva discursiva de alfabetização para a formação de crianças produtoras de texto com vistas a elaboração de orientações didáticas para essa área?

Tomando por base esse questionamento, a pesquisa se desenvolverá a partir das questões norteadoras:

a) Quais orientações teórico-metodológicas devem orientar o trabalho pedagógico dos/as professores/as do 5º ano do ensino fundamental no que diz respeito ao ensino da produção de textos para essas crianças na perspectiva discursiva de alfabetização?

b) Quais concepções teórico-metodológicas orientam o trabalho pedagógico do professor do 5º ano do ensino fundamental colaborador da pesquisa quanto ao ensino da produção de textos?

c) Quais atividades desenvolvidas em sala de aula por esse professor fazem uso do texto enquanto ferramenta didática no processo de apropriação da escrita? Em qual concepção tais procedimentos didáticos estão ancorados?

d) Quais orientações didáticas produzidas colaborativamente com o professor, a partir da concepção discursiva de alfabetização, podem nortear o trabalho em sala de aula para o ensino da produção textual para o 5º ano do ensino fundamental?

A partir dos questionamentos descritos acima, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender o processo de produção de textos à luz da perspectiva discursiva de alfabetização para a formação de crianças produtoras de texto com vistas à elaboração de forma colaborativa de um Caderno de Orientações Didáticas que contribua para o trabalho do/a professor/a alfabetizador/a.

Como objetivos específicos, tem-se:

a) Apontar à luz da perspectiva discursiva de alfabetização como desenvolver o trabalho pedagógico para o ensino da produção de textos para alunos/as do 5º ano do ensino fundamental;

b) Identificar as concepções teórico-metodológicas e as atividades desenvolvidas sobre o/no processo de ensino da produção de textos que subsidiam o trabalho desenvolvido pelo professor colaborador;

c) Produzir, por meio de vivências em colaboração com o professor, orientações didáticas que subsidiem o trabalho pedagógico a partir dos diferentes gêneros textuais em sala de aula para o ensino da produção de textos no 5º ano do ensino fundamental à luz dos pressupostos da alfabetização discursiva;

d) Elaborar de forma colaborativa um Caderno de Orientações Didáticas que fundamente o trabalho pedagógico para o ensino da produção de textos na perspectiva discursiva de alfabetização direcionado às turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Assim, esta dissertação está organizada em seis seções. A seção 1 consiste na *Introdução*, cujo texto apresenta a justificativa para a presente pesquisa, o problema de pesquisa e as questões norteadoras que, por sua vez, acarretaram a elaboração do objetivo geral e específicos.

A seção 2, denominada *O processo de apropriação da linguagem escrita: algumas orientações teórico-metodológicas necessárias*, comenta acerca das concepções de linguagem apontando aquela que norteia a nossa discussão teórica. Esta seção ainda discute sobre o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva de alfabetização.

A seção 3, intitulada *O texto na sala de aula: em defesa de uma ferramenta*

didática para o ensino da linguagem escrita, apresenta inicialmente uma discussão acerca dos usos do texto, de modo a compreendermos com qual objetivo ele tem entrado nas salas de aula. Ainda nesta seção, discute-se sobre o ato de produzir textos, ao compreendermos que a produção de textos é o caminho para a apropriação da linguagem escrita e o texto a principal ferramenta didática para essa aprendizagem.

A seção 4, nomeada *O percurso metodológico*, apresenta como se desenvolveu a pesquisa desta dissertação. Para tanto, trazemos o tipo de pesquisa adotada, uma descrição do campo de pesquisa, os sujeitos colaboradores da pesquisa, os instrumentos que permitiram a geração de dados, as etapas da pesquisa e, por último, comentamos sobre o produto da pesquisa com vistas a contribuir para o trabalho dos/as professores/as alfabetizadores/as.

A seção 5, cujo título é *A formação de crianças produtoras de textos no 5º ano do ensino fundamental na rede municipal de São José de Ribamar – MA*, possui três subseções. Ao descrever todas as etapas da pesquisa, esta seção inicia com a justificativa da nossa escolha em desenvolvermos um processo investigativo com esse público, a partir da discussão da relação-chave da pesquisa: a pandemia, o processo de apropriação da escrita e o 5º ano.

Dito isso, relatamos ainda nessa seção o percurso do nosso processo de intervenção na escola. Começamos identificando a concepção de linguagem escrita, bem como as atividades desenvolvidas pelo professor a partir da observação em sala de aula; em seguida, discorreremos sobre as sessões reflexivas que contribuíram para a compreensão da nossa proposta de pesquisa e apresentamos os dados gerados e a análise dos mesmos a partir das fundamentações teóricas estudadas e defendidas nesta dissertação. Destacamos também as reuniões pedagógicas realizadas durante o nosso percurso investigativo e a avaliação das sessões reflexivas feita pelo professor colaborador.

A seção 5 ainda apresenta o produto da pesquisa construído em colaboração com o professor regente da turma. O produto conta com um roteiro teórico metodológico que orientará a prática pedagógica do/a professor/a em sala de aula, além de uma sequência didática cujo objetivo seja a promoção da produção de textos dos/as alunos/as do 5º ano do ensino fundamental.

A seção 6, última seção aqui descrita, apresenta as *Considerações Finais*, na qual discutimos sobre as conclusões do nosso estudo, retomando as questões norteadoras e os objetivos da nossa pesquisa, a fim de verificar os resultados

alcançados durante a pesquisa de campo, as contribuições geradas para a realidade escolar e as perspectivas para novas investigações.

Pretendemos que a nossa investigação possa trazer contribuições para o ensino da linguagem escrita, no que diz respeito ao uso do texto em sala de aula e à concepção da escrita como produção de textos por meio de uma experiência discursiva junto a um professor do 5º ano do ensino fundamental com vistas à formação de crianças produtoras de texto.

2 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: algumas orientações teórico-metodológicas necessárias

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos em sala de aula. (Geraldi, 2011, p. 40).

A questão levantada por Geraldi (2011), citado acima, mostra uma preocupação permanente de professores e professoras das salas de aula espalhadas pelo nosso país. Não importa a formação superior, se possui especialização, mestrado ou doutorado, a rede de ensino em que atua, se particular ou pública, as características dos/as seus/suas alunos/as, se a escola está localizada em um grande centro ou na zona rural, a metodologia de ensino é um aspecto que permeia as discussões sobre a educação e quase sempre é apontada como um fator responsável pelos baixos índices de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Geraldi (2011) comenta que quando falamos em ensino as perguntas sobre o ‘como’, ‘quando’ e ‘o que ensinar’ se sobressaem nas discussões e planejamentos das aulas em detrimento de uma questão que suscita uma reflexão maior: ‘para que ensinamos’. Essa questão deveria permear o ensino de todas as disciplinas que estão dispostas no currículo das escolas e nos diferentes segmentos, cujas respostas apontariam para as justificativas de se escolher esta ou aquela atividade para realizar em sala de aula.

Assim, quando refletimos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, faz-se necessário refletir sobre a nossa concepção de linguagem, bem como sobre a nossa postura frente à educação (Geraldi, 2011). Dessa forma, as atividades selecionadas para serem desenvolvidas em sala de aula com os/as alunos/as apontam mais do que simplesmente o objetivo de aprendizagem, direcionam para o/a cidadão/ã que queremos formar, se apenas decodificador/a de letras e símbolos ou se um/a crítico/a e capaz de compreender os gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Dito isso, nesta seção discutimos sobre as concepções de linguagem e as suas respectivas correntes teóricas, além de apontarmos aquela que norteia este presente trabalho. Além disso, esta seção também apresenta o ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva discursiva de alfabetização, que desponta no cenário

alfabetizador levando a escrita com sentido para a sala de aula, à parte de letras soltas e frases descontextualizadas.

2.1 As concepções de linguagem: qual considerar?

No estudo acerca da linguagem, três concepções são consideradas pelos linguistas. Amparados em Geraldi (2011), temos a linguagem como a expressão do pensamento, a linguagem como um instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação. Antes de apontar a concepção que norteia esta dissertação, passemos a analisar as características de cada uma e a identificar as correntes dos estudos linguísticos das quais fazem parte.

A primeira concepção, a linguagem como a expressão do pensamento, se refere aos estudos tradicionais da língua. Bakhtin (2006) relaciona essa concepção à corrente do subjetivismo individualista, que tem como o fundamento para a língua⁶ o ato da fala a partir de uma criação individual. Para o autor, essa assertiva consiste na “primeira mentira” da corrente:

O subjetivismo individualista [...] só leva em consideração a fala. Mas, ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica do sujeito falante. E esse é o seu *próton pseudos*. (Bakhtin, 2006, p. 111, grifo do autor).

A linguagem ao ser compreendida dessa forma, corrobora para afirmações que relacionam a expressão ao pensamento, onde o sujeito é o único detentor do seu dizer e logo “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldi, 2011, p. 41) ou ainda “quem não escreve bem é porque não pensa bem” (Doretto; Beloti, 2011, p. 84).

Nesse contexto, o tipo de gramática que se tem é a prescritiva, a qual concebe um conjunto de normas e regras para falar e escrever bem. Logo, se o emissor desejar falar conforme a norma culta deverá seguir todas as regras, independentemente da situação em que se comunica, uma vez que os contextos de uso são ignorados nessa percepção de gramática. Assim, para essa concepção, “a função da língua, então, é exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica

⁶ Por língua, entendemos que esse conceito apresenta diferentes recortes (linguagem, língua, fala, discurso etc.) e respostas (conceitos) nas variadas áreas de estudo (Cavalcante Filho; Torga, 2011). Contudo, aqui neste trabalho, situaremos o conceito língua na perspectiva bakhtiniana, como resultado da interação verbal social.

ou fonicamente, com o predomínio do *eu*” (Doretto; Beloti, 2011, p. 84, grifo do autor).

Cabe destacar, também, as percepções acerca da leitura e da produção de textos nessa primeira concepção de linguagem. Como comentado anteriormente, comunicar-se é concretizar um pensamento desde que este siga o que a norma culta determina, portanto, ler um texto é decodificá-lo e compreender o único sentido possível que este apresenta, ou seja, compete ao leitor reconhecer o pensamento do/a autor/a do texto expresso nas linhas escritas por ele/a.

Quanto à produção textual, as características não divergem das discutidas até aqui, destacando-se nos discursos acerca dessa concepção as regras estabelecidas pelas normas gramaticais. Nessa perspectiva, Doretto e Beloti (2011, p. 85) afirmam que: “[...] produzir textos é colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva, buscando, além da perfeição gramatical, a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos”.

A linguagem como um instrumento de comunicação é a segunda concepção e, segundo Bakhtin (2006), está relacionada à corrente do objetivismo abstrato. Nesta, a língua apresenta-se por si só, à parte de todo o sistema de ideias que permeia o sujeito inserido em uma sociedade. O autor ainda enfatiza: “A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (Bakhtin, 2006, p. 97).

Ainda sobre esta concepção, Geraldi (2011) comenta que a língua é entendida como um código, onde o emissor é capaz de transmitir uma mensagem ao receptor desde que obedeça às regras e aos modelos impostos nos livros didáticos, uma ferramenta que se sobressai nessa concepção passando instruções ao/a professor/a de como este/a deve ensinar a língua em sala de aula e ao/a aluno/a de como deve usar a língua para ser compreendido por outrem.

No tocante aos livros didáticos, Doretto e Beloti (2011, p. 86) corroboram o pensamento de Geraldi (2011) e afirmam que:

Nesse período, os Livros Didáticos ganham espaço e se tornam grandes artefatos nos processos de ensino e de aprendizagem, por apresentarem exercícios prontos de siga o modelo, complete, descrição de estrutura, forma, código, típicos da gramática descritiva, predominante nessa tendência.

Observamos, portanto, que a gramática presente na segunda concepção é a descritiva, a qual se refere ao conjunto de regras sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos, ou seja, compete ao emissor buscar o código mais

apropriado à situação em que fala. Distante da primeira concepção, aqui não há o predomínio apenas do que fala, mas aquele que recebe a mensagem também ganha destaque, uma vez que “o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor” (Doretto; Beloti, 2011, p. 86).

Uma vez definido o objetivo e compreendido que a língua é um código, faz-se necessário destacar a leitura e a escrita nessa concepção. Para as autoras Doretto e Beloti (2011), a leitura se caracteriza como a interpretação de um código produzido por um emissor, ou seja, ao emitir sua mensagem, o sujeito espera que ela seja decodificada pelo seu receptor conforme a sua intenção.

Assim, a língua quando concebida como um código é algo dado, que está pronto e não cabe interferências, tampouco diferentes interpretações por parte do receptor. Nessa perspectiva, Bakhtin (2006, p. 108) aponta este como um erro da segunda concepção:

Mencionaremos ainda um outro erro grave do objetivismo abstrato: para seus adeptos, os diferentes contextos em que aparece uma palavra qualquer estão num único e mesmo plano. Esses contextos dão origem a uma série de enunciações fechadas que têm significado próprio e apontam todas para uma mesma direção.

No que se refere à escrita, Doretto e Beloti (2011, p. 86) acrescentam que:

[...] as produções decorrem de atividades que servem como pretextos para escrever, sendo vista, portanto, como consequência de outra atividade. Produzir textos, então, é seguir modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Com um sentido único e com modelos já pré-definidos que devem ser seguidos, a escrita nessa concepção não reconhece as reais situações de uso da linguagem. Assim, a produção de textos em sala de aula é marcada por atividades que não provocam no/a aluno/a a compreensão de que a escrita parte de uma necessidade e de um contexto para a sua existência. Do contrário, observam-se a predominância de atividades prontas que exploram o uso do código e, conseqüentemente, a sua decodificação.

Na terceira e última concepção, a linguagem é concebida como uma forma de interação. Para Geraldi (2011), mais do que transmitir uma mensagem, a linguagem possibilita ao emissor interagir com o receptor: “Por meio dela [a linguagem], o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e

vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 2011, p. 41). Aqui, ressaltamos a postura assumida pelo emissor nessa concepção. Ele não é mais visto apenas como alguém que reproduz um código com regras bem delineadas, mas sim como alguém capaz de pensar e realizar ações por meio da linguagem.

Assim, nessa concepção, “a função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais” (Doretto; Beloti, 2011, p. 88). Dito isso, a leitura não apresenta uma única interpretação possível para dado texto, ou seja, torna-se aceitável relacionar o texto lido com os diferentes contextos que o circundam. Os contextos sociais, históricos e ideológicos em que o texto foi produzido e em que foi recebido contribuem para a construção de diferentes sentidos atribuídos por seus/suas leitores/as em cada situação de leitura.

Para essa concepção,

O texto sempre nos deixa as “margens” possíveis de sua leitura, para interpretá-lo e compreendê-lo. Buscamos, então, chegar à compreensão: além de decodificar e interpretar, compreender o texto, agir sobre ele, estabelecer relações críticas sobre/com o conteúdo lido. (Doretto; Beloti, 2011, p. 88).

Desse modo, a terceira concepção de linguagem apresenta um novo sujeito, que não é mais passivo e que ao usar a língua para se comunicar está à mercê de um código com suas infinitas regras, as quais precisam ser seguidas para ser compreendido pelo seu receptor. Agora, o sujeito é ativo, construído na e pela linguagem, capaz de assumir diferentes posições conforme a situação em que está inserido e o receptor a quem se dirige. A linguagem passa a estar, assim, a serviço desse sujeito que a utiliza para interagir em sociedade, para realizar ações e constituir relações que não seriam possíveis sem a presença desta.

Ainda nessa discussão, Cavalcante Filho e Torga (2011) afirmam que, na perspectiva bakhtiniana, esse sujeito se constitui a partir da sua relação com os outros, ou seja, tudo aquilo que hoje lhe pertence, outrora pertenceu ou ainda pertence a alguém. Os autores assim continuam: “O sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve” (Cavalcante Filho; Torga, 2011, p. 3).

Assim, defendendo uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, Bakhtin (2006, p. 93) comenta:

[...] o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto.

Cabe ressaltar aqui, que o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, é entendido como a unidade da comunicação discursiva e que seu estudo permite a compreensão das unidades da língua como, por exemplo, a palavra e a oração (Cavalcante Filho; Torga, 2011). Contudo, não cabe dissociá-lo do contexto concreto no qual foi produzido, isto é, das relações sociais que o provocaram, uma vez que o enunciado é “um todo de sentido que não se limita apenas a sua dimensão linguística, mas concebe a situação social [...] como elemento constitutivo” (Cavalcante Filho; Torga, 2011, p. 2).

Portanto, para Bakhtin (2006), a forma da língua com suas normas e regras não adquire tanta importância como nas demais concepções, uma vez que esta permanece a mesma. Na terceira concepção de linguagem, a língua admite-se ser variável e flexível, permitindo ao sujeito comportar-se de maneira diferente conforme altera-se o contexto em que ele está inserido, portanto o contexto situacional adquire maior relevância em detrimento da forma da língua.

O autor continua a discussão:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica [...]. (Bakhtin, 2006, p. 95).

No que concerne à escrita, a concepção interacionista a compreende como um trabalho, onde o/a aluno/a tem reais necessidades para escrever, ou seja, questões como: o quê, para quê, por quê, para quem, quando, aparecem em cena fazendo o sentido e o significado se sobressair no processo de escrita. Não há um modelo a ser seguido, tipologias textuais já definidas ou temas abstratos, na terceira concepção há uma preocupação com o contexto, os objetivos, com a situação real de interação comunicativa, uma vez que a linguagem pode ganhar contornos diferentes a cada circunstância vivida.

Fundamentada na teoria da Enunciação, que serve como base teórica para

essa concepção de linguagem, como já discutido, Indursky (2006, p. 17) apoia essa reflexão sobre o texto afirmando que:

A Teoria da Enunciação permite-nos ultrapassar os limites internos ao texto, pois ela convoca o contexto situacional em que o locutor está inscrito ao produzir o texto, bem como leva em conta também o interlocutor. Ou seja, o texto, nessa concepção teórica, não só considera o contexto situacional, como também considera que este texto foi produzido por alguém, o locutor, e que se destina a alguém, o interlocutor.

Quanto à gramática, Doretto e Beloti (2011) afirmam que a internalizada marca essa concepção, onde o sujeito tem domínio das regras e as utiliza para interagir com o seu interlocutor em situações reais de comunicação. As autoras continuam: “Considera-se a gramática como contextualizada, implicando em um ensino não normativista nem descritivista. Ela toma o texto como objeto de estudo, considerando-o a partir dos gêneros discursivos” (Doretto; Beloti, 2011, p. 88).

Sobre os gêneros discursivos, Cavalcante Filho e Torga (2011) afirmam que, na perspectiva bakhtiniana, esses estão relacionados a determinadas situações sociais e que, por isso, são tipos de enunciados cuja estrutura permanece constante. No entanto, os autores comentam: “O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais” (Cavalcante Filho; Torga, 2011, p. 4). Nesse sentido, a preocupação permanece não sendo a forma em que o gênero discursivo se apresenta, mas com o sentido que este carrega nas situações de interação social.

Compreendido o seu significado, os autores também apontam as três dimensões constitutivas já sinalizadas por Bakhtin:

i) o conteúdo temático ou aspecto temático - objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais -, o qual tem a função de definir o assunto a ser intercambiado; ii) o estilo verbal ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero -; iii) a construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores. (Cavalcante Filho; Torga, 2011, p. 4).

Dessa forma, o gênero discursivo possui um conteúdo determinado, isto é, o objeto, a finalidade e a situação social em que está inscrito permanece inalterada. Ratificando que os gêneros discursivos são responsáveis pela constituição de sentido (Cavalcante Filho; Torga, 2011), as atividades de Língua Portuguesa na concepção interacionista têm o texto como a unidade básica de análise. O funcionamento textual,

discursivo, pragmático, sintático, semântico, a produção de sentidos, os contextos em que são construídos, a busca pela compreensão são atividades recorrentes na vertente interacionista de linguagem que tem o uso real da língua como finalidade e compreende que os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano das pessoas e, por isso, também devem estar inseridos no contexto escolar.

Sobre isso, Geraldi (2011, p. 42) comenta:

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

Assim, já não cabem no ensino de Língua Portuguesa, cuja premissa seja a vertente interacionista, a produção de textos que fujam ao sentido real da língua, ou seja, como esta se apresenta em contextos reais onde os/as alunos/as estão inseridos/as. Contudo, ainda se observa nas salas de aula que o/a único/a destinatário/a dos/as alunos é o seu/sua professor/a e, portanto, a situação de emprego da língua é artificial (Geraldi, 2011). Então, esse autor questiona: “Afim, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (Geraldi, 2011, p. 65). Atividades como essa tendem a contribuir para o afastamento do/a aluno/a do processo de escrita, uma vez que a veem distante de sua realidade.

Faraco e Castro (1999) também contribuem para essa discussão afirmando que o objeto de estudo no ensino de linguagem deve ser o texto, uma vez que acreditam este ser “a manifestação viva da linguagem”. Contudo, fazem questão de alertar que o ensino dos aspectos gramaticais deve estar relacionado ao trabalho com o texto, não devendo ser abordado em sala de aula por meio de frases soltas distantes do uso real da língua pelo/a aluno/a.

Diante da discussão empreendida até aqui e em favor da concepção de linguagem interacionista que norteia este trabalho, reivindicamos para o ensino da linguagem que o/a aluno/a tenha contato com a leitura e a produção de textos que estejam inseridos em um contexto de uso da língua. Dessa forma, o/a aluno/a compreenderá o papel da linguagem na sociedade e a escrita se apresentará como ferramenta indispensável para a interação com o outro.

2.2 O ensino da linguagem escrita: os pressupostos da perspectiva discursiva de alfabetização

Possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita é um complexo processo que ultrapassa os convencionais métodos que tendem a reduzir a alfabetização à apresentação das letras e de suas respectivas “famílias”. Nesse sentido, Smolka (2012) comenta que as pesquisas sobre alfabetização no Brasil, ao passo que se expandiram, mudaram o foco das suas discussões tendo em vista as práticas de letramento, a história da alfabetização, da leitura e da escrita.

Segundo Smolka (2012, p. 12), a justificativa para tal mudança nas pesquisas pode ser apontada como:

[...] indicativo da necessidade de se compreender as especificidades dessas práticas no bojo das mudanças historicamente produzidas, em face do desenvolvimento das chamadas novas tecnologias; e indicativo também da importância de se conhecer, objetivar e analisar as implicações e as novas condições que essas tecnologias impõem aos sujeitos das práticas em uso e em transformação.

Assim, na década de 1980, entra no cenário das pesquisas sobre a alfabetização o conceito de letramento e, por isso, faz-se necessário o entendimento acerca dele, que quando atingido tende a transformar a realidade tão inquietante de sujeitos que vivem à margem da sociedade escrita. Ainda que esteja em uma etapa vigorosa para alguns estudiosos, as discussões sobre o letramento perpassam por algumas discordâncias quando alguns/algumas autores/as são questionados/as sobre o seu protagonismo no cenário alfabetizador.

Assim, Kleiman (1995) aponta que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, uma vez que estes eram relacionados apenas à compreensão do uso da escrita. A referida autora também comenta que os estudos acerca do letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, ou seja, transmitem o contexto político, econômico, social e cognitivo presente nas sociedades tecnológicas.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995) identifica a existência de instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, porém afirma que a mais importante delas se preocupa apenas com um viés do letramento

quando comenta que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (Kleiman, 1995, p. 20, grifo da autora).

Dessa forma, a escola pertence ao modelo autônomo de letramento, uma vez que a autora identifica dois modelos de letramento – o autônomo e o ideológico. Segundo Kleiman (1995), o primeiro destes é considerado por muitos pesquisadores como aquele que sustenta uma concepção parcial e equivocada do letramento. Esse modelo pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento se desenvolver, bem como acredita em uma dicotomia existente entre a escrita, a qual seria um produto completo em si mesmo, e a oralidade, que estaria ligada à função interpessoal da linguagem, ou seja, as duas representariam ordens diferentes de comunicação.

Em contrapartida, o modelo ideológico concebe as práticas de letramento em um contexto social e cultural determinado, considerando a escrita como um produto desse contexto. Desse modo, Kleiman (1995) destaca que esse modelo faz mais sentido para a elaboração de programas nas concepções pedagógicas culturalmente relevantes e críticas, ao levar em conta a pluralidade e a diferença.

A discussão acerca do letramento não se limita ao seu significado e aos seus modelos, discutir também a sua origem torna-se importante para a compreensão deste. Para isso, Soares (2006) afirma que o fenômeno do letramento se evidenciou à medida que o analfabetismo foi sendo superado, e que um número cada vez maior, ainda que não satisfatório, de pessoas aprendeu a ler e a escrever e, paralelo a isso, a sociedade foi se tornando cada vez mais centrada na escrita.

Diante desse cenário, não bastava apenas aprender a ler e a escrever, era preciso fazer mais, ou seja, incorporar a prática da leitura e da escrita no cotidiano ao ler livros, jornais, redigir um documento, preencher um formulário ou encontrar alguma informação em uma bula de remédio, por exemplo. Portanto, concomitante às novas necessidades impostas por um contexto de desenvolvimento em todos os âmbitos, surge esse fenômeno. Assim, Soares (2006, p. 46, grifo do autor) afirma que,

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas

alternativas de lazer. [...] Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*.

A autora, após a elucidação do surgimento do conceito de *letramento*, afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever em situações que envolvam as práticas sociais de leitura e de escrita. Para tanto, Soares (2014) aponta que algumas condições são necessárias para que o *letramento* possa de fato existir.

A primeira condição refere-se à escolarização real e efetiva da população, uma vez que o conceito *letramento* somente despontou no cenário educacional quando o acesso às habilidades leitora e escritora se ampliou e mais pessoas passaram a buscar algo que estivesse além do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Já a segunda condição se refere à disponibilidade de material de leitura, condição esta que seria fundamental para a garantia do *letramento*. Sem o acesso a diferentes materiais de leitura, o aprendizado se limitaria a decodificação dos códigos da língua e, por esse motivo, Soares (2014) comenta que as campanhas de alfabetização que ocorrem no país têm fracassado por se contentarem somente em ensinar a ler e escrever.

Como solução, a autora sugere que mais do que ensinar a ler e a escrever, dever-se-ia:

[...] criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de *letramento*, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (Soares, 2014, p. 58-59).

Por sua vez, a psicolinguista Emilia Ferreiro, em entrevista à revista *Nova Escola*, no ano de 2003, afirma a impossibilidade de coexistência dos dois termos – alfabetização e *letramento*. A autora comenta que a alfabetização virou sinônimo de decodificação e *letramento* passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê.

Smolka (2012, p. 12, grifo da autora) também apresenta a diferenciação entre estes dois conceitos:

Enquanto *letramento*, em suas nuances e especificidades, abrange um conjunto muito diversificado de práticas sociais que envolvem os mais variados usos da forma escrita de linguagem na contemporaneidade, incluindo também outros sistemas de signos gráficos, a *alfabetização* é vista

como uma prática típica de letramento escolar, sendo a escola considerada a principal agência alfabetizadora.

Nesse sentido, a autora comenta que o processo de alfabetização nas salas de aula voltou a ficar restrito ao ensino e ao domínio do alfabeto, bem como ao seu funcionamento. Assim, quando propôs a alfabetização como processo discursivo, as suas ideias estavam mais próximas do conceito de letramento, uma vez que se pensava na imersão dos/as alunos/as no universo da escrita a partir do uso real das práticas de leitura e escrita.

Refletindo, ainda, sobre as diferentes metodologias que cercam o processo de alfabetização no Brasil, Goulart (2019, p. 63-64) destaca três⁷ pontos de vista que caracterizam tal processo:

[...] uma, fundamentada nos estudos que têm sido conhecidos como psicogênese da língua escrita ou construtivismo [...]; outra tem foco no sistema alfabético de escrita e na chamada consciência fonológica [...]; e outra, ainda, indicando o texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever [...].

Cabe ressaltar que a primeira posição apresentada pela autora acima é baseada nas pesquisas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, cujo foco é a relação entre os sujeitos que aprendem e a escrita. A segunda posição é construída a partir da maturidade cognitiva dos sujeitos que aprendem para perceberem as relações entre fonemas e grafemas. Por último, a terceira enfatiza o sentido da escrita ao longo de todo o processo e vem sendo definida como perspectiva discursiva, com a qual dialogamos nesta seção.

Dessa forma, assumindo uma concepção de linguagem como prática social que seja produto da interação humana, a alfabetização discursiva preconiza o ensino da escrita de modo que o/a aluno/a experimente as diversas possibilidades que a linguagem apresenta em sociedade. Assim, a criança compreenderá que a escrita está para além das letras, palavras, frases e textos sem sentido, ou seja, ela verá a linguagem se constituindo a partir da sua interação com o outro e não como algo dado, pronto e acabado.

Nessa construção, se faz necessário, também, a valorização por parte da escola do conhecimento que o/a aluno/a traz para a sala de aula, uma vez que este

⁷ Goulart (2019) comenta que a noção de letramento se aproxima de modo diferente de cada posição teórico-prática de alfabetização apresentada acima no corpo do texto. No entanto, a autora se abstém de discutir sobre tal noção no artigo pesquisado, uma vez que tem gerado debates acalorados entre os estudiosos da área.

mostra o sentido que a criança atribui para a escrita. Sobre isso, Goulart (2019, p. 71) comenta:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. [...] As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados [...].

Nesse sentido, os saberes trazidos pelas crianças para a sala de aula precisam fazer parte do processo de apropriação da escrita, o qual deve aproximar os/as alunos/as que estão nessa fase de conhecimento dos atos de ler e escrever. A escola como instituição responsável e considerada agência de letramento (Kleiman, 1995) tem papel fundamental no reconhecimento desses saberes.

Contudo, Smolka (2012, p. 32) comenta que a escola não tem se utilizado desse conhecimento:

O sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir “falta de conhecimento” com “incapacidade mental e motora”.

Ainda é comum observarmos nas salas de aula uma prática que reduz o processo de apropriação da escrita à decodificação de palavras e à transformação de letras em sons. Essa prática tem contribuído para o distanciamento das crianças do real significado da escrita, fazendo por vezes o/a aluno/a atribuir ao ato de ler e escrever a característica de uma tarefa cansativa e enfadonha, distante de sua realidade.

Diante do exposto até aqui, Smolka (2012) ressalta que os princípios da alteridade, da dialogia e da historicidade norteiam a alfabetização na perspectiva discursiva colocando a criança que aprende no centro de todo o processo de apropriação da escrita. A sua história, o seu conhecimento de mundo, as suas necessidades devem aparecer no planejamento do/a professor/a que reconhece que o/a seu/sua aluno/a é constituído na e pela linguagem.

Nessa discussão, Smolka (2012) destaca o papel do/a professor/a nesse processo. Para a autora, é preciso estar atento ao dizer do docente, o qual “é um indicador importantíssimo na medida em que revela sua relação com as crianças e sua relação com a escrita” (Smolka, 2012, p. 45). Em relação à linguagem escrita, o/a

professor/a revela em sua prática a sua concepção de linguagem e a concepção de aprendizagem que influenciarão na sua forma de ensinar a escrita.

Se prioriza o ensino das letras e suas famílias silábicas, além de palavras sem contexto, tem-se alunos/as decodificadores e reprodutores do modelo transmitido pelo/a professor/a, onde erros são duramente repreendidos e aprender significa copiar de forma correta o que está escrito na lousa sem questionamentos. A autora insiste:

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (Smolka, 2012, p. 48).

No entanto, quando o/a professor/a trabalha em sala de aula a função e o sentido da escrita, a criança aprende em contexto, a partir das interações com os seus colegas de turma, construindo e transformando a linguagem da forma em que a percebe no seu cotidiano. Diferente disso, observamos que “a escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma” (Smolka, 2012, p. 49), ou seja, o ato de escrever fica limitado ao ambiente escolar e a criança entende que não vai fazê-lo em outro espaço que não seja a escola.

Na perspectiva da alfabetização como um processo discursivo, a escrita não configura como um objeto de conhecimento que deve ficar restrito à escola, ou seja, há o entendimento de que ela se constitui na interação com o outro e, por isso, ultrapassa os limites da sala de aula. Enquanto forma de linguagem, a criança observa a escrita se apresentar de diversas maneiras em seu cotidiano, seja em um rótulo de um produto que a sua mãe utiliza em casa, em uma receita médica ou em um folheto distribuído nas ruas, então por que a reduzir à mera decodificação ou à cópia de textos que não fazem parte da sua realidade? Por que insistir em uma prática que não permite as nuances do exterior adentrar o interior da escola?

Sobre isso, Smolka (2012, p. 60) insiste:

Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

A autora comenta que, nas situações vivenciadas no contexto escolar, o ler

e o escrever se dissolvem nas questões disciplinares, isto é, a escrita como interação e interlocução é desconsiderada em virtude da prioridade notória que se dá ao cumprimento do currículo e calendário escolar que quer ver e apresentar o resultado final com a aquisição de conceitos e notas. Assim, o processo de alfabetização realizado na escola contrasta com a forma em que a leitura e a escrita se apresentam fora dela, bem como com os estímulos sonoros e visuais que ela oferece às crianças.

Nesse sentido, o processo de apropriação da escrita na escola contribui para a manutenção do *status quo*, uma vez que não enxerga as experiências de vida e de linguagem das crianças e, tampouco, favorece a construção do conhecimento crítico. Com fundamentos na repetição e na reprodução, em sala de aula, o/a aluno/a aprende a copiar sem questionamentos que não são aceitos nesse espaço; logo, a criança que realiza sozinha as tarefas propostas pelo/a professor/a entendendo o que o/a mesmo/a diz, está alfabetizada. Assim, essa dinâmica que se repete nas salas de aula se isenta de toda a responsabilidade e culpabiliza a criança pela não aprendizagem, uma vez que mostra ser um processo de caráter individual.

No caminhar dessa discussão, deparamo-nos com um processo de apropriação da escrita que não evidencia as diferenças sociais, uma vez que a escola apresenta a linguagem como algo pronto e universal capaz de ocultar as subjetividades e os diferentes contextos que a constituem. Ressaltamos, assim, que esta visão da escola tende a provocar um conflito cognitivo, mas também social, uma vez que tem apresentado a escrita distante da sua função, do seu uso e da sua construção enquanto produto da interação social.

Smolka (2012, p. 82-83) comenta que é necessário que a escola tenha a consciência do papel que a escrita tem nas relações sociais e de como se dá a sua construção:

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora da escola) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado [...].

Para essa autora, a alfabetização não deve incorrer apenas na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. A alfabetização implica na constituição do sentido, ou seja, palavras isoladas e repetição de frases feitas não contribuem para um efetivo processo alfabetizador e acabam por distanciar a criança

da sociedade letrada (Smolka, 2012). Ainda segundo Smolka (2012), observamos que a alfabetização consiste em uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura, desde que essa escrita esteja permeada por um sentido e pressuponha um interlocutor.

Smolka (2012, p. 83) comenta, também, que

Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita na sala de aula? Para quê? Como? Por quê?) Mas esse aspecto da análise ainda não dá conta da amplitude do problema e nos remete a outras questões.

Uma análise mais pormenorizada do processo de alfabetização na escola nos revela que as práticas dessa instituição dificultam a elaboração do conhecimento por parte das crianças fazendo com que elas deixem de tentar devido às restrições impostas pelos/as professores/as em sala de aula. Dessa forma, tem-se uma escola que não tem considerado a alfabetização como processo discursivo, que suscita a construção da linguagem escrita a partir da interação com o outro, pelo contrário, a escola impõe historicamente um só modo de fazer ao qual todos/as devem se adequar.

Nessa perspectiva, a reprodução de palavras e frases sem sentido permanece deixando o significado da linguagem escrita oculto durante todo o processo. Esse aspecto contribui, assim, para a inércia das crianças diante do processo, que apenas absorvem as instruções do/a seu/sua professor/a, copiando e respondendo as tarefas e também contribuindo para um jogo de faz de conta, no qual a escola segue acreditando que estar fazendo o seu papel na alfabetização de seus/suas alunos/as.

Aqui, mais uma vez, se observa como o processo de apropriação da escrita vem acontecendo no espaço escolar, pois à criança compete o sucesso ou insucesso da sua aprendizagem. Sobre isso, a autora critica:

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. (Smolka, 2012, p. 153, grifo da autora).

Outro aspecto levantado pela autora nessa discussão e reafirmando a

necessidade da presença de diferentes materiais no processo de apropriação da escrita, assim como o fez Nemirovsky (2002) e Soares (2014), Smolka (2012) também critica o uso exclusivo do livro didático em sala de aula, uma vez que as atividades de leitura e escrita baseadas apenas neste recurso são desprovidas de sentido e alheias ao funcionamento da língua. Além disso, o livro didático concebido como única “fonte de conhecimento do mundo” (Smolka, 2012, p. 18) contraria as condições de leitura e escrita impostas pelas sociedades letradas e pela indústria cultural do final do século XX.

Covane e Arena (2020), em pesquisa realizada acerca do uso do livro didático no ensino da leitura e escrita em Moçambique, comentam que esse instrumento amplamente utilizado nas salas de aula possui duas vertentes de análise: a primeira que considera o livro didático um suporte relevante para a transmissão de conhecimentos e, a segunda, que parte da premissa de que os livros didáticos são organizados por grupos socialmente organizados com o intuito de transmitirem conhecimentos historicamente produzidos. Considerando a segunda vertente de análise, os autores afirmam:

Os enunciados do livro didático originam do autor, mas não somente desse, mas também de quem seleciona os textos e os organiza, como do avaliador e da gráfica. Enfim de uma lista enorme de todos aqueles que dialogam, discutem, se agridem por palavras e se reconciliam até que o livro esteja pronto e chegue às mãos do aluno. Em toda essa trajetória a palavra disputada é omnipresente. (Covane; Arena, 2020, p. 40).

Por esse motivo, Smolka (2012) pontua que o processo de alfabetização deve ser condizente com o momento histórico que estamos vivendo, no sentido de provocar mudanças do *status quo*. Para tanto, é preciso dar voz e espaço às crianças de modo que as suas necessidades e contextos de linguagem se sobressaiam no planejamento das aulas do/a professor/a emergindo o sentido e o significado das práticas escolares cotidianas e fazendo o/a aluno/a se perceber como um sujeito capaz de operar transformações no lugar em que vive.

No entanto, Smolka (2012) comenta que o sentido aparece na última etapa da alfabetização em sala de aula, ou seja, depois de aprender a codificar e decodificar, a criança precisa ler e escrever com sentido. Mas, como será possível a criança atribuir sentido se isso não é trabalhado ao longo de todo o processo? Como esperar que a criança tenha voz e autonomia se a prática escolar não estimula a escrita livre e insiste na reprodução de um roteiro já pré-definido pelo/a professor/a? Esses

questionamentos nos levam a refletir que a função da linguagem e a construção do/a aluno/a enquanto um sujeito protagonista da sua aprendizagem fica à margem de todo o processo.

Desta forma, em contraponto a essa realidade, ao analisar o processo de apropriação da escrita nas crianças, Smolka (2012, p.87) aponta a alfabetização como um processo discursivo, ou seja, “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita”. Nesse sentido, a interação, a interdiscursividade, a função social da escrita são aspectos relevantes no processo de alfabetização. A autora ainda complementa afirmando que “isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos” (Smolka, 2012, p. 87).

Para tanto, a autora ressalta que,

Com o exercício do *dizer* das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... – vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas ‘falas’ e ‘lugares’ sociais. (Smolka, 2012, p. 154).

Dessa forma, a alfabetização na perspectiva discursiva, além de colocar a criança no centro da sua aprendizagem, explicita a função da linguagem escrita enquanto um produto construído socialmente. Goulart (2019) explica que um trabalho alfabetizador que se propõe a mobilizar os conhecimentos já adquiridos e criados pelos sujeitos em interação se abre para a aprendizagem da escrita com sentido. Para a autora, a alfabetização está para além da atualização de conhecimentos, cabendo a esta repensar o sentido político de estar na escola.

Ainda nessa perspectiva, a alfabetização lança um desafio urgente para a escola, o qual consiste em aproximar as crianças dos atos de ler e escrever, apresentando a elas o sentido e o significado desses atos que devem ultrapassar os limites da sala de aula. Para que isso ocorra, a escola deve abrir mão de ser a protagonista do processo de ensino e aprendizagem e trazer a realidade do/a aluno/a para o ambiente escolar evidenciando o seu papel social e a função da linguagem na sua construção enquanto sujeito.

Portanto, ao se conceber a alfabetização como um processo discursivo, Corais (2019) afirma que a alfabetização não deve ser compreendida apenas como a aquisição de uma tecnologia, ou seja, o processo de apropriação da linguagem escrita está para além do limiar da aprendizagem das letras e seus sons ou ainda da repetição de frases que enfatizam os fonemas como em ‘*Ivo viu a uva*’. Para a autora, não é

uma técnica a ser aprendida e desenvolvida, é necessário ver a criança enquanto um sujeito situado cultural e historicamente que toma a linguagem escrita para si e a utiliza em diversas atividades.

Nessa discussão, a autora citada acima pontua:

Propor atividades de escrita que considerem o meio em que a criança vive e se desenvolve culturalmente, as vivências que experiencia, as relações que estabelece com o outro e com os elementos culturais de seu entorno, tudo isso aponta a cultura como o fio com que se tece a trama pedagógica da alfabetização. Considerar o sujeito, seu discurso e as condições sociais e culturais da produção escrita, em suas relações lógicas e dialógicas, possibilita que as crianças se alfabetizem tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem. A alfabetização como processo discursivo nos encaminha para uma metodologia que tem no ser humano o sentido para o seu fazer, na linguagem que o constitui, a matéria prima para o seu trabalho e nas interações discursivas, caminhos para a aprendizagem. (Corais, 2019, p. 7).

Assim, defendemos a alfabetização na perspectiva discursiva em detrimento de uma alfabetização tradicional que expressa o “ensino da escrita por meio de unidades linguísticas não significativas, a não ser para estudiosos: a sílaba e o fonema, principalmente, mas, também, letras e palavras desvinculadas de universos de sentidos” (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 51). Ressaltamos, também, que o processo de apropriação da escrita deve priorizar a realidade da criança que aprende de modo que favoreça uma aprendizagem com sentido e a aproximação desta do ato de escrever, o qual permeia o seu cotidiano para além dos limites da sala de aula.

Nesse sentido, a próxima seção deste trabalho apresenta uma discussão que defende o uso do texto em sala de aula, uma vez que compreendemos que esta ferramenta didática aproxima os/as alunos/as da linguagem escrita vivenciada em seu cotidiano. A seção seguinte ainda apresenta uma proposta com passos que evidenciam o protagonismo da criança na produção de textos e, por conseguinte, no processo de apropriação da linguagem escrita.

3 O TEXTO NA SALA DE AULA: em defesa de uma ferramenta didática para o ensino da linguagem escrita

Na realidade, todo o trabalho escolar, em linguagem escrita, é feito a partir do estudo de textos. Ao escrever e ler textos, aprendemos a escrever e a ler, aprendemos linguagem escrita e aprendemos, além disso, as características de cada tipo de texto. (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 186).

A citação acima apresenta um novo caminho para o processo de apropriação da linguagem escrita: o uso do texto. Por compreenderem que a comunicação por meio da linguagem escrita só se dá por meio dos textos, os autores já mencionados descartam a utilização de palavras soltas e frases sem contexto durante a alfabetização e apontam o texto como um possível caminho que aproxima as crianças dos atos de ler e escrever, uma vez que é o texto que elas observam ao seu redor.

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 186), um texto é a “unidade escrita com significado e sentido próprios” e, por esse motivo, a aprendizagem da linguagem escrita com a utilização do texto adquire também sentido para a criança. Logo, a apropriação da linguagem escrita se dará de forma natural com a inserção do/a aluno/a no universo da escrita e com a compreensão de que é um sujeito, que ao interagir com o outro, também é capaz de produzir a linguagem.

Contudo, surge o questionamento: como trabalhar com o texto em sala de aula com crianças que ainda estão no processo de apropriação da linguagem escrita? Para isso, se faz necessário ter clareza quanto à concepção de linguagem, de alfabetização, do que é um texto e dos tipos que circulam socialmente, a fim de promover uma aprendizagem que tenha significado e sentido para os/as alunos/as. Utilizar o texto no espaço escolar está para além da extração de palavras e sua decodificação, bem como de textos escolhidos pelo/a professor/a com o objetivo de trabalhar dado conteúdo linguístico; o texto em sala de aula promove a integração da realidade social ao universo escolar.

Dito isso, essa seção está dividida em dois tópicos. No primeiro tópico intitulado *Unidade de sentido ou pretexto para o ensino da língua: algumas considerações sobre os usos do texto*, discutimos sobre a utilização do texto no processo de apropriação da escrita a partir da visão de diversos/as autores/as. Embora diferentes, essas visões nos apontam para a direção deste uso como um meio a trazer sentido ao processo de ensino e aprendizagem da criança.

O segundo tópico, cujo título é *O ato de produzir textos: o caminho para a apropriação da linguagem escrita*, versa sobre uma proposta com passos para a produção de textos em sala de aula. Com base em Jolibert e Jacob (2006) e Curto, Morillo e Teixidó (2000), traçamos o processo de construção de textos que deve partir da necessidade de aprendizagem dos/as alunos/as. Antes, porém, situamos a discussão acerca da produção de textos nas etapas finais da escolarização e, por isso, finalizamos esse tópico com uma proposição de trabalho na base da formação escolar.

3.1 Unidade de sentido ou pretexto para o ensino da língua: algumas considerações sobre os usos do texto

Segundo Gonçalves (2015), ao abordar o dilema de por onde começar na alfabetização e baseada na perspectiva vigotskiana⁸, o ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida. Ao compreender que a linguagem é parte essencial da vida e que é por meio dela que nos constituímos, essa autora enfatiza que as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula devem surgir como uma necessidade, ou seja, algo relevante para a vida.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica no Brasil, no componente Língua Portuguesa, assume a perspectiva enunciativo-discursiva⁹ de linguagem e aponta o texto como a unidade de trabalho para a qual devem convergir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, estas, segundo o documento, devem relacionar os textos aos contextos de produção, bem como promover o desenvolvimento de habilidades em favor do uso significativo da linguagem.

A BNCC ainda continua: “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um

⁸ Vygotski (1991, p. 79) afirma que “a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Desse modo, a linguagem escrita surge como uma necessidade, a qual não consistirá em um hábito, de caráter puramente mecânico, mas em uma nova forma de se comunicar.

⁹ Na perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998 *apud* Brasil, 2017, p. 67).

gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem” (Brasil, 2017, p. 67). Assim, as práticas contemporâneas de linguagem também possuem seu espaço no ensino desse componente curricular, uma vez que é notório as transformações pelas quais a linguagem tem passado com o desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Diante disso, ao estarmos ciente de que o caminho do processo de apropriação da escrita apontado pelos estudiosos da área e pelo currículo oficial¹⁰ deve iniciar pelo texto e de que as necessidades do/a aluno/a devem estar presentes no planejamento de atividades do/a professor/a, entende-se que o diálogo também deve fazer parte de todo esse processo. Gonçalves (2015) comenta que no diálogo com as crianças legitima-se os seus interesses e as atividades que nascem a partir daí as mobilizam para o aprendizado da escrita.

Nessa discussão, a autora acrescenta: “Se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido” (Gonçalves, 2015, p. 48). Ainda sobre o texto, em sua análise sobre esse elemento nas ciências humanas, Bakhtin (2016) diz que este, seja ele escrito ou oral, é o dado primário de todas as disciplinas: “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (Bakhtin, 2016, p. 87).

Compreendendo ainda que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (Bakhtin, 2016, p. 72), apontamos que o texto assume o papel de intermediar a relação entre o homem e a linguagem, ou seja, é por meio deste que o homem manifesta as suas ideias, seus sentimentos e suas vontades. Nessa perspectiva, o texto como ponto de partida em qualquer pesquisa, independente do objetivo a ser alcançado, possibilita a compreensão do homem, que se constitui na e pela linguagem.

Para Bakhtin (2016), a noção do que se constitui o texto vai de encontro a sua concepção de enunciado, uma vez que este apresenta duas características: o seu objetivo (para que o autor escreve) e a realização desse objetivo (como se dá a

¹⁰ Para Paraíso e Santos (1996), o currículo oficial é aquele planejado e divulgado de modo oficial pelas autoridades competentes da área da educação para que seja desenvolvido em sala de aula. São exemplos de currículo oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as propostas curriculares elaboradas pelos estados e municípios.

construção desse texto na interação com o outro sujeito e com os outros enunciados). Nesse sentido, um texto, na perspectiva bakhtiniana, é concebido na interação com o outro e, por esse motivo, uma análise que tende apenas a dissecar o seu código linguístico dificulta a compreensão das condições em que esse texto foi construído. Desse modo, compreendemos que o texto é algo concreto, cuja origem e finalidade não devem ser relegadas a segundo plano.

Sobre isso, Cavalcante Filho e Torga (2011, p. 2) comentam:

O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva (ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais como constitutivos), e não como objeto da linguística do texto de vezo mais imanente. Com isso não quero dizer que Bakhtin não reconheça a legitimidade do estudo do texto visto como fenômeno puramente linguístico ou textual, mas sua orientação caminha para outra direção, a de encarar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida.

Portanto, há de se fazer a ressalva de que o texto não deve ser pretexto para o aprendizado de aspectos metalinguísticos. Gonçalves (2015) afirma que as letras e as sílabas têm o seu lugar durante o processo de apropriação da escrita, mas não devem ser vistos como a finalidade desse/nesse processo.

Nesse movimento discursivo, Goulart (2019) destaca seis diretrizes teórico-metodológicas que servem de base conceitual para uma teoria sobre alfabetização. A primeira diretriz se refere à compreensão de que as crianças quando chegam na escola já trazem um conjunto de conhecimentos adquiridos nas suas relações sociais, com a família, com os amigos do bairro, com a TV, a internet e os jogos eletrônicos. Segundo a autora, esses conhecimentos são adquiridos pelas crianças de forma oral e variam conforme o local de origem e a classe social dessa criança, além de serem oriundos de famílias diferentes. Esse conhecimento, também chamado de conhecimento de mundo, deve ser considerado pela escola, uma vez que serve de base para a construção de novos saberes.

A segunda diretriz corresponde aos textos produzidos oralmente e aos textos escritos levados pelo/a professor/a e pelas crianças. Para Goulart (2019), é fundamental que professores/as e alunos/as interajam dinamicamente, conversando e apresentando os seus conhecimentos, tendo em vista que uma das bases conceituais para a alfabetização discursiva é a compreensão de que a linguagem é construída a partir da interação social.

Nesse sentido, tem-se a terceira diretriz, que vinculada ao processo de

interação proporciona às crianças a possibilidade de conhecerem esse movimento discursivo. Goulart (2019) comenta que, nessa dinâmica discursiva, as crianças têm a oportunidade de pensar, refletir, discutir, discordar, trocar informações, ouvir o outro e, assim, construir novos saberes e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo e o universo à sua volta.

Já a quarta diretriz se refere às atividades que envolvem a leitura e a escrita que, segundo a referida autora, são “consequências do trabalho de ampliação do conhecimento do mundo” (Goulart, 2019, p. 65). Assim, em contato com os diferentes portadores de texto como livros, jornais, revistas, cartazes, infográficos, folhetos, as crianças veem a importância da linguagem escrita no seu dia a dia e, nela, uma forma de participar do mundo.

A quinta diretriz está relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Para Goulart (2019), as áreas de conhecimento – linguagem, matemática, história, geografia e ciências – não estão dissociadas nesse trabalho que se realiza por meio de atividades e projetos temáticos. Outro aspecto importante presente nesse fazer pedagógico é o trabalho diário com os textos através das leituras e produções escritas.

A última diretriz teórico-metodológica discutida pela autora se refere ao papel do/a professor/a no processo de apropriação da escrita. Ao comentar sobre esse importante papel, Goulart (2019, p. 66) aponta o/a professor/a como aquele/a que “orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer”, mas, para isso, é necessário que o/a mesmo/a esteja junto ao/a seu/sua aluno/a para perceber o momento certo de fazer as suas intervenções de modo que as crianças vivam o seu aprendizado com sentido e se vejam em todo o processo.

Diante dessas diretrizes é possível observar que a realidade político-social na qual o/a aluno/a está inserido/a não está dissociada das situações de aprendizagem que são desenvolvidas em sala de aula. A autora afirma que a base da alfabetização na perspectiva discursiva é o processo de reflexão e ação sobre a escrita tendo o texto como peça fundamental em todo esse processo:

O processo se realiza com e por textos, e entendemos que promova o aprofundamento da compreensão das crianças de como a escrita organiza a vida social e a dos sujeitos em si. São vivenciadas situações sociais de uso de escrita e de sua análise, que favorecem a ampliação do entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica da realidade e das relações de força dos discursos. (Goulart, 2019, p. 66)

Assim, quando a escrita é apresentada aos/às alunos/as em sua dimensão político-social, estes/as compreendem o quanto a escrita é capaz de transformar as relações que os sujeitos estabelecem com a linguagem, consigo, com a realidade e com o mundo a sua volta. Contudo, o trabalho alfabetizador tradicional, segundo Goulart (2019), desassocia a escrita do movimento histórico e cultural em que é produzida, além de não considerar a capacidade cognitiva das crianças em seu processo de aprendizagem.

Convém ressaltar, portanto, que “conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática, participativa” (Goulart, 2019, p. 76). A autora afirma que o primeiro conhecimento mencionado acima é que dá sentido ao segundo, favorecendo a aprendizagem deste, bem como mostrando que a linguagem não deve ser compreendida como algo pronto, mas em permanente construção pelos sujeitos na sociedade.

Na discussão já implementada nesse espaço, compreende-se que o processo de apropriação da escrita é discursivo e, portanto, as atividades propostas em sala de aula, são também de produção de sentidos. Assim, como diz Gonçalves (2015), o texto trabalhado em sala de aula contextualiza o estudo das unidades linguísticas que também são importantes para o aprendizado da linguagem escrita, mas estas não devem determinar a escolha dos textos.

Observamos com frequência nas salas de aula que os textos escolhidos perpassam pelo caráter morfológico da língua, isto é, se no planejamento do professor consta como conteúdo o ensino da vogal A, esta deverá estar presente em boa parte das palavras que compõem o texto escolhido, caracterizando o que queremos dizer quando criticamos e apontamos que o texto seja um pretexto para o ensino exclusivo dos aspectos linguísticos, pois quando isso ocorre, a função social da escrita passa a ficar à margem de todo o processo de aprendizagem da mesma e não suscita a construção de sentido para aquela criança.

Nessa direção, Gonçalves (2015, p. 51, grifo da autora) afirma:

Não é a letra, o som, a sílaba ou a palavra a ser *ensinada* que determina a escolha dos textos a serem apresentados às crianças. O que se pretende é observar nos textos que estão em circulação na sala de aula que aspectos podem ser analisados com as crianças de modo que se favoreça o aprendizado do sistema de escrita.

Corais (2019) também comenta que as atividades rotineiras do processo de alfabetização como o trabalho com o alfabeto, com os nomes dos alunos, a escrita de palavras, se tornam mais significativas quando envolvem os textos na aprendizagem. Além dos textos, para a referida autora, os discursos das crianças devem fazer parte desse momento, ressaltando a discursividade e trazendo sentido para a sua aprendizagem.

Ainda sobre o papel do texto no processo de apropriação da escrita, a autora sugere:

[...] o texto como ponto de partida e chegada para seu ensino. Textos mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais, científicos, cotidianos, literários, artísticos, enfim conhecimentos que estão no mundo e chegam à sala de aula em forma de discurso, trazendo diferentes vozes (de escritores, poetas, jornalistas e outros), movimentando, provocando, acolhendo o dizer das crianças e professoras, incentivando o ensinar e aprender a escrita. (Corais, 2019, p. 7).

A autora também comenta que os aspectos morfológicos e fonológicos da língua continuarão a serem trabalhados e sistematizados, porém dentro dos textos de modo que as crianças percebam como a linguagem é apresentada em sociedade, em um todo integrado e não em unidades que não possuem sentido para os/as alunos/as dessa etapa de ensino (Corais, 2019). Nesse movimento, o/a professor/a possui um importante papel ao apresentar atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, mas são as crianças que, provocadas pelo/a docente e pelos colegas, analisarão a língua em seu uso real.

Sobre a escolha do texto, Bajard (2021, p. 144) afirma que esta deve atender três critérios: “seu caráter desconhecido, seu interesse pelos alunos e sua adequação a seu desenvolvimento linguístico”. O desconhecimento do texto já é por si só um desafio da leitura e garantirá a atenção dos/as alunos/as durante o trabalho com o texto em questão; mais uma vez a necessidade das crianças entra na discussão quando o texto deve corresponder às suas expectativas enquanto leitor/a, não é o texto que o/a professor/a quer ler para as crianças, mas o texto que as crianças desejam ler, aquele que lhe será útil por algum motivo; por último, o texto não deve ser de difícil compreensão para os/as alunos/as desta etapa de ensino de modo a atender as suas competências linguísticas.

Outro ponto a ressaltar é a diversidade de textos com que as crianças têm contato fora do ambiente escolar, então por que restringir o acesso a esses portadores

de texto no interior da escola? Por que acreditar que os textos devem ser escolhidos conforme o conteúdo da aula, ou ainda, da faixa etária na qual a criança se encontra? Reitera-se que as atividades de aprendizagem da escrita devem fazer sentido para o aluno e, portanto, devem partir das suas necessidades reais.

No entanto, Ferreira e Correia (2020) destacam que ainda se observa em sala de aula a escolha dos gêneros textuais sem considerar as práticas sociais de linguagem. No seu dia a dia, a criança utiliza a linguagem com determinada finalidade que se altera conforme a situação que vivencia, ou seja, nas relações com a família, na escola, com os amigos, na igreja, a linguagem vai adquirindo diferentes formas e objetivos. Apesar disso, em alguns casos, observamos que no interior da escola, os textos são escolhidos sem que haja uma necessidade para tal e com interlocutores abstratos não provocando significado para as crianças.

Amparadas na perspectiva bakhtiniana, as autoras comentam que é a linguagem, consolidada através dos gêneros textuais, que confere a forma e a organização das atividades sociais que vivenciamos cotidianamente. Portanto, os textos a serem escolhidos pelos/as professores/as para o trabalho em sala de aula devem partir de uma situação específica que proporcione a sua utilização, caso contrário, não fará sentido para as crianças.

Como exemplo, destacamos que é comum observarmos o uso do bilhete em sala de aula com uma proposta fictícia, ou seja, o/a professor/a, no trabalho com este gênero, solicita à criança que escreva um bilhete para o/a seu/sua colega sentado/a ao seu lado ou ainda para alguém que não receberá o mesmo. Dito isso, em uma situação como essa, o conteúdo será dado como uma exigência do currículo oficial, porém a linguagem enquanto interação não terá a sua função cumprida e, tampouco, utilizada pelos/as alunos/as.

Nessa discussão, Ferreira e Correia (2020, p. 158) acrescentam que:

[...] é a situação comunicativa real que determina a enunciação, para tanto, precisa haver um espaço-tempo (contexto social) bem definido, bem como duas ou mais pessoas (locutor e ouvinte) que estejam intensamente envolvidas no uso da palavra, ou seja, que estejam cientes do assunto a ser tratado, que compreendam um ao outro, embora algumas vezes não tenham a mesma posição etc.

Diante disso, ressaltamos que o aprendizado da linguagem escrita deve acontecer em situações que propiciem o seu uso real e não em situações que simulem esse uso promovendo somente o aprendizado de aspectos gramaticais. Como já

discutimos em outro momento nessa seção, os aspectos metalinguísticos têm o seu espaço, mas não devem ser colocados como o ponto de partida e/ou chegada do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, para fugir dessas simulações recorrentes que ocorrem no espaço escolar, faz-se necessário a promoção de situações que gerem a interação discursiva entre dois ou mais interlocutores, uma vez que esta é a realidade encontrada pelos/as alunos/as fora da sala de aula. Sobre isso, Ferreira e Correia (2020, p. 158) comentam que:

[...] durante qualquer atividade discursiva, nem lembramos se existe gramática, se o que estamos falando é adjetivo, substantivo, advérbio ou se se trata de som x ou z. Isso acontece quando organizamos uma situação fictícia de uso da linguagem, cujo objetivo é apenas a conferência de conteúdos. Para tanto, nem precisaríamos anunciar que o único espaço onde ainda presenciamos essa situação é a escola, ou seja, somente dentro de uma esfera didático-pedagógica, o enunciado se transforma em “objeto de ensino”, anulando-se a relação dialógica entre professor/aluno e aluno/aluno.

Nessa discussão, observamos que a insistência em uma prática que reduz o aprendizado da linguagem escrita ao aprendizado das normas gramaticais com destaque para as particularidades da língua tende a provocar o afastamento das crianças do uso real da linguagem. Assim, além do som “x” ou “z” destacado pelas autoras, saber de outras minúcias como, por exemplo, que a letra “m” vem antes das letras “b” e “p”, estão no centro de um planejamento cuja prioridade não é vivenciar a linguagem como interação, tampouco trazer a realidade do/a aluno/a para a sala de aula.

Sobre isso, Araújo (2015) destaca que a concepção de aprendizagem baseada no sentido e significado está apoiada em interesses emancipatórios, uma vez que a prática vivida pelo/a aluno/a se torna o ponto de partida para o planejamento das atividades. Contudo, a autora destaca que esse tipo de planejamento está distante da etapa da alfabetização, onde a preocupação dos/as professores/as está centrada em atividades que explorem o domínio da escrita e da leitura em seu sentido mais limitado com sucessivas repetições que garantam a aprendizagem.

Em que lugar o sentido da escrita aparece se o que a criança vê no interior da escola é somente a sucessiva repetição das famílias silábicas e a formação de novas palavras? As atividades são mecânicas e não provocam nas crianças a devida reflexão acerca do sentido da escrita já que não se vêem naquilo que fazem. Esse é um dos motivos para o fracasso escolar, uma vez que “a total falta de identidade entre

a sua própria vida e a escola levanta para a criança barreiras imensas, que dificultam, se não impedem, a apropriação e construção de conhecimentos” (Araújo, 2015, p. 99).

Nessa discussão, Arena (2010), em sua análise sobre o ensino da linguagem escrita nas escolas públicas, encontra a existência de um afastamento entre a linguagem da vida e a linguagem da escola. Esse autor comenta que:

A proximidade e o afastamento entre vida e escola pública, entre cultura da vida e cultura da escola, entre linguagem da vida e linguagem da escola, são determinados por projetos de sociedade, por projetos políticos, por projetos de governo, e por projetos educacionais, coerentes entre si, ora organizados para sustentar escolhas políticas ousadas a serviço da emancipação das classes sociais vitimadas por amplos projetos econômicos, ora postos a serviço do controle pelo poder econômico das classes marginalizadas da distribuição das riquezas econômicas e culturais criadas por todas as classes sociais. (Arena, 2020, p. 11).

Diante disso, observamos que a escola, ao longo da sua história, tem se fechado para as múltiplas linguagens que a cercam em favor de uma única linguagem considerada por ela como a mais correta e, portanto, superior às demais. Nesse cenário, os/as alunos/as advindos de classes econômicas mais baixas tendem a não se identificarem com o espaço que deveria acolher as suas diversidades; ao contrário, a escola tem promovido o distanciamento das crianças do conhecimento escolar e, por sua vez, das práticas de leitura e escrita, por rejeitar o diferente.

Então, o que fazer para mudar essa realidade? Será que insistir nessa prática que não abre espaço para a vida e a linguagem de fora ainda é um caminho para aprendizagem da linguagem escrita? Os/as alunos/as conhecerão a perspectiva da linguagem enquanto uma forma de interação com o outro se lhes é apresentado apenas uma linguagem? O uso real da linguagem se cumprirá a partir de textos escolhidos pela escola que priorizam a linguagem erudita e desconhecem a linguagem popular?

Essas inquietações nos provocam a refletir sobre a função da escola, uma vez que observamos que esta tem se limitado a apenas ser um vetor transmissor do conhecimento formal, por vezes, aquele elaborado e certificado pelas classes mais abastadas sem a participação das classes populares. Contudo, Arena (2020) afirma que uma das funções da escola é proporcionar aos/às seus/suas alunos/as a relação entre os enunciados apresentados em sala de aula e os eventos da vida.

O autor, assim, acrescenta:

O enunciado concreto, tangível, que escorre pelos gêneros, só pode ser mesmo um enunciado se trouxer com ele a situação da vida, a cultura da vida,

a linguagem da vida, o léxico da vida, a sintaxe da vida, o estilo da vida, que vão se contrapor aos da escola, aos do sistema da língua, como forças centrífugas às centrípetas. (Arena, 2020, p. 14).

Cabe destacar que, em uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado caracteriza-se pela sua total integração ao contexto social em que é produzido e, por isso, não pode ser desvinculado deste. Quando isso ocorre, Arena (2020) afirma que o enunciado se coisifica, uma vez que perde a sua ligação com a situação em que foi criado e, assim, perde o seu sentido. Essa situação tem sido cada vez mais recorrente em sala de aula, quando observamos o ensino da linguagem escrita se materializando em produções escritas que revelam o distanciamento das experiências vividas pelo/a aluno/a que escreve.

A coisificação do enunciado tem provocado uma atenção exagerada aos aspectos metalinguísticos; deixa-se, assim, o texto, a produção da criança à margem do processo de aprendizagem da linguagem escrita para se debruçar sob as regras da língua. Nessa perspectiva, o texto escolhido pelo/a professor/a perde o seu sentido de estar em sala de aula, ou seja, não se investiga a intenção do/a autor/a do texto quando o escreveu, o que ele/a quis comunicar ao/a seu/sua leitor/a, torna-se apenas um exercício para se explorar algum aspecto da língua.

Essas atividades que enfatizam algum aspecto da língua ou o estudo de alguma regra da gramática tendem a apresentar para as crianças uma linguagem que não é real, ou seja, tem se aprendido na escola uma linguagem como algo estático e que não é possível haver transformações. São regras e mais regras, exceções dessas regras, pormenores de uma língua que excluem a vida do/a aluno/a no momento em que este/a adentra o ambiente escolar.

Sobre isso, Arena (2020, p. 20) comenta: “As regras e as exceções são forjadas no reino da língua, do sistema abstrato, imóvel e apartado da linguagem da vida. As regras travam, controlam, mandam dizer.” Assim, reiteramos que os aspectos da língua têm o seu lugar, mas não devem ser a mola propulsora para o ensino da linguagem escrita. O texto deve assumir esse espaço como um instrumento que aproxima a linguagem escrita da realidade da criança.

Ao explorar o papel da gramática em uma aula de Português, Antunes (2003, p. 85) é categórica ao afirmar que “não existe língua sem gramática”. Contudo, a autora faz questão de esclarecer o que são regras de gramática e o que não são regras de gramática:

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação. (Antunes, 2003, p. 86, grifo da autora).

Assim, como regras da gramática, tem-se: saber o emprego dos pronomes, como usar as flexões dos verbos para diferenciar o tempo e o modo, quando e como usar os artigos ou ainda como usar uma palavra da forma correta no lugar certo para expressar exatamente o que se pensa. Por outro lado, faz-se necessário identificar o que não são regras da gramática, “mas são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua” (Antunes, 2003, p. 87) como, por exemplo, a subdivisão das conjunções, a subclassificação dos pronomes, a classificação das orações, entre outros pormenores da língua exigidos em exercícios que buscam apenas a sua identificação passando de maneira (des)pretensiosa pelo o que de fato interessa: para quê e por quê foram usados nos textos.

Diante disso, Antunes (2003, p. 88, grifo da autora) comenta: “A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo”. Desse modo, verificamos que a aprendizagem da linguagem escrita tem ocorrido nas salas de aula de forma isolada e descontextualizada, ou seja, ensina-se regras soltas sem a sua devida aplicação durante a produção de textos.

Logo, a autora acrescenta:

[...] *nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional.* O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. I, aqui e agora. Por isso, tais regras são flexíveis, são mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram. Assim, essas regras vêm e vão. Alteram-se, cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso. (Antunes, 2003, p. 89, grifo da autora).

A autora ainda comenta que toda comunicação verbal se dá por meio de textos. Por essa razão, ressaltamos que a aprendizagem das regras gramaticais tem a sua importância desde que estejam a serviço da escrita dos textos. Nesse sentido, Antunes (2003) propõe uma gramática diferente do que estamos acostumados a encontrar nas salas de aula. Uma gramática que não enfatize a regra pela regra, mas que mostre o seu real uso na interação do/a aluno/a com o outro.

Para tanto, a autora elenca sete aspectos que o/a professor/a deverá priorizar ao trazer a gramática para a sua aula. O primeiro corresponde a uma

gramática que seja relevante, isto é, o/a aluno/a deve conhecer noções e regras em que o/a mesmo/a observe a sua utilidade na fala e na escrita. O próximo aponta que a gramática deve ser funcional à medida que apresenta a sua aplicabilidade em textos de diferentes gêneros.

Uma gramática contextualizada é o terceiro ponto elencado por Antunes (2003). Neste, a autora propõe que a gramática seja estudada a partir dos textos, onde os/as alunos/as poderão observar o emprego das regras. Além dos pontos mencionados até aqui, a autora ainda apresenta que a gramática deve trazer algum interesse para o/a aluno/a, onde ele/a aprenda de maneira ativa conhecendo o seu uso real.

Antunes (2003) também critica a postura corretiva da escola ao propor uma gramática que propicie a liberdade de expressão em sala de aula. Para a autora, as aulas de gramática devem proporcionar as pequenas “transgressões funcionais” (Antunes, 2003, p. 98) para se obter diferentes sentidos, indo ao encontro do que normalmente o/a aluno/a encontra na sua realidade.

Esse último aspecto remete-nos ao próximo elencado pela autora que aponta uma gramática para além de uma única norma. Segundo a autora, “*certo* é aquilo que se diz na situação *certa* à pessoa *certa*” (Antunes, 2003, p. 98) e, portanto, deve ficar claro para os/as alunos/as a existência de uma norma-padrão que, convencionalmente, é a variedade de maior prestígio, mas não é a única. As demais variedades linguísticas também possuem o seu valor, uma vez que funcionam dentro de um contexto promovendo a interação entre os pares.

Por último, a supracitada autora propõe que a gramática deve ser da língua e das pessoas. Dessa forma, o/a professor/a, ao explorar a gramática em sala de aula, deve perceber o que possui significado para os/as seus/suas alunos/as, ou seja, como interagem uns com os outros e que variedades utilizam. Assim, a gramática deve estar a serviço dessa interação linguística promovendo sentido e significado para aqueles/as que a usam e indo além de atividades que exploram os seus aspectos de forma vazia e descontextualizada.

Nessa discussão acerca da gramática, Bajard (2021, p. 167) contribui acrescentando que “não é o conhecimento da regra que possibilita seu uso, mas seu uso que permite sua explicitação”. Dessa forma, compreendemos que as regras gramaticais estão presentes em todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, contudo, faz-se necessário que sejam apresentadas às crianças a partir do

uso dos textos.

Insistindo na reaproximação entre a linguagem da vida e a linguagem da escola e lembrando os ensinamentos de Célestin Freinet (1896-1966), um educador francês que se insubordinava contra as regras da escola tradicional francesa, Arena (2020, p. 20-21) comenta:

O sentimento gerador da afirmação de Freinet é o de liberdade para criar os enunciados sem as amarras de natureza técnica que não ensinam a escrever, porque essas amarras impedem o nascimento do pensamento criativo renovador, libertador, emancipador e, sobretudo, assumem o papel, por meio de instruções, de que dominar regras gramaticais da língua é requisito indispensável para a aprendizagem dos atos culturais de escrever e de ler a linguagem escrita, seus enunciados e seus gêneros em laços estreito com a vida.

Diante desse cenário, questionamos: o que fazer para transformar essa realidade e trazer as crianças para o universo da linguagem escrita proporcionando-lhes significado e a correspondência com a sua vida? Compreendemos que, torna-se necessário criar condições para que o processo de aprendizagem da escrita aconteça suscitando na criança a sua devida apropriação.

Estas condições perpassam pela vivência da criança com a leitura e a escrita com significado distante das atividades de repetição que não provocam o estímulo pela descoberta, pela reflexão ou ainda pela identificação. Ressalta-se, assim, a importância de se levar para a sala de aula diferentes portadores de texto que as crianças já tenham contato fora da escola ou outros que elas desejam conhecer, mais uma vez o diálogo surge no planejamento das atividades.

Dessa forma, o aprendizado da linguagem escrita não está mais focado na visão do/a professor/a sobre o que é importante as crianças aprenderem, isto é, as suas indagações necessárias para a construção e reconstrução de conhecimentos ganham espaço nas atividades da escola. Logo, tem-se a oportunidade de oferecer às crianças a possibilidade de ser ouvida e de aprender com atividades que façam sentido conforme a sua realidade.

Nessa perspectiva, Goulart e Gonçalves (2021) pontuam que a escola deve partir das vivências das crianças, de modo que as ouça, as provoque a organizar o trabalho pedagógico, compartilhe ideias e ações. Para as autoras, as histórias de vida dos/as alunos/as é o ponto de partida, uma vez que são produzidas a partir da interação com o outro em um dado espaço e tempo revelando, assim, a sua identidade, valores, gostos, que devem se fazer presentes em sala de aula.

Assim, as autoras enfatizam: “Práticas pedagógicas que trabalham com a fala/o texto das crianças como ponto de partida para o processo de alfabetização colocam em movimento a experiência das crianças no mundo também com a linguagem, ampliando-a” (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 58). Nesse sentido, as autoras reafirmam que o texto é uma importante unidade de trabalho já que o nosso discurso se organiza e se concretiza em forma de textos, isto é, não nos expressamos por meio de palavras ou frases soltas, organizamos a nossa fala de modo que tenha sentido e em função do que desejamos em dado contexto.

Diante dessa discussão, é que se aponta o texto enquanto uma ferramenta didática que contribui para o processo de apropriação da escrita. Ressalta-se, no entanto, a importância da elaboração dos textos por parte das crianças e da sua função social e política em uma sociedade letrada. Também se atribui ao texto o seu caráter discursivo, ao compreendermos que a criança demonstra maior interesse em aprender quando se vê em todo o processo escolar e quando aprende a se expressar por meio da escrita.

3.2 O ato de produzir textos: o caminho para a apropriação da linguagem escrita

Ao analisar a produção de textos escolares na tentativa de identificar as condições que envolvem essa produção em etapas finais de escolarização, Britto (2011) comenta que a prova de redação é capaz de suscitar diversas reações, do vestibulando ao/à professor/a. Além de deixar o “vestibulando de cabelo em pé” (Britto, 2011), as redações escolares provocam professores e linguistas quando questionados acerca da sua qualidade e da capacidade de escrever bem dos estudantes.

O autor é assertivo quando se refere às redações escolares: “Eis aí uma questão que mexe com todo mundo” (Britto, 2011, p. 117). O fato é que os índices¹¹ de reprovação nas provas de redações têm levantado questões importantes e soluções urgentes, como a inclusão de aulas específicas no currículo escolar ou

¹¹ O balanço dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2021, que dá acesso às principais universidades públicas do país, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que entre os mais de 2 milhões de estudantes inscritos para fazer o exame apenas 22 candidatos atingiram a nota máxima de 1000 pontos na prova de redação, enquanto a proficiência média apontada pelo Instituto foi de 634,16 pontos. Entre os motivos que levaram mais de 95 mil estudantes a tirarem nota 0 na redação, destacam-se: a fuga ao tema, o não atendimento ao tipo textual, redações em branco, entre outros.

cursos especializados em oferecer aulas de redação não somente para quem estar a ponto de fazer o vestibular como para aqueles que desejam se preparar com antecedência para o temido dia da referida prova.

Além disso, Britto (2011) comenta que as análises feitas sobre as redações escolares permitiram também um questionamento acerca da organização do ensino da língua portuguesa, uma vez que o/a aluno/a não tem aprendido o domínio real da língua escrita. Todos/as concordam que o problema existe, mas o mesmo não acontece quando se refere à causa do problema, ora apontam o/a estudante como único/a culpado/a, ora buscam as razões que o/a levaram ao desencontro com a língua escrita.

Seja na alfabetização tradicional (Smolka, 2012; Goulart, 2019) ou no ensino de língua portuguesa nas etapas finais da escolarização, sempre há quem opine em desfavor do/a aluno/a, o/a responsabilizando pelo sucesso ou insucesso da sua aprendizagem. Britto (2011) afirma ser do lado daqueles que se preocupam mais com as causas e as razões do que optar pelo caminho mais simples, da condenação do/a aluno/a pelos seus erros.

Embora seja o caminho mais difícil, assim como Britto (2011), também nos colocamos em busca das causas e razões que levam o/a estudante ao fracasso nas redações escolares. Para tanto, nos debruçaremos na etapa da alfabetização¹² com vistas à compreensão de como se dá o ensino da linguagem escrita e da produção de textos nas bases da escolarização. Antes, porém, destacaremos alguns aspectos apontados pelo autor na tentativa de identificar o que ocorre no contexto das produções de textos escolares.

Com base na concepção de linguagem interacionista, defendida ao longo desse texto, o supracitado autor comenta acerca do caráter próprio da linguagem: a interlocução. Logo, quem fala, fala algo para alguém; o mesmo acontece na linguagem escrita, quem escreve, escreve algo para alguém. Além de um objetivo definido, a linguagem pressupõe um diálogo com o outro:

Está claro que a relação não é mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente

¹² Embora o nosso estudo esteja voltado para os/as alunos/alunas do 5º ano, a nossa referência à etapa da alfabetização justifica-se pelo fato de, decorridos dois anos de atividades remotas em decorrência da pandemia da Covid-19, observarmos um grande número de crianças que estão nessa etapa da escolarização e ainda não desenvolveram as habilidades leitora e escritora. Sobre isso, aprofundaremos na subseção 5.1.

materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor. (Britto, 2011, p. 118-119).

Assim, é possível observarmos diferentes tipos de interlocutores e que, de alguma forma, interferem no discurso do locutor, seja este oral ou escrito. Contudo, esta é uma das dificuldades apontadas pelo autor que o/a estudante tem encontrado na produção dos seus textos escolares: a ausência do interlocutor. O fato é que não saber para quem está dirigindo o seu discurso tem provocado textos com uma linguagem fora do usado no dia a dia, bem como textos sem sentido para o/a aluno/a.

Pensando no contexto em que essas redações são produzidas, com relações rígidas e, por vezes, autoritárias, o estudante se vê forçado a escrever conforme os padrões da norma culta, uma vez que seu texto será avaliado pelo único leitor¹³, o/a professor/a. Diante disso, o/a aluno/a escreverá o seu texto baseando-se naquilo que o/a seu/sua leitor/a gostaria de ler, sobrepondo-se à principal função da linguagem, a de comunicar algo para alguém em busca de uma boa nota.

Nessa perspectiva, o/a professor/a não é um interlocutor real, já que o/a estudante não usará as diversas facetas que a linguagem proporciona mediante a alteração do contexto. O/a professor/a e a escola, enquanto instituição responsável pela formação do/a estudante, determinará o seu discurso, bem como desconhecerá a realidade do mesmo e, conseqüentemente, o uso real da língua não será incorporado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, tem-se observado a prioridade que se tem dado ao ensino da norma culta em detrimento das múltiplas variedades linguísticas que o/a aluno/a encontra no mundo à sua volta. Ressaltamos, ainda, que as diversas variedades chegam até à escola por meio dos/as seus/suas estudantes, uma vez que provêm de diferentes famílias, espaços dentro da cidade e até mesmo classes sociais, mas não são exploradas no ensino da língua portuguesa.

Assim, quando chegam à escola, os/as alunos/as aprendem regras e estratégias para organizar a sua produção textual, que logo são percebidas em um texto rebuscado de palavras, pronomes e conjunções que não aparecem no dia a dia e que se sobrepõem à reflexão sobre o tema a ser dissertado. Logo, as observações de Britto (2011) sobre as redações escolares apontam para textos que revelam um

¹³ Ver Jolibert e Jacob (2006).

treinamento recebido ao longo da formação escolar e a tradução da imagem que os/as estudantes fazem do seu interlocutor, ou seja, o/a professor/a que lerá a sua redação e atribuirá um valor, espera um texto que atenda às regras predeterminadas.

Sobre isso, o autor continua:

Não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelo preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva. (Britto, 2011, p. 123).

A partir disso, questionamos: onde está a função da linguagem nos textos escolares? Se há modelos e regras preestabelecidos, bem como interlocutores que se sobrepõem ao locutor, os textos produzidos pelos/as estudantes têm cumprido a sua função primeira de comunicar algo? Para Britto (2011), a linguagem não cumpre qualquer função real nas redações escolares, onde o/a aluno/a se vê obrigado/a a escrever sobre algo que ainda não havia pensado e tendo que provar para quem irá avaliá-lo que sabe escrever bem.

Dessa forma, o autor destaca:

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. [...]. (Britto, 2011, p. 126).

Nessa perspectiva, Antunes (2003) defende uma mudança de postura em relação ao ensino da linguagem escrita, a qual sugere que determinadas práticas sejam repensadas e novas práticas adotadas pelos/as professores/as. Assim, a autora aponta nove características que o trabalho com a escrita deve ter, essas que passamos a discutir nesse espaço.

A primeira refere-se à escrita que evidencie a autoria dos/as alunos/as. Para a autora, estes/as devem ser sujeitos do dizer que circulam na escola e, assim, por meio da escrita, seriam capazes de exercer a sua participação social na comunidade em que vivem. Uma escrita de textos é outra característica apontada pela autora, que afirma ser essa a forma de comunicação socialmente adotada, uma vez que não falamos por meio de frases isoladas, mas organizamos o nosso dizer em textos.

Por isso, a escola deve proporcionar a escrita de textos e vinculá-los ao ambiente social em que vivem os/as seus/suas alunos/as. Assim, chegamos à terceira

característica citada por Antunes (2003) que indica que os textos vistos no ambiente da sala de aula devem corresponder aos que os/as alunos/as vivem e escrevem fora da escola, fugindo da redação escolar como o único “gênero textual” vivenciado, já que os demais gêneros parecem não existir nas aulas de Português.

Outra característica destacada pela autora corresponde à proposta de uma escrita que seja funcionalmente diversificada. Para a autora, os/as alunos/as devem saber qual função o texto escrito por eles/as irá cumprir; afinal, escrever um texto só por escrever ou como cumprimento de uma atividade escolar não renderá bons textos, tampouco aproximará o/a aluno/a do uso real da linguagem escrita.

Tal uso pressupõe a existência de interlocutores e, por isso, a escrita de textos proposta em sala de aula deve perpassar pela existência de leitores. Dessa forma, os textos produzidos pelos/as alunos/as devem dirigir-se a alguém, que não seja apenas o/a professor/a, mas leitores reais que são considerados no momento da escrita, ou seja, o que dizer, como dizer e para quem dizer constituem etapas importantes do processo de escrita.

A próxima característica evidenciada por Antunes (2003) refere-se a uma escrita que seja contextualmente adequada. Segundo a autora, não haverá texto errado, pois não será considerada apenas a ótica da gramática, mas “são as regras sociais presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade” (Antunes, 2003, p. 64). Assim, as situações de uso é que determinarão se o texto está adequado ou não para a conjuntura em que se insere.

A autora também propõe uma escrita metodologicamente ajustada. Desse modo, a escrita de um texto deve ser vista como um processo e, por isso, perpassa pelo cumprimento de etapas¹⁴, tais como: planejamento, escrita e revisão. Sobre isso, Antunes (2003, p. 64-65) comenta:

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem.

A coerência é outra característica que deve estar presente nesse cenário das aulas de Português. Para a autora, focar somente nos aspectos ortográficos

¹⁴ Ver Jolibert e Jacob (2006) e Curto, Morillo e Teixidó (2000). Nestes/as autores/as, também vemos a escrita como um processo se revelando no cumprimento de alguns passos.

retirou a atenção do/a professor/a dos aspectos correspondentes à organização e compreensão do texto. Nesse bojo, encontram-se aspectos relevantes, a saber: a clareza e precisão na escolha das palavras e expressões que devem atender à situação de comunicação em que está inserida, o encadeamento das partes do texto, bem como o sentido do que está sendo dito.

Por último, tem-se a forma de apresentação da escrita. Nesse momento, as particularidades da língua, como a ortografia, os sinais de pontuação, a organização das partes de um texto, são vistos pela autora como sinais da competência do/a autor/a que se adequa às diversas situações comunicativas. Antunes (2003, p. 66, grifo da autora) diz que “um texto funciona como um *mapa*”, isto é, possui algumas instruções que se seguidas contribuem para a compreensão do texto, do que o/a autor/a pretendeu transmitir para o/a seu/sua leitor/a.

Dito isso, passemos à proposição de como a aprendizagem da escrita com vistas à produção de textos deve ocorrer na base da escolarização, na etapa da alfabetização. Consideramos importante essa discussão, uma vez que tem sido frequente a ocorrência de notas abaixo do esperado quando nos referimos aos textos produzidos pelos/as estudantes nas etapas finais da formação escolar, bem como estes têm revelado a dificuldade que eles possuem em colocar no papel a sua reflexão sobre determinado tema e, assim, em executar a função real da linguagem.

Sobre isso, Jolibert e Jacob (2006) comentam que a produção de um texto em contexto de uma situação real se distancia da redação escolar que estamos acostumados a observar em sala de aula. Como já discutido até aqui, os textos escritos pelos/as alunos/as têm revelado mais a aplicação de técnicas ensinadas pelo/a professor/a do que a interlocução entre sujeitos proveniente de uma atividade que explore a linguagem.

Portanto, as autoras mencionadas acima reiteram a necessidade de a produção de textos ser vista como um processo em que se respeite cada etapa dedicada à escrita. Nesse sentido, o processo adquire maior importância e atenção do que o produto final, ou seja, o texto pronto. Ao/a professor/a cabe transformar esse momento da construção do texto em um período de diálogo entre os/as alunos/as, onde possam trocar ideias e, em consenso, consigam produzir o texto proposto.

Ressalta-se, porém, que o assunto do texto não deve partir de uma imposição do/a professor/a ou do currículo escolar, mas deve partir de uma necessidade dos próprios/as alunos/as que desejam conhecer mais sobre

determinado tema e, conseqüentemente, essa necessidade é que determinará o tipo de texto a ser escrito. Curto, Morillo e Teixidó (2000) explicam que a linguagem escrita usada em ambiente escolar deve ser funcional, uma vez que escrevemos e lemos por necessidade, seja para fazer uma lista de compras ou afazeres, seja para escrever um bilhete deixando um recado.

Contudo, esses autores fazem questão de ressaltar que o conceito de funcionalidade não deve ser entendido de modo restrito e utilitarista. Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 84) afirmam que: “Também é funcional o que tem sentido, interesse e valor educativo, escrever e ler para aprender a escrever, para nos divertir, para nós mesmos, para melhorar a letra, para experimentar com a escrita e com a leitura, para aprender outras matérias, etc [...]”.

Assim como os autores supracitados nesse texto (Smolka, 2012; Goulart, 2019; Corais, 2019, Goulart; Gonçalves, 2021), Curto, Morillo e Teixidó (2000) ressaltam a importância de trabalhar na escola a linguagem utilizada em sociedade, ou seja, aquela pertencente à realidade do/a aluno/a, que ele/a conhece de perto. Trata-se de apresentar à criança a linguagem escrita em seu uso real, de modo que o seu processo de apropriação seja mais significativo e com sentido, uma vez que não estará distante da sua realidade.

Curto, Morillo e Teixidó (2000) sugerem, também, o trabalho com os projetos em sala de aula, sempre ressaltando que estes devem ter sentido para as crianças. Para tanto, o projeto precisa ter um tema, cuja escolha tenha a participação efetiva dos/as alunos/as, um objetivo como pensar sobre algum problema e o que os autores chamam de “atividade real”, a qual poderíamos chamar de produto do projeto como uma peça, um livro produzido pela turma, exposição de trabalhos, etc.

Os autores citados destacam, ainda, que o tema do projeto determinará as atividades a serem realizadas e, conseqüentemente, as áreas de conhecimento, os conteúdos que serão trabalhados durante a execução dele (Curto; Morillo; Teixidó, 2000). O movimento não é inverso, isto é, os conteúdos presentes no currículo escolar não determinarão a escolha do projeto; mais uma vez, resalta-se a necessidade de aprendizagem dos/as alunos/as que deverão estar presentes em sala de aula.

Nessa discussão, Jolibert e Jacob (2006, p. 73) comentam:

O próprio projeto – com propósito e destinatário(s) real(ais) e desafio verdadeiro – determina as características do tipo de texto a ser produzido e as necessidades de aprendizagem das crianças, para que consigam atingir o seu objetivo.

As autoras também destacam que durante o processo de produção do texto, as crianças constroem a sua aprendizagem com relação ao conhecimento linguístico apropriado ao texto em questão, ou seja, não é o texto pelo texto, a construção também favorece o desenvolvimento de habilidades referentes à apropriação da linguagem escrita em seus aspectos morfológicos e sintáticos. Dessa forma, faz-se a opção por não esperar o resultado final para fazer as correções necessárias, ou seja, as etapas de produção permitem os ajustes devidos e, em consonância com a observação de textos semelhantes, a aprendizagem vai sendo construída.

Contudo, essa concepção de aprendizagem é relativamente recente nos espaços escolares, onde o erro não é mais superestimado e a vivência das etapas de um processo é valorizada. As autoras caracterizam as contribuições das teorias construtivistas como fundamentais nessa mudança de concepção da aprendizagem e, conseqüentemente, de postura frente à aprendizagem das crianças. Assertivas como: “aprende-se fazendo”; “aprende-se resolvendo problemas”; “aprende-se interagindo com o mundo” (Jolibert; Jacob, 2006) reforçam o que já vínhamos comentando de que a aprendizagem é vista como um processo.

Segundo as autoras, esse processo deve ser significativo, ativo, interativo e reflexivo. Significativo quando se aprende algo que tem sentido para a vida da criança e possui relação com os conhecimentos prévios que ela traz para a escola; ativo quando a criança constrói sua aprendizagem buscando respostas para o que lhe inquieta; interativo, pois a criança aprende em interação com os colegas, o/a professor/a, a família e a comunidade; e, reflexivo, uma vez que se reflete sobre aquilo que aprendeu.

Observamos, assim, que essa nova concepção coloca o/a aluno/a e a sua atividade no centro de todo o processo, valorizando cada passo dado pela criança em direção à construção do seu conhecimento. Essa concepção contrapõe-se à prática que está focada na memorização, repetição de modelos e na relação vertical entre professor/a e aluno/a, características estas ainda observáveis em sala de aula que contribuem para o distanciamento da criança do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela não se vê em todo o processo.

Com a mudança no entendimento de como se constrói a aprendizagem, altera-se também a concepção acerca da linguagem. Para Jolibert e Jacob (2006), a

linguagem é construída pouco a pouco por meio da interação entre os sujeitos, diferente de relações autoritárias onde o/a professor/a como único detentor do conhecimento transmite informações, regras e normas em uma tentativa de reprodução por parte de seus/suas alunos/as.

Sobre a linguagem escrita, objeto de nosso estudo, as autoras afirmam: “a linguagem escrita constrói-se por meio da prática efetiva: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo, e, também, a ler, escrevendo e a escrever, lendo” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 179). Outro aspecto a salientar é a alteração da unidade de funcionamento da linguagem escrita, não é mais a palavra isolada de um contexto, tem-se agora o texto que deve estar relacionado às situações reais de uso.

Nessa perspectiva, as autoras apresentam a escrita como produção de texto:

O que chamamos de ESCRITA é, na realidade, um processo dinâmico, uma PRODUÇÃO DE TEXTOS, concebida como a busca, de entrada, de adequação do texto produzido ao destinatário, ao propósito do autor, ao tipo de texto escolhido (carta, cartaz, notícia, história, 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. (Jolibert; Jacob, 2006, p. 180).

Assim, se aprende a fazer textos, fazendo textos, desde que estejam inseridos em contextos de comunicação real e com destinatários que legitimam tal escrita. Outro aspecto a ressaltar é a produção de textos no contexto de um projeto, onde os/as alunos/as compreenderão a necessidade de escrever um texto, isto é, do porquê se escreve um texto. Um texto tem o objetivo de comunicar, narrar, explicar, informar, incentivar, entreter, convidar, solicitar, entre outros tantos que somente serão entendidos quando inseridos em situações que exijam o uso real da língua.

Mas, por onde começar a escrever textos? Jolibert e Jacob (2006) afirmam que é necessário aprender de modo sistemático a produzi-los, ou seja, não basta escrever por escrever, há uma organização que deve ser seguida pela criança a fim de atingir o objetivo da construção de um texto. Chamadas de “unidades de produção” pelas autoras, essa organização consiste em: produzir em situações reais; dialogar com os colegas; realizar atividades de conhecimento linguístico; observar textos semelhantes ao que se está produzindo; construir suas próprias ferramentas de sistematização para a produção de um texto; e, elaborar critérios para avaliar a sua produção (Jolibert; Jacob, 2006).

Os passos anteriormente descritos podem ser mais bem visualizados no

quadro abaixo:

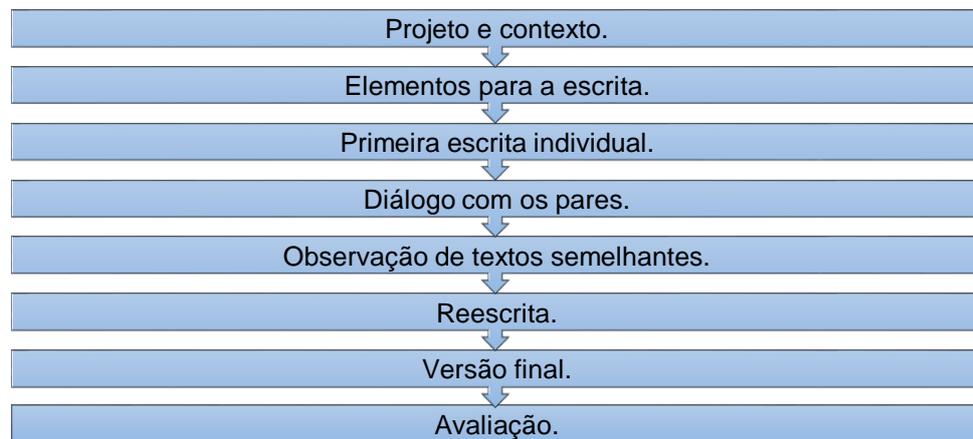


Figura 1 – Roteiro para produção de um texto.
 Fonte: Adaptado de Jolibert e Jacob (2006).

O primeiro passo, *Projeto e contexto*, corresponde à importância de se produzir um texto dentro de um projeto de interesse do/a aluno/a, visto que a aprendizagem terá mais eficácia se houver significado para a criança. O passo seguinte, aqui intitulado *Elementos para a escrita*, se refere aos dados iniciais necessários para a produção de um texto: emissor, destinatário, finalidade, conteúdo e tipo de texto.

A partir desses dados, a criança parte para o próximo passo: *Primeira escrita individual*. A criança escreverá um texto parecido ao que é proposto no projeto e com todas as ideias que considera importantes para estar na produção. Após esse momento, a criança com o seu escrito inicial entrará em *Diálogo com os pares*, a fim de sistematizar as características do texto a ser produzido comparando com os textos semelhantes já existentes no meio social.

A *Observação de textos semelhantes* é o passo que permite a identificação de características pertencentes ao tipo de texto em questão, ou seja, por meio deste passo as crianças compreenderão como funciona a estrutura e identificarão os aspectos textuais, gramaticais e lexicais inerentes ao texto. O passo seguinte é a *Reescrita*, onde a criança revisará o seu texto ou parte dele aprofundando o seu trabalho de construção.

Na *Versão final*, é o passo em que a criança tomará as decisões sobre a sua produção, por exemplo, decidirá o suporte em que este será escrito. Assim como em todo o processo, aqui a ênfase recai sobre a criança que tem a sua produção

valorizada pelo/a professor/a e pelos colegas. O passo final é a *Avaliação* que, segundo Jolibert e Jacob (2006), se dará de duas formas: sistemática e pragmática. Na sistemática, tanto a criança realiza autoavaliações sobre o seu processo de produção como o/a professor/a pode fazer uma avaliação de toda a turma ou de maneira individual. Já a pragmática busca a reação do interlocutor do texto, ou seja, se atende às necessidades e se é compreensível.

Após seguir o roteiro descrito acima para a produção de um texto, Jolibert e Jacob (2006) apontam a etapa intitulada *Sistematização metacognitiva e metalinguística*, a qual consiste em um momento de reflexão sobre o que foi aprendido durante a vivência de construção do texto. Nesse momento, as crianças serão capazes de elencar as estratégias utilizadas no processo de escrita e as características linguísticas do texto, bem como novas ferramentas de síntese poderão ser criadas para posterior consulta dos/as alunos/as.

Nessa proposição sobre a produção de um texto, cabe o questionamento: onde o ensino da ortografia se encaixa? Jolibert e Jacob (2006) comentam que esta não deve ser ensinada como algo à parte do processo de escrita do texto, mas por ser um aspecto intrínseco à linguagem, o seu ensino deve estar relacionado ao significado do texto de modo que a criança atribua sentido ao seu aprendizado.

Assim como em Jolibert e Jacob (2006), os autores Curto, Morillo e Teixidó (2000) também traçam um caminho para facilitar o processo de produção de textos em sala de aula. Com o entendimento de que “escrever é produzir textos” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 148), os autores comentam que quando escrevemos queremos transmitir algum significado com a linguagem escrita. Para tanto, não é algo que se dá de maneira solta e desordenada, os autores afirmam que é necessário tomar decisões quando vamos escrever.

Estas “decisões” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 148) estão mais bem descritas no quadro abaixo:

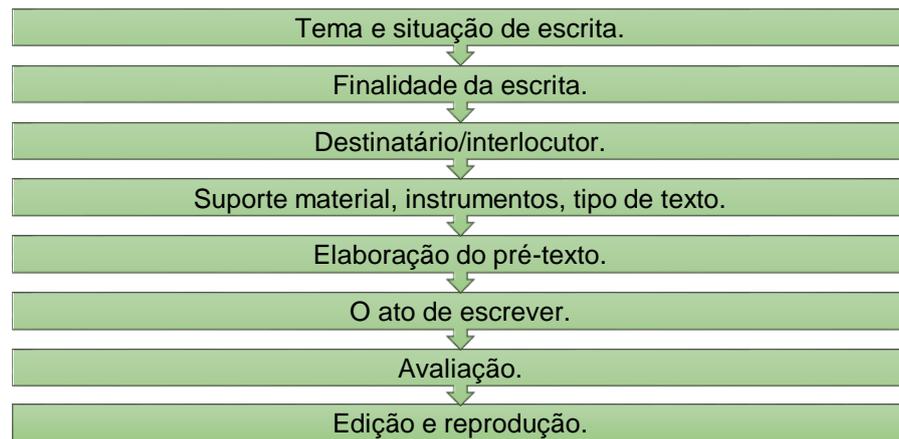


Figura 2 – O processo da escrita de um texto.

Fonte: Adaptado de Curto, Morillo e Teixidó (2000).

A primeira decisão envolve a escolha do tema e a situação de escrita. O/a professor/a traça o tema dentro de uma atividade a ser realizada pelas crianças ou este pode ser parte de um projeto que dará sentido à escrita do texto. Os autores supracitados salientam que, nesse momento da escrita, os/as professores/as devem apresentar modelos do texto proposto às crianças de forma que estas identifiquem as suas características.

Depois de definido o tema e a situação de escrita, as crianças precisam saber para que se escreve o texto. Seja para informar algo, lembrar de fazer alguma atividade, apresentar um dado ou instruções ou simplesmente ter prazer ao ler, cada tipo de texto tem uma finalidade específica e, por isso, requer técnicas particulares para a sua escrita que podem não se encaixar na escrita de outro texto.

Além de saber para que se está escrevendo, os/as alunos/as precisam saber para quem se está escrevendo. Mais uma vez, se esbarra em uma dificuldade da escola ao ensinar a linguagem escrita, a ausência do interlocutor real. Segundo os autores, ter o/a professor/a como único leitor do seu texto distorce a função da escrita e condiciona a criança a não explorar todos os recursos que seriam necessários para a compreensão do texto.

Outro ponto destacado por Curto, Morillo e Teixidó (2000) refere-se ao suporte material, instrumentos e tipo de texto. Os autores lembram que na escola se escreve tudo da mesma forma e em um só suporte: o caderno com folhas pautadas. Contudo, os textos possuem características próprias que os individualizam na sua produção, ou seja, determinado suporte não é adequado para uma carta, a silhueta de uma receita é diferente de uma notícia e, assim, sucessivamente. Os tipos de texto

determinarão qual suporte e instrumentos serão utilizados e, por esse motivo, faz-se necessário a aproximação das crianças com textos que são encontrados socialmente.

Com a definição da finalidade, do interlocutor e das características do tipo de texto que se produzirá, o próximo passo é elaborar o que os autores definem como pré-texto. Esse é o momento em que as crianças organizarão as suas ideias sobre o conteúdo que irão escrever no texto, isto é, de forma coletiva ou individual, é o momento reservado para ajudar as crianças a se apropriarem das características de dado tipo de texto: como começar, o que não pode faltar, qual a estrutura, como dizer alguma palavra ou expressão, são alguns aspectos pensados nesse passo.

O pré-texto será a base para a etapa seguinte referente ao ato de escrever, quando o/a aluno/a ampliará as suas ideias ou irá rever o que havia escrito anteriormente. Após essa etapa, tem-se o momento da avaliação, de reler e fazer as correções necessárias. Contudo, “uma correção que já é iniciada *antes* de escrever (ao elaborar o pré-texto), continua *durante* o ato de escrita (acompanhando de perto o processo) e é completada *depois* ao revisar” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 155, *grifos dos autores*). Portanto, não é uma avaliação final com o objetivo de atribuir valor à produção do/a aluno/a, mas uma atividade interativa, cuja finalidade é melhorar a produção escrita.

O último passo da produção de textos consiste no ato de “passar a limpo” a produção escrita. Apesar de não ser uma atividade necessária de se fazer em todas as produções textuais, mas ocasiões que pedem a exposição do escrito aos pais e à comunidade escolar requerem um tempo dedicado a uma escrita final cuidadosa e sem borrões. Dito isso, observa-se que “escrever é *uma tarefa cognitiva muito complexa*” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 148, grifo do autor) que requer atenção e decisões a serem tomadas durante o percurso, onde é permitido errar, rever, corrigir para avançar no processo de apropriação da linguagem escrita.

Assim, na próxima seção desta dissertação, apresentamos o percurso metodológico que possibilitou atingirmos o objetivo proposto na seção introdutória com vistas ao processo de apropriação da linguagem escrita. Na seção seguinte, detalhamos ainda como ocorreu o processo de intervenção em uma escola localizada na Região Metropolitana da cidade de São Luís.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender os objetivos propostos nesta investigação, foi necessário, a priori, definirmos o tipo de pesquisa a ser realizada e os procedimentos que seriam adotados para a obtenção de dados. Dessa forma, nessa parte do texto, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a nossa pesquisa e proporcionaram a construção do produto final.

4.1 Tipo de pesquisa

Amparados em Pereira (2019), o qual comenta que as pesquisas são classificadas conforme sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos, situamos a nossa pesquisa de acordo com esses aspectos. Nesse sentido, começamos pela natureza da pesquisa que se encaixa na do tipo aplicada, uma vez que consiste na aplicação de conhecimentos com possibilidade para a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, nos debruçamos sobre a perspectiva discursiva de ensino da linguagem escrita, enquanto concepção teórica que norteia este trabalho, para a compreensão do processo de produção textual dos/as alunos/as do 5º ano visando à formação de crianças produtoras de texto.

Quanto à abordagem, a pesquisa irá se caracterizar pela forma como se dará a relação entre a realidade investigada e a análise da mesma (Pereira, 2019). O objeto de estudo deste projeto nos direcionou para a escolha de procedimentos metodológicos pertencentes à pesquisa qualitativa. Esta, segundo Bogdan e Biklen (1994), está presente em boa parte das investigações que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade. Além destas, os autores afirmam que a investigação qualitativa possui ainda outras características.

A primeira delas refere-se ao ambiente natural como fonte direta de dados. Na busca pelo significado dos dados, o/a investigador/a qualitativo/a frequenta o local de estudo tendo em vista o contexto em que os dados são obtidos e por entender que as ações são mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual. Nesse sentido, a turma de 5º ano de uma escola da Rede Municipal da cidade de São José de Ribamar – MA é o espaço onde nos fizemos presentes a fim de gerarmos os dados para o nosso trabalho investigativo.

Outra característica presente na investigação qualitativa é a descrição, ou

seja, todo dado é considerado como algo que tem importância para a construção do objeto de estudo devendo este ser avaliado de forma minuciosa. A ênfase no processo, em detrimento dos resultados ou produtos, é uma característica pertinente neste tipo de investigação, uma vez que o/a investigador/a se preocupa com o contexto.

Portanto, inserida no ambiente da sala de aula, fez-se necessário uso do diário de campo para que todo dado fosse descrito e, posteriormente, analisado. Assim, segundo Beaud e Weber (2014), somente o diário de campo transforma uma experiência social ordinária em experiência etnográfica, uma vez que este restitui fatos que a memória corre o risco de isolar e de descontextualizar, além de todo o desenrolar cronológico objetivo dos eventos.

No que tange à análise, Bogdan e Biklen (1994) comentam que os/as investigadores/as tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, não se tem o objetivo de confirmar algo previamente construído, mas de se construir algo à medida que os dados vão sendo examinados. Dessa forma, tem-se outra característica quando os autores ressaltam a importância do significado para a abordagem qualitativa, isto é, para compreender os dados, o/a investigador/a estima a dinâmica interna das situações, que para um/a observador/a exterior tende a passar despercebida. Assim, tornou-se necessário compreender como ocorre no interior da escola o processo de apropriação da linguagem escrita com vistas à formação de crianças produtoras de texto.

Pereira (2019) também comenta que uma pesquisa deve ser caracterizada em relação aos seus objetivos. Dessa forma, conforme os objetivos da presente pesquisa, esta se caracteriza como descritiva, já que descreve uma realidade da forma em que se apresenta para que o/a investigador/a compreenda em profundidade o fenômeno estudado. Desse modo, a observação em sala de aula e a aplicação do questionário foram etapas importantes da pesquisa, uma vez que se fez necessário a compreensão acerca do processo de produção textual em sala de aula para a proposição de um roteiro que oriente a produção de novos textos.

Diante disso, a construção do objeto de estudo da presente pesquisa seguiu os passos anteriormente descritos, em vista ao estabelecimento de um diálogo entre a investigadora e os sujeitos da pesquisa. Para tanto, foi necessário a definição dos procedimentos que seriam utilizados, os quais, segundo Pereira (2019) correspondem aos aspectos metodológicos empregados para analisar uma realidade,

ou seja, os procedimentos adotados diferem conforme os fenômenos estudados.

Nessa perspectiva, adotamos como método alguns aspectos relativos à pesquisa-ação do tipo colaborativa. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um método que abrange outras técnicas de pesquisa social desde que os dados a serem colhidos se deem de forma coletiva e participativa. Desse modo, o autor define que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a 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. (Thiollent, 2011, p. 20).

Sendo assim, a participação das pessoas se faz necessária em todo o desenvolvimento da pesquisa. Como Thiollent (2011) comenta, a presente pesquisa não pretendeu levantar dados a serem engavetados ao final dela, isto é, propôs-se realizar uma pesquisa-ação tendo em vista a problemática já evidenciada neste projeto e a transformação da realidade encontrada nas escolas quando nos referimos ao processo de apropriação da escrita.

Diante de uma questão que merece investigação, o/a pesquisador/a no contexto da pesquisa-ação se comporta de maneira ativa acompanhando e avaliando as discussões realizadas pelos participantes da pesquisa. Para Pereira (2019), o/a pesquisador/a busca um meio junto aos sujeitos da pesquisa para solucionar a problemática em questão e, assim, “a ação proposta é executada pelo grupo na dialogicidade com o pesquisador” (Pereira, 2019, p. 87).

A pesquisa também se delineou pelos meandros da pesquisa colaborativa, uma vez que junto ao professor colaborador da pesquisa promovemos uma reflexão acerca da sua prática pedagógica no processo de apropriação da linguagem escrita. Com o intuito de promover uma aproximação entre o universo da academia e a escola, Desgagné (2007) comenta que os conhecimentos relacionados ao exercício profissional dos docentes colaboradores devem ser considerados na construção do objeto de pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 31) assim a define:

Considero que pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa.

Nessa perspectiva, compreende-se que o/a pesquisador/a e os/as

professores/as colaboradores/as devem atuar conjuntamente a fim de atingir o objetivo proposto neste projeto. Assim, Ibiapina (2008) comenta que o/a pesquisador/a colabora com o/a professor/a quando está disposto a contribuir com o seu desenvolvimento profissional, uma vez que planeja sessões de formação ajudando-o/a a enfrentar os problemas cotidianos próprios da prática pedagógica. O inverso também ocorre quando o/a professor/a colabora com o/a pesquisador/a quando se propõem a refletir sobre a sua prática. Cabe ressaltar aqui que essas sessões consistem em uma das etapas deste trabalho investigativo com o objetivo de refletir sobre a prática do professor colaborador da pesquisa no que tange ao processo de produção textual em sala de aula como também propor momentos de estudo acerca da perspectiva discursiva de ensino da linguagem escrita.

Nesse contexto, faz-se necessário pontuar acerca do papel do/a pesquisador/a na pesquisa colaborativa, que fica assim definido:

[...] o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apoia esse agir. (Desgagné, 2007, p. 11).

Nessa discussão, trazemos novamente Ibiapina (2008, p. 51) quando comenta que “a pesquisa colaborativa transforma a academia e a escola”, pois com a aproximação dessas instituições há um esforço no sentido de promover mudanças nas estruturas educativas, bem como encontrar respostas para as problemáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que tanto preocupam os/as docentes das escolas. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa assume o papel de produzir conhecimentos e de promover formação para esse/a professor/a que está no chão da escola, ajudando-o/a no seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, no interior do ambiente escolar, em colaboração com os/as professores/as promovemos uma reflexão acerca do processo de apropriação da linguagem escrita, de modo a compreendermos como este ocorre e que transformações podemos realizar a partir da perspectiva discursiva para a formação de crianças produtoras de texto. Concordamos com Pereira (2019) quando este afirma que a colaboração pressupõe um diálogo democrático e, nesse sentido, as diferentes falas e saberes do professor foram considerados durante o nosso percurso de

investigação.

4.2 O campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal¹⁵, pertencente à rede pública do município de São José de Ribamar, localizado na Região Metropolitana de São Luís, distante 27 km da capital maranhense¹⁶. Segundo dados do portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município em destaque possuía 244.579 habitantes no ano de 2022.

O Inep, a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, no ano de 2022, apontou que o município em questão possui 121 estabelecimentos de ensino que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a escola municipal, lócus da nossa pesquisa, é um desses estabelecimentos que atende alunos/as que estão no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola municipal surgiu a partir de uma Fundação que leva o mesmo nome criada no ano 2000 que desenvolvia projetos sociais e cursos profissionalizantes para atender jovens e adultos da comunidade em que está inserida. Em 2013, a Fundação reconhecendo a necessidade de inserir na comunidade uma escola buscou a parceria da Prefeitura Municipal de São José de Ribamar e, desde então, tem o objetivo de melhorar, ampliar e oferecer um ensino de qualidade.

Ainda segundo informações do PPP, a escola municipal atende à demanda do bairro onde está localizada e adjacências conforme o número de vagas disponíveis. Assim, no ano letivo de 2022, a escola atendia 242 crianças distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola municipal possui em sua estrutura cinco salas de aula, cinco banheiros, sala de professores/as, sala de recursos, cantina, uma sala para secretaria e diretoria e o pátio.

Entre os aspectos pedagógico-administrativo, destacamos que a escola possui quinze professores/as, além de dez funcionários/as distribuídos/as em outras funções. Em resposta ao questionário proposto, a gestora da escola municipal mencionou que a escola conta com psicólogo escolar, assistente social,

¹⁵ Atendendo ao pedido dos colaboradores da pesquisa, não mencionamos o nome da escola no corpo deste trabalho. Assim, ressaltamos que nos referimos apenas como escola municipal.

¹⁶ Segundo dados do Portal Cidade-Brasil.

fisioterapeutas e psicopedagoga. Ressaltamos ainda que a escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como já mencionamos nesse texto, planos de ensino e projetos de ensino.

A gestora da escola informou também que a cada dois meses ou quando há a necessidade, os/as professores/as e a gestão se reúnem para alinhar as atividades coletivas. Segundo o relato da gestora no questionário aplicado, a relação entre a gestão e o corpo docente é de parceria e entendimento entre as partes, uma vez que o fato de já ter trabalhado como professora na escola lhe possibilitou melhor interação e diálogo com os/as professores/as.

4.3 Os/as colaboradores/as da pesquisa

No dia 20 de outubro de 2022, estivemos na escola para uma conversa inicial com a gestora sobre o nosso projeto. Em uma conversa cordial e entusiasmada, conversamos sobre o objetivo da pesquisa em formar crianças produtoras de texto na perspectiva discursiva de alfabetização e perguntamos para a gestão qual a turma ela nos sugeria para acompanharmos durante a pesquisa.

Uma vez compreendido o objetivo da pesquisa, a gestora nos relatou as dificuldades encontradas pelos/as professores/as da unidade escolar ao se deparar com crianças que não sabiam ler e escrever na volta presencial às aulas após o momento crítico da pandemia da Covid-19 ocorrida nos anos de 2020 e 2021. Pela fala da gestora, identificamos que a preocupação maior era com os/as alunos/as do 4º e 5º ano.

Como a pesquisa iniciou no primeiro semestre do ano letivo de 2023, decidimos acompanhar as crianças do 5º ano, no turno matutino, que estavam no 4º ano em 2022, turma de maior preocupação da gestão da escola e que apresentava crianças que ainda não haviam desenvolvido as habilidades leitora e escritora. Dessa forma, a nossa pesquisa contará com a colaboração do professor¹⁷ desta turma, bem como com a gestora da escola.

O professor tem entre 41 e 45 anos, possui graduação em Pedagogia, é efetivo na rede municipal e trabalha há quatorze anos nessa escola no turno matutino. Possui experiência entre 11 e 15 anos com os anos iniciais do ensino fundamental e

¹⁷ O professor e a gestora não autorizaram a divulgação dos seus respectivos nomes. Desse modo, fizemos a opção por identificá-los pela função exercida na escola.

há quatro anos atua no 5º ano. Além de professor e atuar em duas escolas, o professor também exerce outra atividade como profissional liberal.

A gestora da escola tem entre 46 e 50 anos, possui graduação em Filosofia e Pedagogia com pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar, é efetiva na rede municipal e atua como gestora nessa escola há menos de um ano. Possui mais de vinte anos de experiência na área da educação com atuações como professora da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e em cursinhos pré-vestibular.

Questionamos aos colaboradores da pesquisa sobre as formações destinadas aos/às professores/as. Ambos relataram que as formações são ofertadas pela rede municipal mensalmente, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Da mesma forma ocorre com o planejamento que, segundo o professor, é realizado junto aos/às professores/as do mesmo segmento de outras unidades escolares com o intermédio dos profissionais da SEMED.

4.4 Os instrumentos de geração de dados

Sobre os instrumentos utilizados durante o percurso investigativo, Graue e Walsh (2003) falam em instrumentos de geração de dados, uma vez que os dados provêm das interações do investigador em um contexto local, por meio das relações com os participantes e de interpretações do que considera importante para a pesquisa.

Para Gressler (2003), a escolha dos instrumentos é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois a partir deles será possível alcançar os objetivos propostos, além de trazer contribuições sobre dado problema para o universo pesquisado. Nesse sentido, dentre os diversos instrumentos que podem ser aplicados durante uma pesquisa, selecionamos o questionário que foi aplicado com o professor da turma do 5º ano e com a gestora da escola.

Com perguntas abertas e fechadas, o questionário tem o objetivo de levantar dados para uma pesquisa e a sua maior vantagem é a versatilidade e a rapidez em se obter as informações necessárias (Gressler, 2003). Assim, a escolha pelo questionário (apêndice A) se deu em razão de se obter dados mais precisos em relação à prática do professor em sala de aula, além da sua concepção em relação ao processo de apropriação da escrita. À gestora, aplicamos um questionário

(apêndice A) que nos forneceu dados mais gerais com relação à unidade escolar como um todo.

Durante a pesquisa, também se fez necessária a observação e o consequente registro no diário de campo, os quais forneceram uma visão mais completa da prática pedagógica que foi investigada. No contexto da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 90) comenta que a observação é um “procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica” e que esta se inicia pela observação de aulas em contextos escolares. Dito isso, a observação das aulas do professor colaborador foi o primeiro passo desse trabalho investigativo apontando a nossa opção pela observação participante, uma vez que nos permite vivenciar a realidade que se deseja pesquisar (Gressler, 2003).

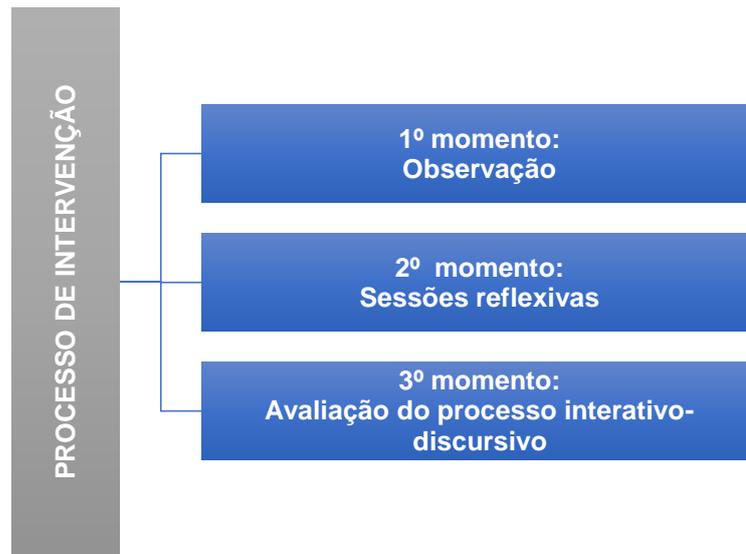
Cabe ressaltar ainda que os dados foram gerados ao longo de todo o percurso investigativo. Sobre isso, Gasparotto e Menegassi (2016) apontam a coleta constante de registros como uma das ações características da pesquisa colaborativa, que por se tratar de uma construção que envolve a participação conjunta do/a pesquisador/a e do/a professor/a, todo dado pode ser coletado com vistas à compreensão do desenvolvimento da pesquisa e à tomada de novas decisões, não visando somente a análise final dos dados.

Com relação à análise, os dados gerados foram analisados respeitando a forma como foram registrados durante o percurso de investigação. Além disso, seguindo os parâmetros da pesquisa colaborativa, cabe ressaltar que a sua análise se deu de forma “paralela ao acontecer da pesquisa para não perder de vista nenhum detalhe” (Pereira, 2019, p. 94).

4.5 As etapas da pesquisa

As etapas da pesquisa podem melhor ser observadas na Figura 3, abaixo. Em seguida, detalhamos cada etapa:

Figura 3 – Etapas do processo de intervenção.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

a) Observação: em sala de aula, observamos a prática do professor em relação ao processo de ensino da produção de textos. Orientados por um roteiro e com o apoio do diário de campo, registramos aspectos pertinentes ao processo de apropriação da linguagem escrita.

b) Sessões reflexivas: para Ibiapina (2008), as sessões reflexivas motivam os professores a focarem a sua atenção na prática docente, além de serem utilizadas para promover encontros para estudo, com a ressalva de que partam de problemas advindos da prática do/a professor/a. Assim, após o momento de sensibilização do professor colaborador com apresentação do objetivo da pesquisa (Pereira, 2019), sessões de estudo e planejamento foram realizadas.

c) Avaliação do processo interativo-discursivo: como última etapa da pesquisa, produzimos de modo colaborativo com o professor da turma um roteiro teórico metodológico orientador para o trabalho pedagógico com a produção de textos no 5º ano.

4.6 O produto da pesquisa

Pereira (2019) comenta que a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional, trata sobre a construção de um produto final que esteja relacionado à pesquisa desenvolvida. Segundo esse mesmo autor, o

produto pode ser um aplicativo, materiais didáticos, relatórios finais, estudos de caso, dentre outros.

Assim, em consonância com a perspectiva metodológica do Mestrado Profissional, apresentamos como produto da pesquisa um Caderno Pedagógico, o qual foi construído de forma colaborativa e pretende subsidiar o trabalho pedagógico com a produção de textos em sala de aula no processo de apropriação da escrita para o 2º ciclo do ensino fundamental. O Caderno apresenta um roteiro teórico metodológico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as turmas do 5º ano, além de uma sequência didática que o/a professor/a poderá utilizar como modelo inspirador, a fim de contribuir para a formação de crianças produtoras de textos e assessorar o/a professor/a no planejamento de aulas significativas banhadas de sentido a partir da perspectiva discursiva de ensino da linguagem escrita.

5. A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

A presente seção evidencia a análise e discussão dos dados gerados durante o nosso percurso investigativo, bem como traz uma proposta para o ensino da produção de textos para uma turma de alunos/as do 5º ano, a partir do diálogo com os/as autores/as que embasaram a nossa pesquisa. Dessa forma, esta seção está organizada em três subseções que discorrem sobre o percurso do nosso processo de intervenção na escola pesquisada.

A primeira subseção intitulada *A pandemia, o processo de apropriação da linguagem escrita e o 5º ano: a relação-chave da pesquisa* discute sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 no que tange ao processo de apropriação da linguagem escrita das crianças. Justificamos, também, a nossa escolha em desenvolvermos um processo investigativo com os/as alunos/as da turma de 5º ano da escola pesquisada.

A próxima subseção, cujo título é *A tecitura da pesquisa: resultados e discussões*, está dividida em quatro tópicos que descrevem o percurso da nossa pesquisa. O primeiro apresenta as reuniões pedagógicas realizadas com os colaboradores da pesquisa visando o alinhamento das nossas ações. O segundo tópico descreve as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, como um dos nossos objetivos, a partir dos instrumentos de geração de dados e do período de observação. O terceiro tópico descreve as sessões reflexivas realizadas com o professor colaborador e, o último tópico desta subseção, apresenta a avaliação realizada pelo professor desses momentos formativos.

A terceira subseção é *O produto da pesquisa: o Caderno Pedagógico*, a qual apresenta o produto da pesquisa construído em colaboração com o professor que conta com orientações teórico-metodológicas, bem como com uma sequência didática cujo objetivo seja a promoção da produção de textos dos/as alunos/as do 5º ano do ensino fundamental.

5.1 A pandemia, o processo de apropriação da linguagem escrita e o 5º ano: a relação-chave da pesquisa

“Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar [...]”. (Marx; Engels, 2005, p. 43). Os autores da famosa frase não poderiam imaginar que, passados mais de um século e meio da publicação de um pequeno panfleto intitulado Manifesto Comunista, cujo objetivo era demonstrar as transformações da sociedade da época após o advento de um novo modo de produção – o capitalismo, essa frase atravessaria o tempo e explicaria o momento que estamos vivendo.

O fato é que falar sobre a contemporaneidade não é uma tarefa muito fácil, uma vez que as transformações parecem não cessar ou, pelo menos, correr em um ritmo mais lento. A impressão que temos é que as mudanças são tão rápidas que quando você está se acostumando a uma dada situação, tudo muda novamente e a realidade, que antes parecia “definitiva”, já é outra.

Assim, os momentos já são instantâneos, registrados a todo instante pelas câmeras cada vez mais modernas dos celulares e postadas com a mesma velocidade nas redes sociais. Seria as redes sociais uma forma de deixar gravado aquilo que os homens já têm consciência da efemeridade? E por falar em consciência, será se ainda a possuímos? Ou, simplesmente, os homens passaram a se acostumar com essa realidade do imediatismo, onde o ontem, o hoje e o amanhã parecem se confundir?

As palavras ditas até aqui parecem não fazer muito sentido, mas se pararmos para refletirmos sobre o que vivenciamos nos últimos três anos, as palavras não só fazem sentido como também explicam. Afinal, tudo o que parecia estar consolidado foi atravessado por um vírus que destruiu as nossas certezas e transformou as nossas vidas.

Santos (2020), em sua obra *A cruel pedagogia do vírus*, analisa os efeitos nefastos causados pela pandemia¹⁸ do novo coronavírus que se espalhou pelo mundo no final do ano de 2019 e início de 2020. No começo da sua discussão, o autor traz para o debate um questionamento recorrente na área das ciências sociais sobre a qualidade das instituições, isto é, se as conhecemos melhor na sua normalidade ou em situações de excepcionalidade.

A escola, enquanto instituição social¹⁹, foi uma das que passou por

¹⁸ Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (2020), no dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde – OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, passaria a ser caracterizada como uma pandemia, já que naquele dia os casos registrados ultrapassavam o número de 118 mil em 114 países e 4,2 mil pessoas haviam perdido a vida.

¹⁹ Para Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, as instituições sociais são mecanismos de organização da sociedade, cujas regras, reconhecidas e aceitas socialmente, contribuem para a

mudanças durante o período pandêmico. Em cumprimento às normas de segurança e saúde, que preconizavam o isolamento social e como forma de conter a disseminação do novo coronavírus, se viu obrigada a suspender as aulas presenciais e encontrar uma nova forma de atender os/as seus/suas alunos/as.

No estado do Maranhão, o Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020, dispunha sobre a suspensão das aulas nas escolas presentes no território maranhense:

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. (Maranhão, 2020)

A recomendação acima se estendia para as escolas das demais redes, que não pertencessem ao Estado: “**Art. 2º** A suspensão de que trata o artigo anterior se aplica às instituições de ensino das redes municipais e às escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão” (Maranhão, 2020). Diante desse cenário, as redes municipais de educação se organizaram e também fizeram as suas publicações, a exemplo do município de São José de Ribamar, onde fica localizada a escola campo da nossa pesquisa, que, entre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, decretou, inicialmente a suspensão das aulas presenciais por igual período mencionado no decreto estadual (São José de Ribamar, 2020).

À medida que a pandemia do novo coronavírus se intensificava, o município de São José de Ribamar publicava novos decretos:

Artigo 2º - Ficam suspensas no período de 05 a 14 de março de 2021:
[...]
III – ficam suspensas as aulas e demais atividades pedagógicas presenciais públicas e privadas, pelo período estabelecido no caput deste artigo. [...] (São José de Ribamar, 2021, p. 2).

Após esse decreto, outro foi publicado prorrogando as medidas adotadas anteriormente com o objetivo de conter a disseminação da COVID 19:

Art. 2º - Ficam suspensas no período de 05 de março a 02 de maio de 2021:
[...]
III – ficam suspensas as aulas e demais atividades pedagógicas presenciais nas **escolas e instituições de ensino superior públicas**, pelo período estabelecido no caput deste artigo, enquanto as atividades das escolas e instituições de ensino superior privadas, bem como das instituições

manutenção da coesão social. Como exemplo dessas instituições, podemos citar: a família, o Estado, a escola e a religião.

educacionais de idiomas, de educação complementar e similares estão autorizadas a retornar de forma presencial, desde que sejam feitas em modelo híbrido e com o respectivo protocolo sanitário. [...] (São José de Ribamar, 2021, p. 2, grifo nosso).

À parte, eram publicados pareceres pelo Ministério da Educação que sustentavam esses decretos, bem como orientavam como as escolas deveriam atuar durante esse momento de pandemia. Como exemplo, tem-se o Parecer CNE/CP nº 05/2020, de 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário letivo e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Além desse, outros documentos legais foram publicados, a saber: o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou a temática do calendário escolar, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia; o Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020, que tratava das diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia.

As normas citadas no parágrafo anterior, entre outras medidas, versavam sobre o cumprimento do calendário escolar, no que se refere à carga horária obrigatória, e às atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas escolas durante o período de isolamento social. Surgia, então, um novo formato para o processo de ensino e aprendizagem, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado pelas escolas em observância ao cumprimento das normas federais.

Para as atividades não presenciais, as quais seriam realizadas com a mediação das tecnologias digitais ou outros meios, o Parecer CNE/CP nº 15/2020 sugeria:

§ 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:

I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);

II – por meio de programas de televisão ou rádio;

III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e

IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (Brasil, 2020, p. 9).

Os documentos legais mencionados aqui são apenas alguns exemplos,

visto que, à medida que os números de casos e óbitos aumentavam, os Estados e municípios editavam decretos e outras legislações que determinavam a suspensão das atividades presenciais nas escolas visando o enfrentamento da pandemia. Dessa forma, em muitos municípios, a exemplo de São José de Ribamar, as atividades presenciais ficaram suspensas por mais de dois anos, uma vez que, embora houvesse momentos em que o número de casos diminuía, as escolas públicas não possuíam condições estruturais e sanitárias que permitissem o distanciamento necessário entre os/as alunos/as.

Assim, o caminho encontrado era o ensino remoto que, geralmente, era realizado por meio de grupos do aplicativo *WhatsApp*, onde se postava as atividades correspondentes aos horários do dia e, ao final daquela manhã ou à tarde, o responsável pela criança tirava fotos das atividades realizadas e as enviava ao/à professor/a. Refletindo sobre o mecanismo adotado pelas redes públicas de educação e pensando nas crianças que estavam em processo de alfabetização, restam alguns questionamentos: o texto foi a porta de entrada para o aprendizado da linguagem escrita? O contato com diferentes portadores de texto foi proporcionado durante esse momento? A criança conheceu o uso real da linguagem enquanto forma de interação com o outro? O processo de apropriação da escrita foi consolidado?

Cabe nesse espaço ressaltar a concepção de alfabetização presente na BNCC, uma vez que as orientações legais mencionadas anteriormente e adotadas nesse período pandêmico advertiam sobre o cumprimento dos direitos de aprendizagem presentes no currículo oficial. Dessa forma, a alfabetização deve ser consolidada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, ou seja, deve ser “o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2017, p. 89) nesses anos.

Para tanto, a BNCC é enfática quando diz que:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2017, p. 89-90).

No trecho acima, é possível observar que o entendimento acerca do processo de alfabetização do currículo oficial está baseado na decodificação dos

códigos da língua, além da exploração dos sons dela revelando uma preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica. Desse modo, observamos que o uso real da língua cede espaço para o conhecimento restrito do alfabeto, justificando a presença ainda comum de atividades em sala de aula que explorem os atos de ler e escrever como atos mecânicos, que não suscitam reflexão e, tampouco, promovam a interação entre as crianças.

A BNCC ainda destaca que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (Brasil, 2017, p. 90).

Ainda nesta parte sobre o processo de alfabetização, é notório o posicionamento da BNCC sobre a importância da presença das normas gramaticais nesse processo. Mais uma vez, a Base Nacional revela a preocupação com os aspectos metalinguísticos, os quais devem ser consolidados durante os anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, a BNCC também define as capacidades/habilidades que devem estar presentes no processo de alfabetização, a saber:

Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
 Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
 Conhecer o *alfabeto*;
 Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
 Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
 Saber *decodificar palavras e textos escritos*;
 Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
 Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*). (Brasil, 2017, p. 93, grifo do autor).

Diante do que é proposto na BNCC, observamos que a alfabetização é compreendida como a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), devido à excessiva preocupação com o aprendizado do alfabeto por parte das crianças. Ressaltamos que o nosso entendimento discutido nesse texto difere do que é proposto pelo currículo oficial, uma vez que compreendemos que a aprendizagem da linguagem escrita deve ocorrer de forma contextualizada e não a partir de letras soltas ou frases que não promovam significado para as crianças.

No bojo dessa discussão e reconhecendo as limitações do ensino remoto, trazemos os resultados da última aplicação do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb)²⁰, realizada no ano de 2021. Na apresentação dos resultados, o governo federal foi assertivo em afirmar que a pandemia deve ser considerada na análise dos resultados, inclusive, seria leviano não considerar um período que trouxe consequências tão nefastas para a educação, do aumento do analfabetismo ao aumento do índice de evasão escolar²¹.

Contudo, entendemos que se faz necessário a análise desses dados, uma vez que permitem a reflexão acerca das práticas dos/das professores/as e até a adoção de novas práticas. Embora “as pessoas se queiram assegurar de que o mundo que conheceram afinal não desapareceu” (Santos, 2020), a escola precisa compreender que o cenário desenhado pós-pandemia é diferente do cenário que tínhamos antes desse período.

A apresentação dos resultados do Saeb e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2021 (Brasil, 2022) revela alguns dados que merecem atenção. Dentre estes, destacamos o contexto da educação brasileira durante o período de pandemia e pós-pandemia, os quais, como já salientado nesse texto, devem ser considerados. Segundo os dados apresentados, reportamo-nos ao índice de 92% das escolas de educação básica que adotaram o ensino remoto ou híbrido (atividades remotas e presenciais).

Quanto à reorganização curricular, destacamos que, em 2021, 72,3% das escolas deram prioridade a alguns conteúdos e habilidades em seu currículo e 17,2% das escolas indicaram a adoção de *continuum curricular*, o qual teria a sua complementação no ano de 2022. Cabe aqui ressaltar que, o *continuum curricular*, foi uma proposta do Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 08 de dezembro de 2020, que admite a adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos:

§ 1º O reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020 e o do ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo

²⁰ Segundo o Inep, o Saeb é uma avaliação em larga escala realizada desde o ano de 1990. Para o Instituto, os resultados de uma avaliação como essa oferecem a possibilidade de avaliar a qualidade da educação básica, bem como oferecem subsídios para a proposição de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

²¹ A organização da sociedade civil Todos pela Educação produziu, a partir dos dados do segundo trimestre de 2021 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua, uma nota técnica, cujo título é “Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos”, que revela um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, entre crianças e jovens de 6 a 14 anos.

anterior, ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 2020, p. 7).

Paraíso e Santos (1996) afirmam que o currículo, do ponto de vista etimológico da palavra, significa pista ou circuito atlético. No âmbito pedagógico, segundo as autoras, o currículo já adquiriu diversas nuances, desde o arranjo das matérias escolares ao conjunto de estratégias, experiências ou atividades trabalhadas pela escola. Em todas essas definições, é notório que a noção de currículo perpassa pela definição de objetivos e a escolha, organização e avaliação dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

No entanto, as autoras destacam que o currículo vem adquirindo uma nova perspectiva:

[...] currículo vem sendo entendido como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Tem sido enfatizado também o processo de constituição do currículo e as formas através das quais ele também constitui identidades e subjetividades. (Paraíso; Santos, 1996, p. 2).

Dessa forma, observamos que o *continuum curricular* trouxe a necessidade de um período vivenciado pela sociedade que exigia uma reorganização da escola. Para o período vivido, a rigidez de uma instituição social que possui o objetivo da transmissão de conhecimentos socialmente e historicamente produzidos, não cabia, era necessário flexibilizar para atender a todos/as os/as alunos/as, em observância aos direitos de aprendizagem que lhe são conferidos/as.

Outro ponto a ressaltar na apresentação dos dados do Saeb e Ideb 2021 refere-se à proficiência média em Língua Portuguesa dos/as alunos/as do 2º ano. Com o decréscimo de 24,5 pontos em relação à edição anterior, as crianças do 2º ano no Saeb realizado em 2021 alcançaram a média de 725,5 pontos em Língua Portuguesa, enquanto os/as alunos/as do mesmo ano obtiveram uma média de 750,0 pontos no Saeb ocorrido em 2019. Considerando que o construto avaliado foi a alfabetização como a apropriação do SEA, podemos inferir que houve uma queda no número de crianças que deveriam estar alfabetizadas ao final do 2º ano, conforme orienta a BNCC.

Diante desses dados, cabe aqui refletir sobre a forma como ocorreu o processo de apropriação da linguagem escrita no ensino remoto. Ferreira, Ferreira e Zen (2020), durante o período de pandemia, analisaram as alternativas encontradas

pelos/as professores/as alfabetizadores/as na tentativa de oferecerem as condições necessárias para a apropriação da leitura e da escrita nesse novo modelo de ensino que despontava, o ERE. As autoras refletiram ainda sobre as limitações que existem no processo de alfabetizar nesse modelo:

A língua se faz pela interação. Desse modo, o ensino de uma língua deve abarcar aspectos relacionados aos contextos sociais e a diversidade neles existentes para promoção de reflexões nos participantes desse processo. Então, não cabe modos transmissionais de ensino, que apenas reproduz mecanicamente os conteúdos e se limita a conceitos e regras, mas deve viabilizar a construção de demandas que proporcione o desenvolvimento de possibilidades necessárias às práticas de leitura e escrita, como também a fala, a escuta e a socialização. (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 284-285).

Nesse sentido, o processo de alfabetização é construído a partir da interação de seus atores considerando a situação social em que estão inseridos e, portanto, exige muito mais que a aprendizagem isolada de letras, palavras e frases descontextualizadas. Assim, o envio de atividades em formato digital, por meio de aplicativos de conversa, como o *WhatsApp*, não proporcionava a interação entre professor/a e aluno/a e, tampouco, a relação entre linguagem oral e escrita, que segundo as autoras, é fundamental para que ocorra a alfabetização.

Nessa discussão, as autoras acrescentam:

[...] frisamos que a aprendizagem mecânica e descontextualizada socialmente não favorece a aprendizagem dessa língua que, inclusive não é privilégio de uma disciplina, pois a língua materna é instrumento de comunicação para todas as disciplinas e para acesso à cultura. Essa língua é componente essencial de um conjunto de práticas sociais e culturais. (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 285).

No entanto, o que foi proposto pela maior parte das escolas foi exatamente o oposto, uma vez que as atividades favoreciam apenas a aprendizagem do código linguístico e não propiciavam a reflexão acerca dele. Ensinar a linguagem escrita implica também no conhecimento da realidade que cerca o/a aluno/a, pois é preciso que estes/as compreendam que a escrita não se apresenta somente nos livros encontrados em sala de aula, mas está presente nos diferentes portadores de texto que rodeiam a criança, seja no panfleto entregue na porta do comércio, nos rótulos dos produtos do supermercado ou no outdoor da rua da escola.

Por esse motivo, ressaltamos nesse espaço a importância de ensinar a linguagem escrita por meio de textos, pois são os mesmos que os/as alunos/as encontram em seu cotidiano. Além disso, destacamos que o seu uso em sala de aula colabora para uma aprendizagem que tenha sentido e significado para a criança, já

que está alinhado à situação social em que está inserido. Reiteramos, portanto, que os textos apresentados nos livros didáticos, por diversas vezes, estão distantes da realidade do/a aluno/a, não proporcionando uma aprendizagem significativa da linguagem escrita e fazendo-se necessário a inclusão de textos que a criança encontra ao seu redor.

Contudo, as limitações vivenciadas pela escola no período pandêmico não favoreciam uma aprendizagem da linguagem escrita com sentido e, “aos poucos, alunos, professores e gestores foram percebendo que realizar um ensino remoto é promover atividades via internet, em situações precárias [...]” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 289). Assim, ficou claro, a partir da análise dos pareceres já discutidos aqui, que o ensino remoto foi a saída encontrada para manter as escolas em funcionamento, como comentam as autoras. Não houve uma preocupação na organização desse ensino, tampouco na promoção de uma aprendizagem significativa, o momento exigia medidas rápidas e, no ímpeto dessa rapidez, as crianças ficaram em segundo plano.

Outra questão levantada pelas autoras se refere ao acesso²² das crianças às plataformas digitais escolhidas para o desenvolvimento do ensino remoto. Para as autoras, “as desigualdades sociais foram acentuadas no cenário pandêmico e o que já era latente, ascendeu” (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 292), ou seja, o período de pandemia colocou em evidência as desigualdades sociais já existentes e provocou ainda mais o afastamento das crianças do espaço escolar, uma vez que não possuíam meios para acompanhar as atividades postadas pelos/as professores/as diariamente.

Além da dificuldade em acessar as atividades on-line, outro fator que contribuiu para a não concretização do processo de alfabetização e, portanto, o consequente distanciamento das crianças das práticas de leitura e escrita nesse cenário pandêmico foi o acesso a diferentes portadores de texto em casa. As autoras compreendem que a alfabetização é um processo complexo que está para além da aprendizagem das letras e suas famílias e deve suscitar o entendimento acerca da função social da linguagem escrita. Assim,

²² No último trimestre de 2019, a Pnad Contínua investigou o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Segundo dados da pesquisa, no final daquele ano, 4,1 milhões de alunos/as da rede pública de ensino não tinham acesso à internet. Na região Nordeste, apenas 77% dos estudantes da rede pública possuíam acesso (Brasil, 2021). Essa pesquisa revela o quantitativo expressivo de estudantes que não tinham acesso ao ensino remoto no ano de 2020 quando teve início a pandemia de Covid-19.

Para compreender os diferentes usos sociais da escrita, a criança precisa participar de situações variadas que envolvem a escrita, ela precisa ter a oportunidade de participar de diversas práticas sociais de leitura e escrita. E para que isto aconteça, a criança precisa interagir, precisa dialogar, precisa manipular situações que envolvam a escrita e precisa ser acompanhada nesse processo. (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 292).

Diante dos dados já apontados nesta subseção, compreendemos que o modelo de ensino adotado durante a pandemia possibilitou a continuação do vínculo das crianças com a escola, ou seja, apesar de estarem distantes fisicamente, os/as alunos/as tinham a consciência de estar na escola, dado o volume de atividades postados nos grupos de *WhatsApp* ou nas atividades impressas entregues aos pais e/ou responsáveis. No entanto, a solução encontrada para dirimir as nefastas consequências desse distanciamento físico, não foi uma boa opção para aqueles/as que se encontravam em processo de alfabetização, uma vez que estes/as não participavam de práticas de leitura e escrita tão fundamentais para essa etapa.

No bojo dessa discussão, as autoras complementam:

A alfabetização é um processo pelo qual a criança passa para compreender os diferentes usos sociais da escrita. Ela realiza esse processo em diversos contextos sociais e as interações com os adultos que sabem ler e escrever é fundamental para que este processo aconteça. Na escola a criança tem a oportunidade de participar de situações planejadas com o propósito de colocar em questão o que sabem para avançar em suas conceitualizações sobre a escrita. Apesar de todas as elaborações que a criança realiza fora da escola, as intervenções que acontecem no contexto escolar são fundamentais para assegurar a todas as crianças o direito de apropriar-se das culturas do escrito. (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020, p. 296).

Dessa forma, é notório que a transferência de papéis não obteve êxito quando nos reportamos ao processo de alfabetização durante a pandemia. De repente, as famílias assumiram um papel que não lhe cabiam e não estavam acostumadas a exercer, ou seja, além do acompanhamento das atividades escolares cotidianas, tiveram que aprender a ensinar, a fazer as intervenções que a escola faz, a proporcionar às suas crianças interações com o universo da linguagem escrita. Mas, como exigir das famílias um papel que não lhe cabe?

Nesse contexto, as generalizações não são bem-vindas, o que pode dar certo em uma família, pode ser inviável em outra, dado que as realidades socioeconômicas das famílias são diversas. Além disso, “para a grande maioria dos pais falta-lhes conhecimento pedagógico para propiciar e acompanhar este processo de aprendizagem” (Queiroz; Sousa; Paula, 2021, p. 6). Cabe ressaltar aqui que, não estamos desconsiderando as múltiplas aprendizagens às quais a criança está sujeita

em seu lar, mas destacamos que “os conhecimentos que a criança adquire nos múltiplos contextos precisam ser valorizados, explorados e mediados pelo educador-alfabetizador” (Queiroz; Sousa; Paula, 2021, p. 6).

Diante da discussão empreendida nesse espaço, compreendemos que a inexistência da interação dos/as alunos/as com as práticas de leitura e escrita e com o outro, seja o professor/a ou o colega de turma, bem como o fato da linguagem escrita não ser apresentada a partir do seu uso social são aspectos que contribuíram para os altos índices de crianças que não foram consideradas alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental na última avaliação em larga escala. Dada a permissividade dos pareceres já apresentados aqui, essas crianças avançaram para os anos seguintes e, por isso, “é preciso, de forma urgente e necessária, pensar em políticas que representem o planejamento de estratégias de recuperação da aprendizagem” (Queiroz; Sousa; Paula, 2021, p. 7).

A realidade aqui apresentada e, por vezes, inquietante, fez-nos escolher uma turma do 5º ano para o desenvolvimento do nosso processo investigativo, visto que muitas crianças têm chegado ao último ano do 1º segmento do ensino fundamental sem se apropriar da linguagem escrita. Para tanto, enfatizamos que o uso do texto colabora para o entendimento e apropriação da linguagem escrita a partir do seu uso social, bem como a produção destes promovem situações significativas de aprendizagem.

5.2 A tecitura da pesquisa: resultados e discussões

Amparados em Desgagné (2007), Ibiapina (2008) e Pereira (2019), traçamos o nosso percurso investigativo a partir dos princípios da pesquisa-ação do tipo colaborativa, conforme já explicamos em outro momento do nosso texto. Compreendendo que a pesquisa colaborativa envolve pesquisadores/as e professores/as na produção de conhecimentos, aproximando teoria e prática, universidade e escola, delineamos um caminho que nos permitiu investigar um objeto que, frequentemente, está nas indagações dos/as professores/as, além de permitir a reflexão acerca da prática docente.

Dessa forma, as próximas subseções apresentam as etapas desse percurso investigativo. Ao todo, foram realizadas: as reuniões pedagógicas, as sessões reflexivas com o professor colaborador da pesquisa e a avaliação dessas

sessões enquanto momentos formativos com vistas à reflexão da prática pedagógica, bem como à proposição e compartilhamento de novos saberes.

5.2.1 As reuniões pedagógicas: planejando cada passo dado

Ao longo de todo o percurso investigativo, foram necessários encontros com nossos colaboradores a fim de ajustarmos as etapas para o desenvolvimento da pesquisa. Desde o primeiro momento em que estivemos na escola, deixamos claro para a gestão a nossa proposta metodológica que envolveria os participantes da pesquisa na tomada de decisões.

Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 26) afirma:

[...] a pesquisa-ação colaborativa se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada.

Nessa discussão, ressaltamos que os momentos definidos como reuniões pedagógicas foram espaços de negociação entre a equipe pesquisadora e os colaboradores da pesquisa. Assim, foram realizadas três reuniões pedagógicas no lócus da pesquisa, cujas pautas (Apêndice B) foram se delineando à medida que a pesquisa se desenvolvia.

A primeira reunião pedagógica ocorreu no dia 20 de outubro de 2022 com a presença da mestranda e da gestora da escola. Nesse primeiro momento, houve a apresentação da pesquisadora e do PPGEEB, além da nossa proposta de pesquisa, na qual a gestora sugeriu a turma para ser acompanhada no ano seguinte. À parte, houve o diálogo acerca das tratativas burocráticas no que se refere ao envio da Carta de Apresentação (Anexo A) à Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar.

No dia 16 de março de 2023, estivemos na escola para a segunda reunião pedagógica. Com a presença da mestranda, da gestora da escola e do professor da turma pesquisada, apresentamos a nossa proposta de pesquisa e o percurso metodológico para o docente. Realizamos também a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os nossos colaboradores e dialogamos sobre o período de observação em sala de aula. Organizamos os dias e os horários em que

a pesquisadora poderia acompanhar a prática do professor em sala de aula.

A terceira reunião pedagógica ocorreu no dia 27 de outubro de 2023 na escola pesquisada. A equipe pesquisadora, mestranda e orientadora, a nova gestora da escola e o professor se reuniram para a organização das sessões reflexivas. Após a nossa apresentação para a atual gestora, bem como da proposta de pesquisa e do Programa de Pós-Graduação, agendamos as sessões reflexivas, negociando com a equipe da escola os dias e horários para a realização delas.

Como descrevemos, as reuniões pedagógicas consistiram em momentos que contribuíram para o alinhamento das nossas ações, enquanto equipe pesquisadora e para com os colaboradores da pesquisa. É importante ressaltar a importância desses momentos para o desenvolvimento do nosso percurso investigativo, bem como para a consolidação da proposta metodológica escolhida, a pesquisa-ação do tipo colaborativa.

5.2.2 A produção de texto na escola pesquisada: impressões iniciais

Para a construção das nossas impressões iniciais, fizemos a opção pela observação da prática do professor em relação ao ensino da linguagem escrita. Em sala de aula, estivemos presente ao longo de dois meses acompanhando as aulas de Língua Portuguesa. Como já salientamos em outro momento deste texto, assumimos os princípios da pesquisa colaborativa como orientadores do nosso percurso investigativo e, nessa perspectiva metodológica, a observação articula ensino e pesquisa (Ibiapina, 2008).

Contudo, a observação não é um procedimento tão simples a ponto de caracterizar apenas o estar em sala de aula acompanhando o trabalho do professor. Há critérios a serem seguidos e formas de registro que devem ser consideradas para que este procedimento se caracterize como uma atividade de cunho científico. Ibiapina (2008) comenta que, independente do tipo de observação a ser escolhida para a pesquisa, esta deve responder a quatro questões: “O que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e observado?” (Vianna, 2003 *apud* Ibiapina, 2008, p. 90).

De posse dessas informações, elaboramos um roteiro de observação (Apêndice C) com cinco questões que nos auxiliou na observação da prática do

professor e direcionou o nosso olhar para o ensino da linguagem escrita. Assim, nas linhas a seguir, descrevemos o que observamos em sala de aula a partir das questões: Como o professor colaborador trabalha a linguagem escrita e a produção textual? As crianças escrevem em sala de aula? O texto é utilizado em sala de aula? De que forma? Como as crianças têm acesso ao texto? Como se dá a interação entre o professor e os/as alunos/as?

Quando chegamos na sala de aula, o professor colaborador estava trabalhando com o caderno de Língua Portuguesa do Programa Educar Pra Valer. Segundo informações colhidas no site da Associação Bem Comum (ABC), este programa realizado em parceria com a Fundação Lemann tem o objetivo de apoiar os municípios brasileiros que possuem problemas educacionais na implementação de medidas de gestão educacional e pedagógica com vistas a garantir a aprendizagem das crianças nas escolas públicas. Cabe destacar, ainda, que este programa foi elaborado pela associação já citada a partir da experiência ocorrida no município de Sobral, localizado no estado do Ceará, há vinte anos.

Este programa iniciou a sua atuação no ano de 2018 atendendo 5 municípios e hoje, segundo dados do site, presta assessoria técnica em municípios de doze estados brasileiros. No Maranhão, seis municípios são atendidos, a saber: São Luís, Barreirinhas, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, Timon e Vargem Grande (Associação Bem Comum, 2023). Com um ciclo de quatro anos, o Programa Educar Pra Valer iniciou a sua atuação no município de São José de Ribamar, onde o lócus da nossa pesquisa está situado, no ano de 2019, conforme informações encontradas no site da prefeitura do município (São José de Ribamar, 2019).

Em diálogo com o professor colaborador registrado em diário de campo, ele relatou que o Programa supracitado permaneceu durante quatro anos na rede municipal de São José de Ribamar/MA e que os materiais didáticos eram entregues aos docentes e alunos/as com atraso. O professor relatou ainda que as atividades desses materiais eram engessadas e que havia a necessidade de complementá-las em sala de aula.

Diante disso, passemos à exploração do que observamos durante essa etapa do percurso investigativo. Ressaltamos que, para cada dia de observação, elaboramos um quadro que apresenta a data em que estivemos na escola e os aspectos observados em relação ao ensino da linguagem escrita com vistas à produção de textos.

Quadro 1 – 1º dia de observação

Data	Aspectos observados
21/03/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um e-mail; • Discussão sobre as características de uma mensagem: emissor e receptor; • Exploração do texto; • Distinção entre os tipos de linguagem: formal e informal; • Realização de atividade com questões objetivas e subjetivas sobre o texto.

Fonte – Arquivo da pesquisadora (2023).

No Quadro 1, registramos alguns aspectos observados no primeiro dia de observação em sala de aula no que se refere ao ensino da linguagem escrita. Nessa data, apenas 19 alunos/as estavam presentes e foi realizada a atividade 18 do Caderno 3 – 4º ano (Figura 4). A atividade trazia um *e-mail* como tipo de texto a ser explorado e questões objetivas e subjetivas para a compreensão dele.

Figura 4 – Atividade 18 (Caderno 3 - EPV).

Caderno 3 – Língua Portuguesa 4º Ano

Atividade 18

1. Leia o texto.

E-mail | Contatos | Agenda | Tarefas | Preferências | Excluir

Enviar | Cancelar | Salvar rascunho | Copiar

De: sofia@bol.com.br

Para: beto@uol.com.br;marcao@uol.com.br;cedu@bol.com.br

Assunto: FESTA HOJE!

Olá pessoal! Estou enviando a todos os amigos de sua lista de trabalho para convidar vocês a esta festa! O tema todo vai ser natal! Hoje, na festa surpresa da Roberta. Vai ser na casa da Paula (Rua Anair, 222, ao lado da farmácia do pai dela), às 20h. Respondam à mensagem, confirmando a presença logo tá? :*)

E-mail | Contatos | Agenda | Tarefas | Preferências | Excluir

Enviar | Cancelar | Salvar rascunho | Copiar

De: marcao@uol.com.br

Para: sofia@bol.com.br

Assunto: Re: FESTA HOJE!

Olá!!

É dentro. Pode me esperar às 20h.

Beto
Marcelo

Disponível em: <https://editorarealce.com.br/revistas/connedu/trabalhos/TRABALHO_EV026_MDI_SA13_ID3813_2006201617255.pdf>. Acesso em: 16 de jan. de 2020.

2. O gênero desse texto é:
 uma carta. um e-mail. um bilhete. um recado.

3. Qual é a finalidade de um e-mail?
 Comunicar algo. Ensinar uma brincadeira.
 Divulgar um livro. Vender produtos.

4. Onde podemos encontrar um e-mail?
 Circulando na internet. Em um jornal.
 Em revistas. Em um livro.

5. A linguagem usada no e-mail foi FORMAL ou INFORMAL? Justifique.

Lipsum Consultoria Educacional Ltda. Página 63

Fonte – Arquivo da pesquisadora (2023).

Em uma aula dialogada e com alunos/as participativos/as, o professor inicia a aula questionando à turma qual tipo de texto é apresentado na página 63. Depois de ouvir como resposta “e-mail”, o professor passa a identificar as características

desse tipo de texto, dentre estas, ressalta que toda mensagem tem emissor e receptor, ou seja, “alguém envia e alguém recebe” (Arquivo da pesquisadora, 2023).

Além disso, o professor e as crianças identificam os personagens do texto, o endereço eletrônico de cada um, o título do e-mail e a linguagem utilizada. Após a exploração do texto, com leitura realizada pelo professor e por dois alunos, foi solicitada a realização da atividade proposta pela apostila. Nesta, os/as alunos/as deveriam identificar o gênero do texto lido, a finalidade, onde é possível encontrar um texto semelhante e o tipo de linguagem.

Nessa questão que pedia a identificação do tipo de linguagem utilizada no corpo do e-mail, o professor explorou a distinção entre a linguagem formal e a informal. E, juntamente com os/as alunos/as, deu exemplos dos tipos de linguagem e quando usar cada tipo. Observamos, ao final da aula, que o texto foi bem explorado com a identificação das suas características e da relação com o seu uso social.

Quadro 2 – 2º dia de observação

Data	Aspectos observados
23/03/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da atividade sobre o gênero textual e-mail; • Explicação sobre a ordem alfabética; • Realização de atividade com questões sobre o texto.

Fonte – Arquivo da pesquisadora (2023).

Com 20 alunos/as presentes, no segundo dia de observação (Quadro 2) foi feita a retomada da atividade proposta pela apostila sobre o e-mail. Na página 64 (Figura 5), seguiam-se questões objetivas e discursivas sobre o texto inicial. Entre as questões, destacamos uma que reportava a ordem alfabética, questão essa que necessitou de uma maior atenção do professor e exploração no quadro.

Figura 5 – Continuação da Atividade 18 (Caderno 3 - EPV).

Caderno 3 – Língua Portuguesa 4º Ano

4. Qual é o objetivo da mensagem do primeiro e-mail?

7. Qual é o objetivo da mensagem do segundo e-mail?

8. Releia os e-mails e preencha o quadro.

	1º e-mail	2º e-mail
Quem enviou?		
Quem recebeu?		
Qual é o assunto?		
Qual é a saudação?		
Qual é a despedida?		

9. Você sabe o que é um endereço eletrônico? Converse com seu(sua) professor(a) e responda.
Qual é o endereço eletrônico do Marcos? _____
Qual é o endereço eletrônico da Sofia? _____

10. Qual a principal vantagem de um e-mail em relação a uma carta convencional?

11. Sobre o gênero e-mail, assinale V para verdadeiro ou F para falso.

() Uma mesma mensagem pode ser enviada para mais de uma pessoa.
() Dependendo do assunto que queremos expressar e para quem enviaremos a mensagem, a linguagem irá variar entre formal e informal.
() Para criar e enviar e-mails, não é preciso ter endereço eletrônico.
() No campo "assunto", o autor especifica a finalidade ou o conteúdo do e-mail.
() O e-mail chega quase instantaneamente ao seu destinatário.

12. Nos dois e-mails lidos, não é possível visualizar a data de envio. Podemos afirmar que ambos foram enviados no mesmo dia? Que pista o texto nos dá?

13. Organize os e-mails por ordem alfabética.

sofia@bol.com.br	beto@uol.com.br	marcao@uol.com.br	cadu@bol.com.br

Lyonem Consultoria Educacional Ltda. Página 64

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

À parte disso, a exploração da atividade desta página proporcionou uma roda de diálogo sobre as redes sociais, a internet e os seus perigos. Com uma turma participativa, a discussão sobre o tema seguiu até o final do horário de Língua Portuguesa.

Quadro 3 – 3º dia de observação

Data	Aspectos observados
28/03/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da avaliação de Língua Portuguesa; • Após a aplicação da avaliação, o professor distribuiu para as crianças revistas em quadrinhos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

No terceiro dia de observação (quadro 3), foi realizada a aplicação da avaliação de Língua Portuguesa. Destacamos aqui que a avaliação seguiu os moldes das atividades propostas pela apostila do programa EPV, com dez questões objetivas. Antes de começarem a responder às questões, o professor realizou a leitura de toda a prova e, ao final, os/as alunos/as registraram as suas respostas em um gabarito.

Para os/as alunos/as que finalizavam a avaliação, o professor distribuía

revistas em quadrinhos para que fizessem a leitura individual. Conforme registrado no diário de campo, o professor comentou que gosta de dar as revistinhas para que as crianças se familiarizem com o gênero textual e tenham contato com o livro físico.

Quadro 4 – 4º dia de observação

Data	Aspectos observados
30/03/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do texto “O gol descalço”; • Realização de atividade com questões sobre o texto.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

No dia 30 de março (Quadro 4), houve a realização da atividade da página 57 (Figura 6) da apostila do programa EPV. A atividade iniciava com o texto O gol descalço e seguia com as questões objetivas e discursivas acerca do texto. Ressaltamos que a exploração feita pelo professor não se limitava à leitura do texto e resolução das questões, o docente sempre relacionava a temática do texto com a realidade do/a aluno/a evidenciando a função social da linguagem.

Figura 6 – Atividade 16 (Caderno 3 - EPV).

Caderno 3 – Língua Portuguesa 4º Ano

Atividade 16

1. Leia o texto.

Gol descalço

Você consegue imaginar que, em uma partida de futebol de um campeonato tão importante como a Copa do Mundo, um jogador fez um gol descalço? Não? Pois acredite: isso aconteceu de verdade!

Foi na Copa do Mundo de 1938. O Brasil jogava contra a Polónia debaixo de forte temporal, quando de repente o jogador brasileiro Leônidas da Silva perdeu uma de suas chuteiras e, com o pé descalço, fez um golaço!

Atualmente esse gol certamente seria anulado, mas na época foi aceito.

"A ser cobrada uma falta contra a Polónia e eu fiquei desuniformizado", contou o ex-jogador em entrevista à TV Cultura na década de 1970. "Chovia, o juiz não se apercebeu. Nós não tínhamos meias brancas, na época jogávamos de meias pretas. Então, com a lama, o juiz talvez não tenha observado. Eu fiquei na jogada, a bola bateu na barreira, voltou para mim e eu complementei o lance e fiz o gol."

MURILO AQUINO
06 AGO 2013 - 11h07

Disponível em: <<https://g1.globo.com/Esse-e-nossa/noticia/2013/08/curiosidades-da-copa-1938-leonidas-faz-gol-descalco.html>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020. Adaptado para fins didáticos.

2. Esse texto foi retirado de um(a):
(A) enciclopédia. (B) livro didático. (C) site de jornal.

3. O assunto do texto é:
(A) o erro de um juiz num jogo da Copa do Mundo.
(B) o gol descalço feito pelo jogador Leônidas da Silva.
(C) o resultado da final da Copa do Mundo de 1938.

4. No texto acima, aparece a palavra **desuniformizado**. Nesse texto, o que ela significa?
(A) Com o uniforme. (B) Sem o traje exigido.

5. Circule o nome do jornal e a data em que a notícia foi publicada.

6. Na sua opinião, por que a Copa do Mundo é um campeonato importante?

Lyonum Consultoria Educacional Ltda. Página 57

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Quadro 5 – 5º dia de observação

Data	Aspectos observados
18/04/2023	<ul style="list-style-type: none"> • O professor solicita às crianças a cópia de um texto da apostila; • Discussão sobre o gênero textual com identificação das suas características; • Realização de atividade com questões sobre o texto.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Em uma manhã chuvosa e com apenas 13 alunos/as em sala, o quinto dia de observação se iniciou. O professor solicitou aos/às alunos/as a realização da cópia do texto da página 72 da apostila (Figura 7). Enquanto algumas crianças se concentravam na atividade proposta, outras eram chamadas até a mesa do professor para fazer a leitura do texto copiado.

Figura 7 – Atividade 21 (Caderno 3 - EPV).

Caderno 3 – Língua Portuguesa Ano

Atividade 21

1. Leia o texto.

Receitas

Bruxas, como as do conto "João e Maria", têm muito apetite e gostam de coisas muito extravagantes: geleia de jiló, bolinhos de patas de aranhas, leite azedo...

Também gostam de preparar guloseimas e bebidas encantadas.

Coquetel Voador

Ingredientes:
 4 asas de baratas
 1 punhado de vento
 2 pernas de pardal
 2 pedações de unha de um equilibrista
 2 lágrimas de coruja
 5 pitadas de pó de pirlimpimpim
 2 jarras grandes de água do pântano

Modo de Fazer:
 Colocar todos os ingredientes dentro de um caldeirão (menos o pó de pirlimpimpim). Levar ao fogo e deixar ferver. Depois de frio, acrescentar o pó mágico e servir com pitadas de pó de café.

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/423760646183924671/?igshid=...>. Acesso em: 19 de jan. de 2020.

2. Vamos ver se você é esperto e já descobriu o sentido de algumas palavras.
 O que você entende por "extravagantes"?

3. Pinte o quadro que tem o sinônimo da palavra guloseima.

Comida salgada Comida saborosa Comida quente

4. Pesquise no dicionário o significado da palavra abaixo e tire suas dúvidas.
 Pântano é: _____

5. Marque um X na resposta certa.

A) O texto que lemos é:
 uma receita. um conto. uma tirinha. uma carta.

B) O objetivo do texto é:
 ensinar a fazer um coquetel voador. ensinar uma brincadeira.
 ensinar a fazer um suco. apresentar uma lista.

C) A receita da bruxa é:
 uma sopa encantada. uma bebida encantada. um bolo encantado.

Lyaum Consultoria Educacional Ltda. Página 72

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Após essa primeira atividade, o horário de Língua Portuguesa continuava com o diálogo acerca do gênero textual receita, o qual era o mote para a atividade daquela página. Ao passo que o professor e as crianças conversavam sobre as receitas que já fizeram, o gênero textual era explorado e se identificava as

características de uma receita. Em seguida, o docente fez a leitura do texto e partiu-se para a realização da atividade 21.

Quadro 6 – 6º dia de observação

Data	Aspectos observados
27/04/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da atividade sobre o gênero textual bula de remédio; • Solicitação de cópia de um texto da apostila; • Leitura individual.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

No sexto dia de observação (Quadro 6), a manhã iniciou com o cântico do Hino Nacional. Em seguida, o professor fez a retomada da atividade que explorava uma bula de remédio para que os/as alunos/as concluíssem a mesma. Após esse momento, o docente solicitou a cópia de um texto da apostila do programa EPV e, à medida que finalizavam a cópia, eram chamados individualmente para a leitura do texto.

Sobre a cópia ser uma atividade recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, o professor comentou que vem proporcionando esse treino, pois foi uma forma encontrada para que os/as alunos/as conhecessem a estrutura dos diferentes gêneros textuais. Conforme consta em registro no diário de campo, o professor ainda comentou que muitas crianças não sabiam como copiar um texto, ou seja, não diferenciavam parágrafos e nem letras maiúsculas ou minúsculas.

Observamos, portanto, o uso da linguagem escrita sendo reduzido a uma técnica (Smolka, 2012) e distante do uso social, ou seja, como um instrumento de interação entre os sujeitos. Em atividades que evidenciam o fazer, os/as alunos/as não enxergam o sentido e, por isso, transformam a linguagem escrita em um simples instrumento que lhes confere o uso da técnica, mas não lhes garante a consciência do porquê, para quê e para quem escrevem. Logo, promovem o afastamento das crianças de se apropriarem da linguagem escrita.

Quadro 7 – 7º dia de observação

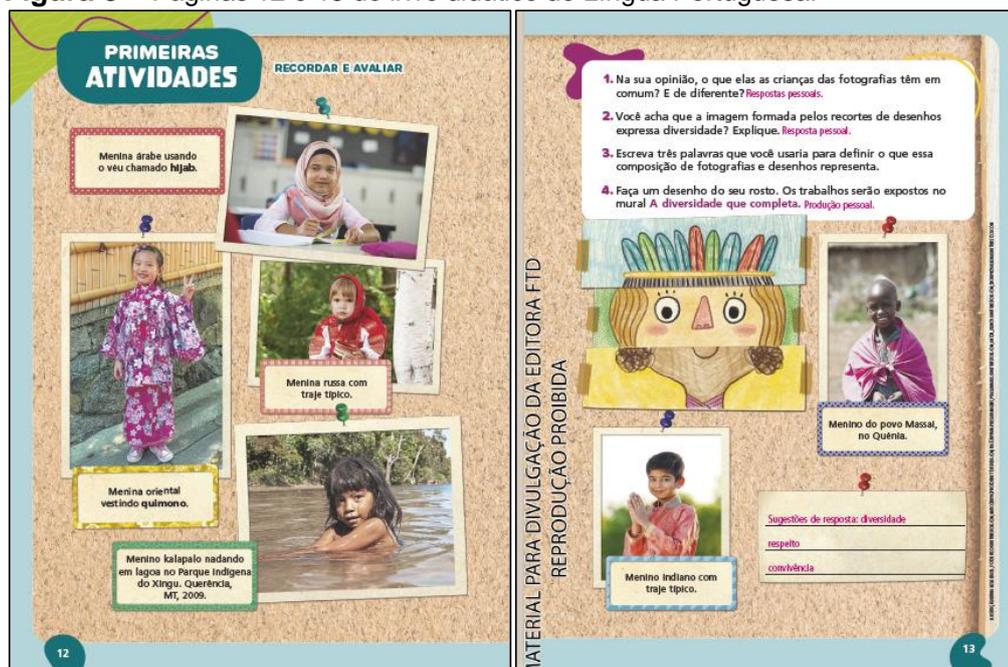
Data	Aspectos observados
02/05/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição e apresentação do livro didático de Língua Portuguesa; • Realização de atividade do livro didático.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O Quadro 7 apresenta o desenvolvimento do sétimo dia de observação na escola campo da pesquisa. Com 21 alunos/as em sala de aula, o professor iniciou a manhã com a distribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa e das etiquetas que deveriam identificar os livros de cada criança.

Em seguida, o professor apresentou o livro aos/às alunos/as com a identificação dos ícones que estão presentes nas suas páginas. Após esse momento que envolveu as crianças na busca pelos ícones, houve a realização das atividades das páginas 12 e 13 (Figura 8) que envolveram a leitura de imagens e o respeito à diversidade. Depois do debate, as crianças registraram as respostas das questões em seus cadernos.

Figura 8 – Páginas 12 e 13 do livro didático de Língua Portuguesa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

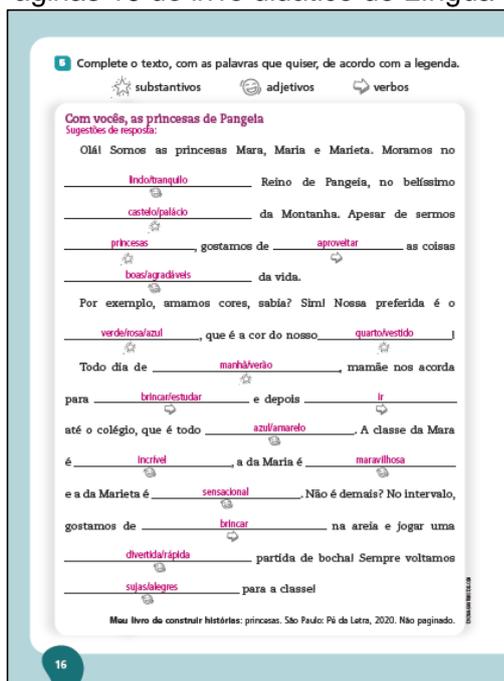
Quadro 8 – 8º dia de observação

Data	Aspectos observados
04/05/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividade do livro didático de Língua Portuguesa; • Preenchimento com substantivos, adjetivos e verbos de um texto lacunado; • Após a realização da atividade, o professor solicitou a cópia do texto.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

No oitavo dia de observação, houve a realização da atividade da página 16 do livro didático (figura 9). Com um texto lacunado, a atividade tinha por objetivo retomar os conceitos de substantivo, adjetivo e verbo. Assim, os/as alunos/as deveriam preencher os espaços de forma livre, mas obedecendo às instruções da atividade de modo a completar o texto intitulado “Com vocês, as princesas de Pangeia”. Após completar o texto, o professor pediu que as crianças o copiassem em seus cadernos.

Figura 9 – Páginas 16 do livro didático de Língua Portuguesa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Sobre o texto lacunado, Bajard (2021, p. 106) afirma: “Pelo significado que a palavra ausente deve assumir dentro do contexto, assim como a classe gramatical da qual deve constar, o(a) leitor(a) seleciona em seu repertório mental a palavra

gráfica ausente”. Assim, na atividade realizada, com a informação de qual classe gramatical a palavra ausente deveria pertencer, os/as alunos/as da turma pesquisada completaram o texto proposto cabendo ao professor apenas conduzir as respostas obedecendo às instruções da atividade.

Quadro 9 – 9º dia de observação

Data	Aspectos observados
09/05/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa sobre as redes sociais e as postagens; • Realização de atividade do livro didático de Língua Portuguesa.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O nono dia de observação (quadro 9) começou com uma discussão acerca do universo das redes sociais. Por ser um tema que as crianças vivenciam no seu cotidiano, não faltaram pedidos de fala durante o debate, falou-se sobre as redes sociais, o significado de cada símbolo, as postagens, as permissões dos pais, os perigos. Após esse momento, houve a realização das atividades das páginas 22 e 23 (Figura 10).

Figura 10 – Páginas 22 e 23 do livro didático de Língua Portuguesa.

2. Qual é o o nome da autora das postagens? Júlia Marocolo.

3. Comente o que você sabe sobre a função dos seguintes ícones:

Coração: serve para expressar uma atitude positiva sobre o post. Balão de fala: abre a caixa de comentários. Aviãozinho: permite compartilhar o post com uma curta lista de amigos. Bolinhas: permite adicionar o post aos seus favoritos.

4. Dessas postagens, é possível saber qual foi a mais curtida? Por quê? Não, porque não é visível o número de curtidas de cada postagem.

5. Postagens como essas relatam o dia a dia de uma pessoa:

apenas por meio de imagens. por meio de imagens e texto escrito.

apenas por meio de texto escrito. por meio de imagens, texto escrito e vídeos.

6. Leia e observe novamente esta postagem.

a) Que informação é dada abaixo do nome do perfil?
A localização onde a foto foi tirada.

b) Nessa postagem, há apenas uma fotografia? Como você descobriu?
Não, pois as bolinhas abaixo da fotografia indicam que há mais duas fotos nessa postagem.

c) Em sua opinião, nessa postagem, o que motivou Júlia a escolher a fotografia principal?
É provável que a menina tenha escolhido essa fotografia por ser uma imagem incomum, difícil de registrar: todos no ar depois de um pulo.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Os dias de observação em sala de aula nos propiciaram presenciar ricos momentos de interação entre o professor e os/as seus/suas alunos/as, tornando evidente o cuidado que o docente tinha em proporcionar à turma momentos de discussão e valorização da sua fala, a partir dos conteúdos das atividades. No entanto, o final desses momentos de interação se restringia às atividades propostas pelo material utilizado na aula, o caderno do EPV ou o livro didático de Língua Portuguesa.

Este último foi destacado pelo professor colaborador da pesquisa, no questionário aplicado, como material teórico-prático que utiliza para organizar o trabalho com a linguagem escrita em sala de aula. Ressaltamos que o livro didático é uma importante ferramenta didática na construção da aprendizagem das crianças; contudo, destacamos que este não deve ser o único instrumento a ser utilizado como fomentador para desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, uma vez que entendemos que o uso do texto, o qual a criança tem contato cotidianamente, favorece a construção de uma aprendizagem com mais significado e sentido.

Sobre a importância do diálogo em sala de aula, Goulart (2015, p. 58) comenta que:

É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentados e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar lê-los e também a escrevê-los para dar conta de situações enunciativas que vão sendo criadas.

É nessa direção que reiteramos o uso do texto em sala de aula, isto é, textos que as crianças encontram fora do ambiente escolar e promovem, assim, a sua interação com a linguagem escrita. Propomos também a produção de textos a partir do que os/as alunos/as trazem de suas vivências e explicitam em suas falas. São momentos como esse que favorecem a aproximação das crianças com o uso social da linguagem e garantem a sua apropriação.

Quadro 10 – 10º dia de observação

Data	Aspectos observados
11/05/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Confeção de cartão para as mães; • Elaboração de uma mensagem para a mãe.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O horário de Língua Portuguesa do último dia de observação foi dedicado

à confecção de um cartão em homenagem às mães pela passagem do segundo domingo de maio que estava próximo. Enquanto o professor cortava os moldes do cartão, as crianças escreviam em seus cadernos uma mensagem para a sua mãe de forma livre.

Aquelas crianças que possuíam dificuldade com a linguagem escrita, se limitavam a escrever uma ou duas frases, enquanto, outras que já haviam desenvolvido essa habilidade, construíam uma mensagem maior e até mesmo um acróstico com o nome da mãe. Após passar pela correção do professor, as crianças registravam as mensagens nos cartões e ficavam livres para decorar da forma que desejavam.

Em questionário aplicado ao professor, perguntamos sobre o perfil da turma em relação à aprendizagem da linguagem escrita, uma vez observado que alguns/mas alunos/as ainda não haviam desenvolvido as habilidades leitora e escritora. O professor da turma pesquisada nos relatou: “A turma tem um percentual de 70% dos alunos que conseguem produzir pequenos textos com autonomia e os demais precisam de ajuda na produção em decorrência da não alfabetização adequada no período inicial” (Professor colaborador).

Como já relatamos em outro momento, o período destinado ao processo de alfabetização são os dois primeiros anos do ensino fundamental, conforme orientações da BNCC. Contudo, os/as alunos/as que estavam nessa turma pesquisada, não frequentaram o 2º, 3º e parte do 4º ano de forma presencial devido ao período de pandemia, apenas o 1º ano foi cursado na escola. Sobre esse período em que a escola funcionou de forma remota, o professor relatou:

“Foi criado um canal de televisão para dar suporte nas aulas e a utilização dos meios de comunicações digitais. E os alunos que não tinham esse acesso eram impressos as atividades para serem retiradas na escola e depois entregue para correção” (Professor colaborador).

Quando perguntamos sobre as vantagens e desvantagens desse período, o professor apontou apenas a desvantagem: “O distanciamento foi a principal desvantagem por conta da demora do feedback com os alunos, dificuldade de avaliar o processo de aprendizagem” (Professor colaborador). Com este relato, observamos que o afastamento físico causado pela pandemia da COVID-19 trouxe implicações no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os/as professores/as não tinham como acompanhar de maneira efetiva se os/as alunos/as estavam desenvolvendo as

habilidades esperadas para a etapa que estavam cursando.

Na próxima subseção, apresentamos as sessões reflexivas realizadas com o professor colaborador da nossa pesquisa. As sessões consistem em mais uma etapa do nosso percurso investigativo e aprofundam as discussões empreendidas nesse texto, bem como contribuem para a elaboração do produto da pesquisa tendo em vista a consolidação de um dos nossos objetivos.

5.2.3 As sessões reflexivas: estudo e reflexão sobre a prática

Como salienta Ibiapina (2008, p. 97), a sessão reflexiva é “o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade”. Nesse contexto, as sessões reflexivas realizadas nesta pesquisa tinham como objetivo a apresentação dos saberes necessários para a compreensão da nossa proposta, como também a promoção de um espaço em que o professor colaborador pudesse reconstruir conceitos e práticas, bem como avaliar a possibilidade de mudança do seu exercício a partir desse movimento de reflexão.

Dessa forma, a autora afirma que:

As sessões são espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções teóricas afetam as práticas. (Ibiapina, 2008, p. 97).

Além disso, a autora citada também comenta que as sessões reflexivas podem acontecer com a finalidade de promover o estudo acerca de um determinado saber. Sendo assim, os encontros foram planejados de modo que o professor colaborador da pesquisa junto à equipe pesquisadora pudesse estudar e refletir considerando a prática docente e o contexto em que se insere a turma do 5º ano da escola campo da pesquisa.

Nesse contexto, organizamos o cronograma das sessões (Apêndice D) a partir de uma conversa com o professor colaborador tendo em vista a sua disponibilidade, por compreendermos que “as sessões de estudo são espaços de negociação [...]” (Ibiapina, 2008, p. 98). Para cada sessão, elaboramos um plano (Apêndice E) tecendo um percurso de estudo para que houvesse a compreensão da nossa proposta de pesquisa a partir dos referenciais teóricos que discutem a temática.

Ao todo, foram realizadas quatro sessões reflexivas com o professor

colaborador da pesquisa em uma sala cedida pela escola. Com duração de duas horas, começando às 8h00 e finalizando às 10h00, o professor saía da sua sala de aula, deixando uma atividade para os/as alunos/as e uma funcionária da escola destinada pela gestão fazia o acompanhamento da turma. Em cada sessão, tivemos a oportunidade de promover o aprendizado da perspectiva da alfabetização discursiva, aprofundar as discussões sobre os atos de ler e escrever e construir de maneira coletiva uma sequência didática de produção de texto seguindo a perspectiva discutida e considerando o contexto da turma do 5º ano da escola campo da pesquisa.

O Quadro 11, a seguir apresenta uma síntese do percurso realizado:

Quadro 11 – Percurso das sessões reflexivas.

Sessão reflexiva	Temática	Questões norteadoras
1ª Sessão	Para início de conversa...	Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva?
2ª Sessão	Os atos de ler e escrever: um diálogo necessário	Qual a concepção do que é ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva?
3ª Sessão	A escrita como um processo: elaborando uma sequência didática	Como se caracteriza o processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva?
4ª Sessão		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com o percurso delineado, selecionamos os textos que fundamentariam as nossas discussões e que, com informações sistematizadas, contribuíssem na compreensão do nosso objeto de estudo (Ibiapina, 2008). Ainda sobre os textos utilizados nas sessões reflexivas, a autora comenta que:

[...] os textos representam dispositivos motivadores de estudos e de reflexões e tem o objetivo de auxiliar os professores a ampliar os conhecimentos teóricos e a construir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa e na compreensão da prática docente como atividade profissional. (Ibiapina, 2008, p. 98).

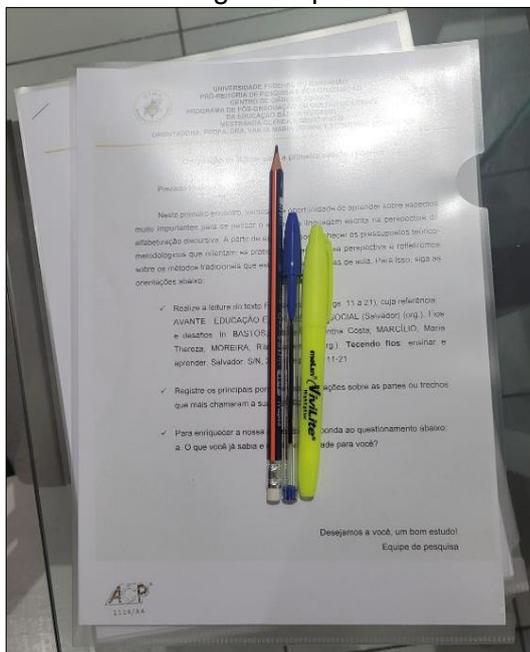
Portanto, a escolha dos textos revela a intencionalidade do/a pesquisador/a de promover entre os/as seus/suas colaboradores/as a perspectiva da ação-reflexão-ação. Assim, ao estudar sobre uma nova temática, o professor colaborador da pesquisa reflete acerca da sua atividade docente e, uma vez mobilizado, ajuda na construção de novos saberes que contribuirão na construção da pesquisa e para a

sua prática em sala de aula.

Do exposto, para cada texto, elaboramos um roteiro de estudo (apêndice F) que ajudaria o professor colaborador na leitura do texto. Assim, para a primeira sessão, enviamos pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* o roteiro de leitura e o texto em formato *PDF*. Ao final desta sessão, entregamos o roteiro e o texto para a segunda sessão reflexiva e, assim, fizemos com as demais, entregando sempre ao final de cada encontro.

Na primeira sessão, entregamos ao professor um kit com pasta, folhas de papel A4, caneta, lápis e marcador de texto, como mostra a figura abaixo, de modo que o auxiliasse durante os nossos estudos. Este kit também foi entregue à gestora da escola e à professora orientadora da pesquisa.

Figura 11 – Kit entregue ao professor colaborador.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As sessões reflexivas foram divididas em três momentos: acolhida, discussão do texto e avaliação, com exceção da primeira, na qual planejamos um momento destinado ao relato de experiências do professor em relação ao ensino da produção de textos na sua turma e, da terceira sessão, onde propusemos a apreciação e análise de uma sequência didática.

Como Ibiapina (2008) sugere, a síntese das discussões e reflexões foi realizada após as sessões para que nenhuma informação fosse perdida, de modo que, nas subseções seguintes, apresentamos o desenvolvimento de cada sessão

reflexiva e a avaliação do professor colaborador para esses momentos de estudo.

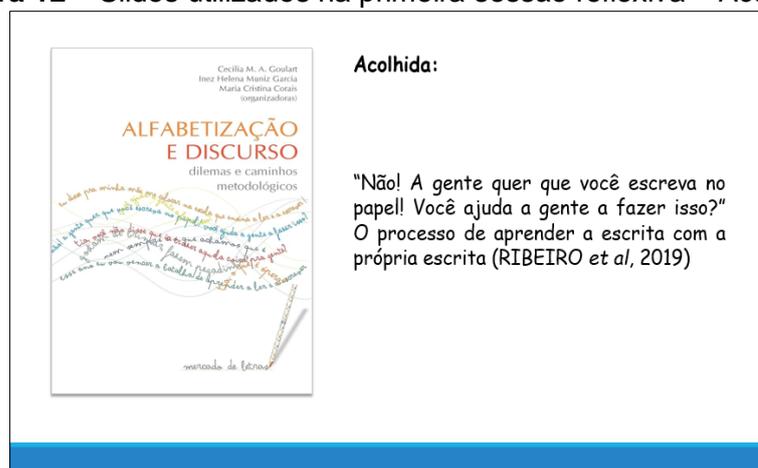
5.2.3.1 A primeira sessão reflexiva

Às 8h00 do dia 14 de novembro de 2023, teve início a primeira sessão reflexiva com participação da pesquisadora e do professor colaborador da pesquisa. Para esta primeira sessão, programamos três momentos: acolhida, reflexão acerca da prática em relação ao ensino da produção textual e discussão sobre o texto selecionado para aquela sessão. Ao final de cada sessão, reservávamos um espaço destinado à avaliação feita pelo professor colaborador para o momento vivenciado.

Contudo, antes de iniciarmos a sessão reflexiva, foi necessária uma conversa inicial retomando alguns pontos discutidos na última reunião pedagógica. Desse modo, comentamos acerca da nossa escolha metodológica para a pesquisa, dando ênfase aos fundamentos da pesquisa colaborativa e à importância das sessões reflexivas, ajustando com o professor colaborador o cronograma para a realização delas.

Em seguida, demos início a nossa programação com a acolhida para aquela manhã. Para tanto, levamos o texto intitulado “Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso?” O processo de aprender a escrita com a própria escrita (Ribeiro *et al.*, 2019). A leitura do texto proporciona uma imersão na perspectiva da alfabetização discursiva, uma vez que apresenta a dialogicidade como fio condutor para a produção de texto em sala de aula.

Figura 12 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Acolhida.

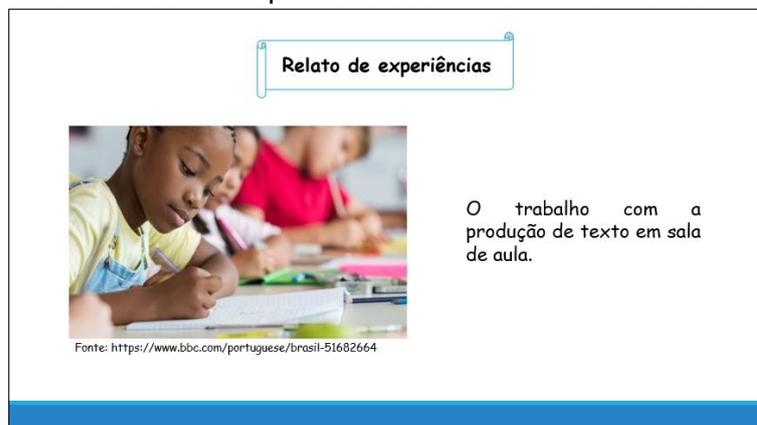


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Após a realização da leitura, questionamos ao professor colaborador o que havia mais chamado a sua atenção no movimento discursivo proposto pelas autoras do texto. O professor destacou, então, o contexto que gerou a escrita do texto em sala de aula, o fato das crianças pedirem ajuda à professora para escrever o texto por elas, uma vez que ainda não possuíam o domínio da linguagem escrita e, a resposta dada pelas diretoras da escola também em forma de texto. Os apontamentos feitos pelo professor colaborador serviram de mola propulsora para o segundo momento da sessão reflexiva.

Dito isso, apresentamos o objetivo da primeira sessão reflexiva, o qual consistia em conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva e partimos para o segundo momento da sessão: o relato de experiências. Assim, solicitamos ao professor que nos relatasse sobre o seu trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Figura 13 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Relato de experiências.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Nesse momento, o professor demonstrou estar à vontade para colocar as suas inquietações, a começar pela escolha²³ da turma para fazer parte da nossa pesquisa. Para o professor, seria interessante que a pesquisa também abarcasse os primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que receber alunos/as no início do ano sem estarem alfabetizados tornou-se algo recorrente. Como exemplo, o professor contou que, dos 22 alunos/as da sua turma, apenas 9 crianças sabiam ler com fluência no início do ano letivo, esse cenário mudou ao longo do ano letivo, mas ainda há

²³ Relatamos ao professor que, em conversa com a gestora da escola, no momento de apresentação da pesquisa e da equipe pesquisadora, ela nos colocou a sua preocupação com a turma do 4º ano que passaria a ser o 5º ano em 2023. Essa situação descrevemos na subseção 4.3 da presente dissertação.

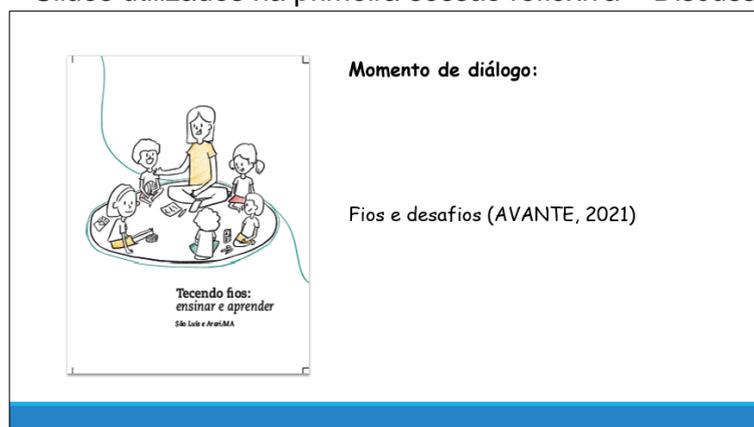
crianças que não desenvolveram as habilidades leitora e escritora.

Quanto ao ensino da produção de textos em sala de aula, o professor disse que realiza com o apoio do livro didático utilizado na rede municipal. Em resposta ao questionário aplicado pelas pesquisadoras, o professor ressaltou: “São realizadas atividades que são propostas nos materiais didáticos que são utilizados na rede de ensino e na elaboração de feiras e atividades na própria escola.” Ao longo do nosso diálogo, percebemos o uso do livro didático como peça dominante para o desenvolvimento do seu trabalho com a linguagem escrita.

Seguindo com o que havíamos planejado para a primeira sessão, iniciamos o diálogo acerca do texto selecionado: Fios e desafios (Avante, 2021). O texto escolhido é capítulo de uma publicação intitulada Tecendo Fios: ensinar e aprender, que reúne relatos de práticas pedagógicas sobre o ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva da alfabetização discursiva. Esses relatos são produtos de um projeto de formação continuada com professores/as, coordenadores/as e gestores escolares das redes de educação dos municípios de Arari e São Luís (MA), realizado pela Avante – Educação e Mobilização Social em parceria com a Fundação Vale, a UFMA e as respectivas secretarias de educação dos municípios.

Após a apresentação da obra, prosseguimos com a discussão do texto e a identificação dos quatro fios que entrelaçados sustentam a perspectiva da alfabetização discursiva. Contudo, antes de aprofundarmos a discussão em cada fio condutor, observamos o interesse do professor colaborador no texto, uma vez que ele demonstrava ter o domínio do assunto participando ativamente e interagindo com a pesquisadora.

Figura 14 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Discussão do texto.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Cabe ressaltar que a escolha desse texto para a primeira sessão reflexiva se deu em virtude de ele apresentar os pressupostos teórico-metodológicos, os quais as autoras denominam de fios, que orientam o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva. Com uma linguagem clara e voltada para os/as profissionais da educação, o texto aponta “os principais fios que [...] dão materialidade ao ‘tapete’ da alfabetização discursiva, o que permitirá, ao mesmo tempo, compreendermos o seu afastamento de outras perspectivas” (Avante, 2021, p. 13).

Assim, os fios são: as relações de ensino como práticas dialógicas; o conteúdo da alfabetização é a cultura; o texto como unidade básica do ensino da linguagem escrita; e, escrever e aprender sobre a escrita. Cada fio foi identificado e discutido com o professor colaborador da pesquisa, que concordava com a proposta dos autores, bem como apresentava suas inquietações e apropriações.

Importante destacar que sentíamos que o professor havia se apropriado da discussão, pois o mesmo nas suas falas utilizava a palavra “fio”, não conceito, fundamento ou pressuposto, como em: “Os fios já se perdem nos primeiros anos”, ao revelar a sua inquietação ao receber alunos e alunas que não sabem ler e escrever no início do ano letivo. Cenário que, segundo ele, já era recorrente antes da pandemia da Covid-19.

Nessa discussão, os autores acrescentam: “O perigoso está na coexistência, dentro de uma Rede ou escola, de propostas pedagógicas conflitantes e contraditórias em seus princípios fundantes” (Avante, 2021, p. 21). Embora, o professor tenha nos relatado que o planejamento das aulas acontece uma vez por mês, de maneira coletiva com todos os/as professores/as, separados por ano e com o suporte dos coordenadores pedagógicos da rede municipal, ainda observamos, pela fala do professor, que não está havendo uma continuidade no processo de ensino da linguagem escrita, ou seja, cada professor/a tem a autonomia para escolher e aplicar as teorias de aprendizagem que mais se identificam.

Após essas discussões sobre os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva da alfabetização discursiva, pedimos que o professor avaliasse a nossa primeira sessão reflexiva a partir do seguinte questionamento: O que você já sabia e o que foi novidade para você? Ao responder, o professor comentou que a perspectiva que norteia a nossa pesquisa era novidade para ele e demonstrou desconfiança quanto a trazer a cultura do/a aluno/a para a sala de aula e a começar o processo de

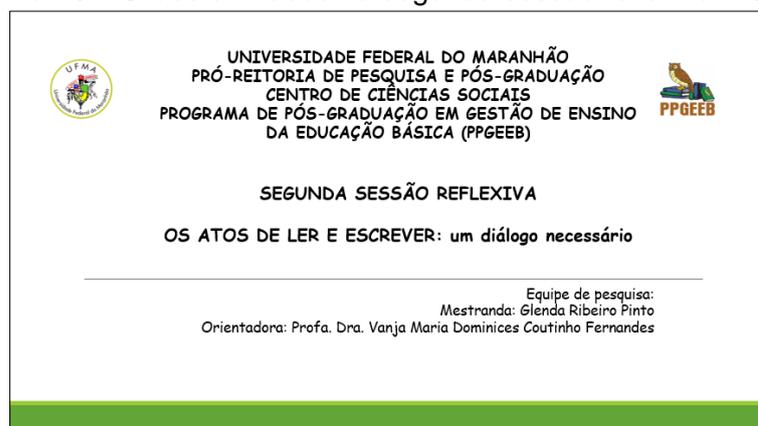
alfabetização pelo texto.

Encerramos a primeira sessão reflexiva com a certeza de que mobilizamos o professor a refletir sobre novas concepções e sobre a sua prática em sala de aula, bem como com um convite para a próxima sessão. Assim, ao final, entregamos o roteiro de estudo e o texto que nortearia a nossa discussão na segunda sessão reflexiva.

5.2.3.2 A segunda sessão reflexiva

No dia 17 de novembro de 2023, às 08h00, demos início à segunda sessão reflexiva, cujo tema consistiu em: Os atos de ler e escrever: um diálogo necessário. Estiveram presentes o professor colaborador da pesquisa e a pesquisadora no espaço reservado para esse momento de estudo e reflexão na escola. Naquela sexta-feira, fomos interrompidos por alguns momentos em virtude do volume alto da música que ecoava de um bar localizado próximo à escola, fato esse que mobilizou o professor a fazer uma ligação para a polícia, pois aquele som estava atrapalhando o andamento das atividades da escola.

Figura 15 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Capa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Após uma breve introdução sobre o tema da nossa segunda sessão, demos início à acolhida planejada para aquela manhã. Escolhemos o livro *A Caligrafia de Dona Sofia*, do autor André Neves, que conta a história de uma professora aposentada que adorava poesias e tinha a sua casa repleta de versos de grandes poetas. Ao mergulharmos no livro descrito acima, podemos observar como o amor de Dona Sofia pela poesia se espalhou entre os moradores do pequeno vilarejo em que morava e,

consequentemente, o desejo de ler e escrever. Já não era mais só Dona Sofia que escrevia e lia, mas todos/as os/as moradores/as.

Figura 16 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Acolhida.

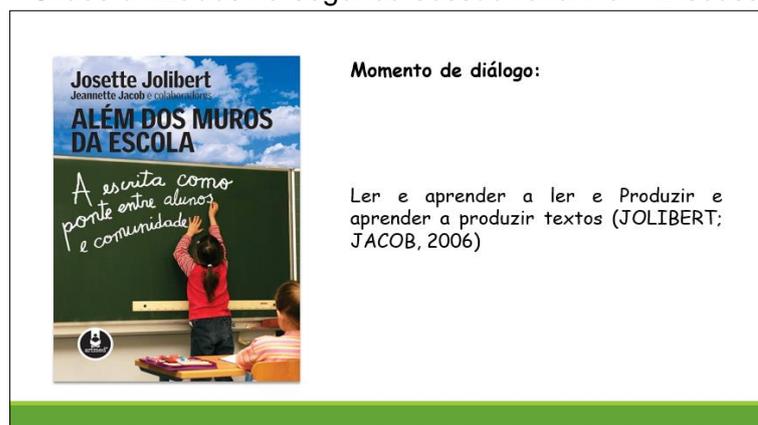


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Posterior à leitura, pedimos que o professor tecesse comentários em relação ao livro lido. Ele colocou que tinha achado interessante, pois a personagem do livro tinha um objetivo inicial relacionado ao cuidado com as flores, mas, ao longo da leitura, descobriu-se que o seu propósito era transformar a vida não só do carteiro, personagem com quem Dona Sofia dialoga, mas a transformação da cidade como um todo com as suas poesias.

Em seguida, apresentamos o objetivo da sessão nesse espaço aqui descrito: compreender o ato de ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva. Para fundamentar a nossa discussão, selecionamos os seguintes textos: *Ler e aprender a ler e Produzir e aprender a produzir textos*, respectivamente, os capítulos 6 e 7 do livro *Além dos muros da escola* (Jolibert; Jacob, 2006). Antes, porém, de aprofundarmos na discussão, foi necessário fazer a retomada dos quatro fios que conhecemos na sessão anterior, apresentar a autora que iríamos conhecer na sessão presente e contextualizar o período da escrita do livro.

Figura 17 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Discussão do texto.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Seguindo a proposta da autora escolhida para a nossa segunda sessão reflexiva, o diálogo começou com a identificação da concepção da autora acerca do que constituiria o ato de ler. Contudo, antes dessa identificação, questionamos ao professor o que seria ler para a autora em questão. Demonstrando ter realizado a leitura do texto proposto, o professor enfatizou que a leitura não seria apenas a decodificação do código alfabético e, que durante a sua leitura, viu momentos da sua infância sendo retratados, pois aprendeu a ler seguindo os passos criticados pela autora em questão: primeiro, as letras; em seguida, as sílabas e palavras; e, por último, o texto era apresentado na sala de aula.

Importante ressaltar que, durante esse momento de fala do professor, foi possível observar que ele fazia uma reflexão acerca da sua prática pedagógica. No decurso de sua fala, o professor colaborador comentou que o docente quando assume uma sala de aula acaba trazendo para esse ambiente as suas vivências e até reproduzindo essas práticas de quando era criança. Segundo o professor, ele já vem eliminando um pouco do que foi desenvolvido na sua época da alfabetização, como exemplo, ele citou o ditado de palavras, que, nas suas palavras, “não seria tão relevante para os dias de hoje”.

No bojo dessa discussão, identificamos a concepção do que seria ler para a autora: “Ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]”. (Jolibert; Jacob, 2006, p. 184). Dito isso, iniciamos a compreensão de que as atividades propostas aos/as alunos/as em sala de aula devem ter sentido para os/as mesmos/as, partindo de um contexto que contribua para o desenvolvimento do aprendizado do ato de ler.

Além disso, identificamos também o que a autora nos coloca sobre os

aspectos que precisam estar presentes na aula para que as crianças aprendam a ler: projetos de leitura, mundo da escrita, estratégias para enfrentar a leitura, indícios do texto e as relações entre as informações do texto (Jolibert; Jacob, 2006). Quando falamos sobre o mundo da escrita, logo fizemos a relação com o livro *A Caligrafia de Dona Sofia*, o qual levamos para o momento de acolhida da sessão. No livro em destaque, a personagem principal envolveu toda a comunidade em que vivia no universo da linguagem escrita.

Para encerrar essa discussão acerca do ato de ler por ora, dialogamos acerca da questão feita pela autora: “E, afinal, o que aconteceu com as letras?” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 187). Durante a discussão acerca dessa questão, o professor lembrou das atividades desenvolvidas em sala de aula e disponíveis em meios eletrônicos, as quais trazem o texto com o objetivo de explorar apenas uma letra em questão. Diante dessa reflexão, observamos que o texto serve como um pano de fundo para a exploração de aspectos metalinguísticos.

Caminhando para a parte final da segunda sessão reflexiva, adentramos no universo da aprendizagem da produção de textos, identificando o que seria escrever para a autora. Antes, o professor colaborador destacou o que mais chamou a sua atenção durante a sua leitura, ressaltando que as crianças que ainda não dominam a linguagem escrita também são capazes de produzir textos tendo o/a professor/a como auxiliar nessa produção, assumindo o papel de escriba.

Nesse sentido, observamos que o professor colaborador da nossa pesquisa compreendeu o que a autora nos colocava: “Escrever é produzir textos [...]” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 192). Seguindo com essa discussão, o professor citou uma atividade realizada em sala de aula, na qual houve a construção de um texto coletivo que proporcionou o envolvimento de todas as crianças, as que já tinham o domínio e as que ainda não possuíam o domínio da linguagem escrita.

Além disso, outros aspectos foram salientados em nossa discussão, tais como: as necessidades reais como força motriz para a escrita de textos e a escrita como um processo. No primeiro aspecto, relembramos o exemplo do bilhete, um tipo de texto que quando levado para a sala de aula culmina na escrita de um bilhete para o/a colega/a que está sentado/a ao seu lado, não corroborando para uma aprendizagem que possua significado para criança, uma vez que não faz sentido escrever um bilhete para a pessoa próxima a você sem um contexto que provoque isso.

Quanto ao segundo aspecto, consolidamos a compreensão de que escrever um texto demanda o entendimento por parte do/a professor/a de que é um processo de idas e vindas até chegar ao produto final com um texto acabado. Sobre isso, a autora pontua: “Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 192).

Na avaliação da segunda sessão, o professor colaborador destacou a dificuldade na aplicabilidade da proposta da autora, devido ao acúmulo de funções assumidas pelo/a professor/a em sala de aula. Ele destacou também que o trabalho com o texto que não fosse apenas para explorar uma letra e o/a professor/a como escriba já são atividades realizadas em sala de aula e comentadas nas formações em que participa oferecidas pela rede municipal de educação.

Além disso, o professor ressaltou também a questão da tecnologia que deve ser usada em favor da aprendizagem da criança, uma vez que ela está envolta por ela em seu cotidiano. Na análise do professor sobre o texto, ele coloca que a proposta em si está ainda muito romantizada, mas que é possível aproveitar muitos aspectos e agregar outros, como a tecnologia.

5.2.3.3 A terceira sessão reflexiva

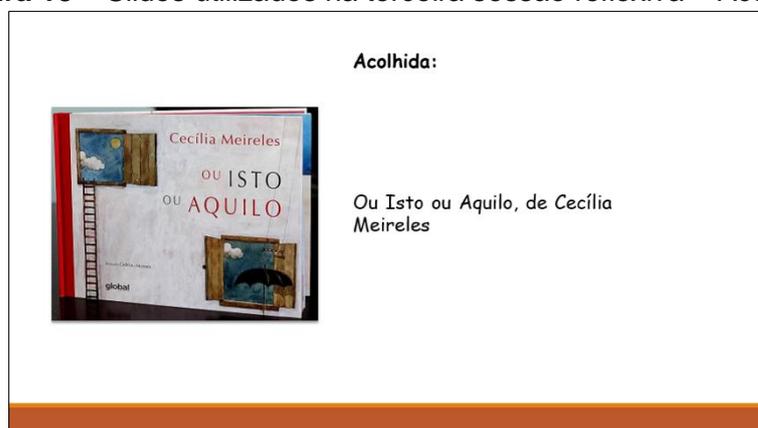
Às 8h00, do dia 21 de novembro de 2023, demos início à terceira sessão reflexiva, cujo objetivo era compreender como se caracteriza o processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva. Neste dia, não realizamos a sessão na sala em que fizemos os dois últimos encontros, pois a escola estava utilizando a referida sala para outra atividade. Sendo assim, o professor colaborador e a pesquisadora ficaram em mesas colocadas ao final de um corredor.

Embora o ambiente não fosse o mais adequado para um momento de estudo e reflexão, já que por ser passagem, as crianças e demais funcionários da escola sempre estavam passando para ir ao banheiro, beber água ou outro fim, começamos a sessão com uma importante observação feita pelo professor colaborador. Ele destacou a variedade de textos presentes no texto selecionado para o estudo na sessão e que não é tão burocrático trazer para a sala de aula aquilo que faz parte do cotidiano das crianças. Observamos, assim, que as ideias discutidas nas duas primeiras sessões começaram a fazer sentido para o professor que enxergou a

possibilidade de realizar em sua sala de aula.

Porém, antes de aprofundarmos essa discussão, torna-se importante relatar como começamos essa sessão. Para este dia, selecionamos o poema Bolhas, de Cecília Meireles, presente no livro *Ou Isto Ou Aquilo*.

Figura 18 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Acolhida.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Para esse momento, pedimos ao professor que fizesse a leitura do texto e após isso relatasse sobre o que ele trata. O professor comentou que se tratava de um poema de fácil entendimento e que trazia algo do cotidiano, as bolhas. Ao ser questionado como esse texto entraria em sala de aula, o professor foi categórico em afirmar que ele entraria como um apoio para se trabalhar determinado conteúdo e não é explorado o texto em si, a sua construção, historicidade e autores/as.

No momento em que o professor teceu esse comentário, apresentamos para ele uma atividade com esse texto retirada da internet para que ele observasse como, normalmente, ele se encontra nas salas de aula:

Figura 19 – Atividade analisada no momento da acolhida.

		1º Ano Data: 05/11/2020	
Nome: _____			
1 – Leia o texto e pinte as palavras com LH.			
Bolhas			
Olha a bolha d'água no galho! Olha o orvalho!			
Olha a bolha de vinho na rolha! Olha a bolha!			
Olha a bolha na mão que trabalha.			
Olha a bolha de sabão na ponta da palha: brilha, espelha e se espalha. Olha a bolha!			
Olha a bolha que molha a mão do menino: A bolha da chuva da calha!			
Cecília Meireles			
2 – Escreva, no quadro abaixo, as palavras que você pintou, sem repeti-las.			

Fonte: Escola Imaculada (2020)²⁴

Na atividade analisada, é possível perceber que o texto é apenas um meio para a exploração das palavras com LH. Portanto, a leitura enquanto interação entre leitor e um texto cede lugar para a aprendizagem dos aspectos metalinguísticos e a meta apontada por Jolibert e Jacob (2006) torna-se cada vez mais distante:

A única meta de todo ato de leitura é *compreender o texto* que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer, etc. O restante são unicamente meios para conseguir essa compreensão. Desta forma, a única meta da *aprendizagem* da leitura é aprender a “interrogar” um texto, para compreendê-lo, isto é, aprender a se *inter-relacionar* com um texto. (Jolibert; Jacob, 2006, p. 183, grifo do autor).

Nessa perspectiva, demos início à discussão do texto selecionado para aquela manhã: Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso, segundo capítulo do livro *Além dos muros da escola*, de Jolibert e Jacob (2006). A escolha desse texto se deu em virtude, em nosso entendimento, do mesmo possibilitar ao professor colaborador a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita usando de exemplos práticos dados pelas autoras a partir da sua pesquisa realizada nos anos de 1992-

²⁴ Disponível em: <https://imaculadagoiania.com.br/wp-content/uploads/2020/10/ATIVIDADES-DO-1o-ANO-05-11.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

1997.

Figura 20 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Discussão do texto.


Josette Jolibert
Jeannette Jacob e colaboradores
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A escrita como ponte entre alunos e comunidade

Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso

A leitura como interrogação de textos

- Ler é uma interação ativa entre um leitor e um texto. (JOLIBERT; JACOB, 2006)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Na exploração desse texto, a pesquisadora e o professor colaborador analisaram um roteiro proposto pelas autoras para leitura de uma notícia em turma de 4ª série. Após a análise, foi possível identificar as etapas utilizadas pelas autoras para construir a compreensão do texto. Para o professor, é algo já realizado em sala de aula, mas a questão das exigências impostas pelo sistema educacional que engessa e temporiza as atividades, contribui para a não realização de atividades como as propostas pelas autoras.

Na sequência do nosso planejamento, identificamos as etapas apontadas pelas autoras no processo de aprendizagem da leitura de textos:

Figura 21 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva.


Josette Jolibert
Jeannette Jacob e colaboradores
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A escrita como ponte entre alunos e comunidade

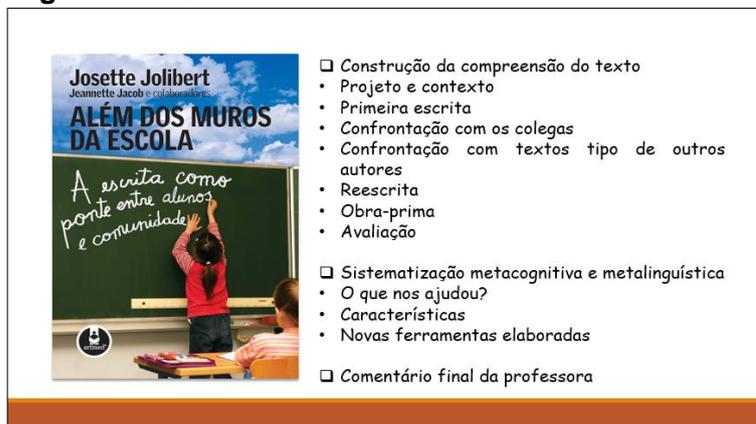
- Construção da compreensão do texto
 - Projeto e contexto
 - Leitura individual silenciosa
 - Confrontação com os colegas
 - Síntese do significado do texto
- Sistematização metacognitiva e metalinguística
 - Como conseguimos entender o texto?
 - Novas ferramentas elaboradas
- Comentário final da professora

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Após a identificação dessas etapas, nos direcionamos para a análise de um roteiro proposto pelas autoras para a produção de textos também em uma turma

de 4ª série, uma vez que a idade das crianças se aproxima da idade das crianças da turma de 5º ano ministrada pelo professor colaborador. A análise proporcionou a identificação das etapas destinadas à produção textual, bem como à consolidação do entendimento que a escrita de um texto é um processo de idas e vindas, como dissemos anteriormente.

Figura 22 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva.



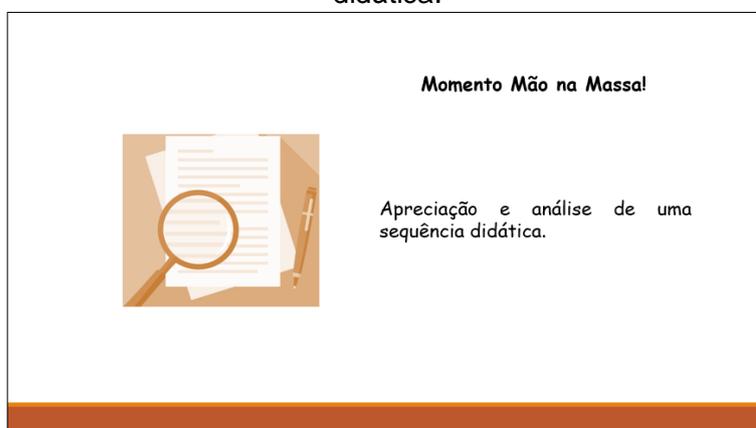
Josette Jolibert
Joannette Jacob e colaboradores
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA
A escrita como ponte entre alunos e comunidade

- Construção da compreensão do texto
 - Projeto e contexto
 - Primeira escrita
 - Confrontação com os colegas
 - Confrontação com textos tipo de outros autores
 - Reescrita
 - Obra-prima
 - Avaliação
- Sistematização metacognitiva e metalinguística
 - O que nos ajudou?
 - Características
 - Novas ferramentas elaboradas
- Comentário final da professora

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Como parte do nosso planejamento para a terceira sessão reflexiva, solicitamos ao professor que apreciasse uma sequência didática que segue a proposta do texto discutido.

Figura 23 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – Análise de uma sequência didática.



Momento Mão na Massa!

Apreciação e análise de uma sequência didática.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Para a análise, colocamos alguns questionamentos, após a sua leitura silenciosa:

- 1) Quanto tempo levaríamos para realizar essa sequência didática em uma sala de aula de 3º ano? Justifique sua resposta.
- 2) Qual terá sido o contexto e o projeto que fomentou a elaboração e o desenvolvimento desta sequência didática?
- 3) Comente se existe na sequência analisada atividades de leitura e produção de texto, destacando quais são essas atividades.
- 4) Você conseguiria executá-la em sua sala de aula apenas por meio dessa leitura. Comente o que você compreendeu sobre a recomendação contida no último importante da sequência.
- 5) Emita suas considerações finais sobre a análise realizada.

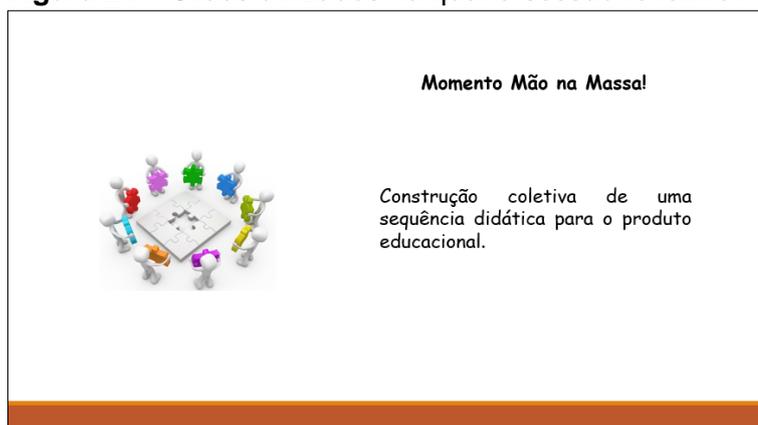
Com a sequência didática em mãos, o professor destacou como a cultura entrou no ambiente da sala de aula através de uma toada de bumba-meu-boi, aproximando as crianças da sua realidade. Além disso, tornou-se mais fácil para o mesmo a identificação das etapas propostas por Jolibert e Jacob (2006) no texto discutido anteriormente.

Na avaliação da sessão reflexiva, percebemos pela fala do professor que a proposta da produção de textos a partir da perspectiva da alfabetização discursiva tornou-se mais clara para ele quando ele se debruçou sobre uma sequência didática que estava mais próxima de sua realidade. Assim, encerramos essa sessão já pensando em temas e contextos que poderiam estar presentes na sequência didática elaborada para fazer parte do produto educacional.

5.2.3.4 A quarta sessão reflexiva

No dia 24 de novembro, às 8h00, demos início à quarta e última sessão reflexiva com o objetivo de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva da alfabetização discursiva discutidos nas três primeiras sessões com vistas à elaboração de sequências didáticas de produção de textos que integrarão o produto educacional. Para tanto, estiveram presentes o professor colaborador, a pesquisadora e a professora orientadora dessa pesquisa de mestrado.

Figura 24 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Sendo assim, a professora orientadora começou a sistematização das discussões feitas anteriormente retomando os fios que sustentam a perspectiva da alfabetização discursiva com ênfase no terceiro fio: o texto como unidade básica do ensino da linguagem escrita. A professora, em sua fala, ressaltou que o texto deve ser o início e o fim de todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita e não apenas um meio para a aprendizagem de questões ortográficas e gramaticais como, geralmente, observamos nas salas de aula.

Em seguida, a professora retomou o passo a passo construído por Jolibert e Jacob (2006) e lembrou da materialização desse processo de produção de textos em uma sequência didática analisada pelo professor colaborador. No bojo dessa discussão, foi solicitado ao professor colaborador a elaboração de uma sequência didática com vistas à composição do produto educacional e possibilitando a oportunidade de ele experimentar a perspectiva da alfabetização discursiva ao planejar uma aula de produção de texto.

Assim, a professora orientadora partiu para a orientação de como se constrói uma sequência didática nessa perspectiva e seguindo os passos descritos por Jolibert e Jacob (2006). Contudo, foi necessário, identificar o contexto que a turma está vivenciando de modo que a situação de leitura e escrita de texto tenha sentido para os/as alunos/as, uma vez que “ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]” (Jolibert; Jacob, 2006, p. 183).

Nesse sentido, o professor colaborador comentou que, nas últimas semanas, a violência urbana presente no bairro em que a escola está inserida tem sido tema de conversas entre os/as alunos/as e entre os/as alunos/as e o professor.

A partir desse relato, decidimos por esse ser o contexto das sequências didáticas a serem produzidas pelo professor colaborador e pela pesquisadora.

Ao final da sessão reflexiva, entregamos uma avaliação para que o professor pudesse analisar as quatro sessões reflexivas realizadas pela equipe pesquisadora. Como encaminhamentos desta última sessão, acordamos a entrega da avaliação escrita para a semana seguinte e o envio da sequência didática elaborada pelo professor colaborador para a pesquisadora.

5.2.4 Avaliação das sessões reflexivas: novos olhares sobre a prática

Como relatamos, na última sessão reflexiva, entregamos um questionário (apêndice G) ao professor colaborador para que ele pudesse avaliar os quatro encontros que realizamos. Considerando o que discutimos e o ensino para a produção de textos, a nossa primeira questão foi: De que modo as sessões reflexivas contribuíram para que você pudesse refletir sobre a sua prática em relação ao ensino da produção de textos em sala de aula?

“Essas sessões contribuíram de forma significativa para o aprimoramento de técnicas de produção de texto dentro da minha sala de aula, trazendo um método inovador onde o aluno é muito mais participativo na criação do texto, onde ele é o principal agente da produção”. (Professor colaborador)

Diante da resposta do professor, observamos que as sessões reflexivas foram momentos necessários para a compreensão do que propomos em nossa pesquisa, bem como contribuíram para a reflexão do professor acerca da sua prática em sala de aula. Como Ibiapina (2008) nos diz, a pesquisa colaborativa, utilizada em nosso percurso investigativo, promove a produção de saberes, formação e reflexão a partir da interação entre pesquisador/a e professor/a com vistas à transformação de uma realidade da educação.

Para a segunda questão, desejamos saber: Considerando os nossos estudos e reflexões, você faria algo de diferente em relação ao ensino da produção de textos? Cite exemplos. O professor nos respondeu:

“Não faria. Pois o método utilizado hoje em dia é muito tradicional e essa nova proposta traz um novo método de o aluno produzir um texto com base na sua vivência cotidiana. Eu manteria a aplicabilidade como foi proposta nas sessões de estudo”. (Professor colaborador)

Nas duas respostas apresentadas, é possível observar uma mudança no

olhar do professor colaborador para o/a seu/sua aluno/a, ou seja, observamos o professor colocar o/a aluno/a em papel de protagonista da sua aprendizagem, como um sujeito ativo. Sobre isso, Mata (2015, p. 20) enfatiza:

As crianças têm cultura própria que as identifica e as organiza em suas formas de pensar, sentir e fazer. Elas partilham um conjunto de conhecimentos, estabelecem significados por meio das relações sociais e atuam na condução da própria vida. As crianças são atores sociais, participam das trocas e das interações, são ao mesmo tempo produtos e produtoras da sociedade.

Outro ponto a destacar das respostas do professor é a sua menção à construção do texto a partir da vivência do/a aluno/a. A proposta de produção textual que apresentamos em nossa pesquisa, baseada em Jolibert e Jacob (2006, p. 194), tem o roteiro iniciado com o *Projeto e contexto*, que, segundo as autoras, “a aprendizagem será eficaz e levada até o seu bom termo, sem estresse e com prazer, se tem significado para as crianças e está inserida em um projeto do curso”.

Nesse sentido, percebemos que as discussões empreendidas nas sessões reflexivas proporcionaram uma reflexão do professor colaborador acerca de quem é o/a seu/sua aluno/aluna, bem como sobre o ensino da produção de textos que deve considerar a vivência da criança que está em sua sala de aula. Consideramos que as sessões reflexivas proporcionaram discussões importantes que apresentaram novas perspectivas de trabalho e evidenciaram o protagonismo da criança. Contudo, ressaltamos, que os quatro encontros realizados não foram suficientes para resolver a problemática do ensino da produção de textos, mas contribuíram para uma mudança no olhar para essa criança que precisa ser considerada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

5.3 O produto da pesquisa: o Caderno Pedagógico

Em programas de pós-graduação que ofertam o mestrado profissional, como o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), há a obrigatoriedade da elaboração de um produto educacional ao final da pesquisa. Assim, em conformidade ao último objetivo da nossa pesquisa, propomos, a partir dos dados coletados durante o nosso percurso investigativo, um caderno pedagógico com orientações teórico-metodológicas e um exemplo de sequência didática com vistas à promoção do ensino da produção de textos para

alunos/as de uma turma de 5º ano do ensino fundamental à luz dos pressupostos da perspectiva discursiva de ensino da linguagem escrita.

Também seguindo as orientações da Instrução Normativa nº 04/2020 do PPGEEB/UFMA, que torna facultativo a aplicabilidade do produto educacional na escola, ressaltamos que o produto descrito nas próximas linhas é uma proposta elaborada em colaboração com o professor colaborador da pesquisa; contudo, não houve o processo de intervenção em sala de aula, durante a realização desta pesquisa.

Diante do exposto, destacamos que o caderno pedagógico intitulado *Diálogos orientadores para o ensino da produção de textos no 5º ano do ensino fundamental* (Figura 25) foi construído a partir dos dados obtidos no período de observação da prática do professor colaborador, nos questionários aplicados e nas sessões reflexivas realizadas. Com o objetivo da formação de crianças produtoras de texto, o caderno pedagógico foi elaborado considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada, mas o mesmo pode ser aplicado em diferentes contextos desde que feitas as adaptações necessárias levando em consideração a realidade de cada escola.

Figura 25 – Capa do produto educacional.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Dito isso, passemos à exploração do produto educacional. O caderno pedagógico está dividido em quatro partes, conforme sumário a seguir (figura 26), as

quais refletem o caminho percorrido nos estudos e reflexões realizadas nas sessões reflexivas. Antes, porém, fazemos um convite ao/à leitor/a deste caderno, a fim de suscitar uma reflexão acerca da sua prática docente, bem como instigar a busca por novos saberes e a aplicação em sala de aula.

Figura 26 – Sumário do produto educacional.

Sumário	
ANTES UM CONVITE.....	4
1. PARA COMEÇAR O DIÁLOGO.....	9
1.1 POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO	10
1.2 EM DEFESA DO TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO.....	15
2. CONTINUANDO COM O DIÁLOGO.....	20
2.1 OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO.....	21
3. TECENDO PROPOSIÇÕES.....	26
3.1 CRIANÇAS PRODUZINDO TEXTOS: exemplo de sequência didática.....	27
4. PARA NÃO ENCERRAR.....	31
REFERÊNCIAS.....	40
SOBRE A AUTORA.....	42
SOBRE A ORIENTADORA.....	43

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A primeira parte está dividida em duas seções teóricas que fundamentam o diálogo proposto pelo caderno pedagógico. Nestas seções, discutimos acerca da perspectiva discursiva de alfabetização a partir dos estudos de Smolka (2012) e outros autores, bem como defendemos o uso do texto em sala de aula. Compreendemos que partir das vivências dos/as alunos/as para o trabalho com a linguagem escrita em sala de aula favorece uma aprendizagem mais significativa.

Na segunda parte, continuamos dialogando com o/a leitor/a e apresentamos um roteiro para a produção de textos em sala de aula a partir das discussões realizadas por Jolibert e Jacob (2006) e Curto, Morillo e Teixidó (2000). Ressaltamos que são caminhos que tendem a facilitar o ensino da produção de texto e colocam o/a aluno/a em papel de protagonismo na construção de sua aprendizagem.

Ao final de cada sessão teórica, apresentamos sugestões de leituras para os/as leitores/as com o objetivo de provocá-los a aprofundarem as suas discussões. Na terceira parte, trazemos a materialização das discussões realizadas a partir de

uma sequência didática com atividades que envolvem a discursividade, o uso do texto e atividades de leitura e produção de texto.

A escolha pela sequência didática deu-se em virtude de esta consistir em um conjunto de atividades que estão organizadas a partir de um gênero textual oral ou escrito (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Assim, propomos uma sequência didática a partir do contexto observado na escola, lócus da pesquisa, onde observamos a temática da violência urbana em evidência nas conversas entre os/as alunos/as e com o professor. Além disso, utilizamos como ponto de partida da sequência didática uma música, gênero bastante difundido entre os/as alunos/as, como forma de ofertar uma aula com mais sentido para eles/as.

A quarta e última parte do caderno pedagógico traz mais um convite para o/a leitor/a, uma vez que não desejamos encerrar o diálogo. O nosso objetivo é provocá-los/as a está em constante busca por novos saberes, a partir da reflexão da sua prática e da vivência dos/as seus/suas alunos/as, com vistas à elaboração de aulas mais significativas e que permitam a aproximação do/a aluno/a com a linguagem escrita e o entendimento do seu uso social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o processo de apropriação da linguagem escrita é um processo complexo que envolve diversos fatores para além da sala de aula e que, por essa razão, é constantemente alvo das indagações dos/as professores/as, e considerando o recorrente afastamento das crianças das práticas leitora e escritora, nos propomos neste trabalho investigar, à luz da perspectiva discursiva de alfabetização, o processo de produção de textos em uma turma de 5º ano de uma escola da rede municipal de São José de Ribamar/MA.

Para tanto, esta pesquisa desenvolveu-se a partir de observações em sala de aula da prática do professor da turma em relação ao ensino da produção de textos, da aplicação de questionários para a gestora e o professor e da realização de sessões reflexivas com o professor, que consistem em momentos de estudo e reflexão sobre a prática. As etapas do nosso percurso investigativo contribuíram para conhecermos as atividades desenvolvidas pelo docente no processo de ensino da produção de textos, bem como a sua concepção metodológica acerca da aprendizagem da linguagem escrita.

Diante do que nos propomos e percorremos durante a nossa pesquisa, identificamos aulas de Língua Portuguesa regidas pelo livro didático e pelos materiais ofertados pelos programas conveniados com o município em evidência. Não somos categóricas em destituir a importância dos materiais didáticos escolhidos e utilizados nas redes de ensino, mas afirmamos que o uso exclusivo de tais materiais reduz a linguagem escrita ao universo da sala de aula e não promovem a apropriação do uso social da linguagem como forma de interação entre os sujeitos.

Em sala de aula e com o conhecimento acerca da linguagem escrita norteado apenas pelo que encontra na escola, os/as alunos/as se veem diante de infinitas normas gramaticais e não enxergam a sua aplicabilidade fora do contexto escolar. No bojo dessa discussão, defendemos o uso do texto em sala de aula, uma vez que as palavras soltas e as frases sem sentido, prática adotada por muitos/as professores/as para o ensino da linguagem escrita, não fazem parte do universo da criança como o texto.

Compreendemos que a fala do/a aluno/a, assim como a sua cultura e suas vivências cotidianas, são aspectos que devem ser considerados no planejamento e desenvolvimento das atividades a serem realizadas em sala de aula, com vistas a

promover a apropriação da linguagem escrita pelo/a aluno/a e a oferecer aulas com mais sentido para os/as mesmos. Além disso, entendemos que a escrita é um processo, com idas e vindas, com um objetivo e destinatário definidos, contribuindo para a compreensão da linguagem escrita como um instrumento de interação.

Nessa perspectiva, apresentamos os passos que favorecem a escrita de textos por parte das crianças a partir dos referenciais teóricos apontados nessa pesquisa. Em colaboração com o professor da turma de 5º ano, elaboramos um Caderno Pedagógico com orientações teórico-metodológicas e uma sequência didática que exploram os aspectos já salientados nesse texto, ou seja, a cultura do/a aluno/a, o texto como unidade básica de sentido e ponto de partida e de chegada para a construção e consolidação das habilidades leitora e escritora, bem como a escrita vista como um processo.

Nosso desejo não é ditar uma verdade ou apresentar uma receita, mas que este material possa ajudar os/as professores/as a refletirem acerca do seu fazer docente e a enxergarem os/as seus/suas alunos/as como sujeitos ativos e produtores de conhecimento. Almejamos ainda a oferta de uma educação mais humanizadora, cujo centro seja o/a aluno/a e as múltiplas subjetividades encontradas em sala de aula, bem como os diferentes contextos que extrapolam os limites da escola, uma vez que entendemos que se ensina para a vida e esta deve permear o espaço escolar. Assim, com o desenvolvimento da pesquisa, conhecemos maneiras de promover a formação de crianças produtoras de texto e vislumbramos uma educação que evidencie o protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 183 p.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 3. p. 89-113.
- ARENA, Dagoberto Buim. A palavra na vida, a palavra na escrita. *In*: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (org.). **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 1. p. 11-23.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ed.). **Programa Educar pra Valer**. Fortaleza: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>. Acesso em: 07 dez. 2023.
- AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (org.). **Quem somos**. Salvador: Avante, 2021. Disponível em: <https://avante.org.br/sobre-a-avante-quem-somos/>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (Salvador) (org.). **Fios e desafios**. *In*: BASTOS, Fabíola Margeritha Costa; MARCÍLIO, Maria Thereza; MOREIRA, Rita Margarete (org.). **Tecendo fios: ensinar e aprender**. Salvador: [s.n.], 2021. Cap. 1. p. 11-21.
- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021. 344 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Cap. 5. p. 91-111.
- BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. Cap. 2. p. 71-107.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Trad. Sérgio Joaquim de Almeida. Rev. Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2017. p. 1-5. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São José de Ribamar**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/panorama>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**.

Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2021**: resultados edição impressa, digital e PPL. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgado-balanco-dos-resultados-do-enem-2021>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**: pandemia deve ser considerada na análise dos resultados da avaliação e do indicador. Dados estão disponíveis no portal do Inep. Brasília, DF: MEC, INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Apresentação Saeb e Ideb 2021**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: SEE, CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. p. 1-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450

11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 11/2020, de 07 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020. p. 1-28. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. p. 1-106. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 19/2020, de 08 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. p. 1-107. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 11. p. 117-126.

CARVALHO, José Ricardo. Criatividade no processo de produção textual: imaginação, mediação e interações. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Língua, discurso, texto, dialogismo, sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1., 2011, Vitória - ES. **Anais eletrônicos [...]**.

Vitória, ES: UFES, 2011. v. 1, p. 1-4. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização como processo discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói, RJ. **Anais eletrônicos [...]**. Niterói, RJ: ANPED, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5219-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

COVANE, Lourenço Alfredo; ARENA, Dagoberto Buim. Leitura e escrita, livros didáticos, programas de ensino: forças centrípetas e centrífugas. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (org.). **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 3. p. 39-54.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 1 v.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Adir Luiz Ferreira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 30 mar. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, Recife, v. 8, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 19 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Paraná, v. 15, n. 15, p. 109-117, dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. ENSINANDO A LER E A ESCREVER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO PELA PORTA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS. In: ARENA, Adriana Pastorello; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Volochinov e Freinet**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2020. p. 153-168.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453/5569>. Acesso em: 02 out. 2023.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, ago./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 5. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 7. p. 59-79.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar. *In*: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. Cap. 3. p. 45-56.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GOULART, Cecília Maria A.; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S.l.], n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021. *Revista Brasileira de Alfabetização*. <http://dx.doi.org/10.47249/rba2021527>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GOULART, Cecília M.A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In*: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. Cap. 4. p. 57-67.

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

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p. (Pesquisa).

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da**

linguagem: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. Disponível em: <http://sintaxedotexto.pbworks.com/w/file/119853741/Freda%20Indursky%20%20texto%20nos%20estudos%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MARANHÃO (Estado). **Decreto nº 35662, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspens%C3%A3o-de-aulas.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 255 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças? *In:* GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. Cap. 1. p. 15-26.

MUNICÍPIO de São José de Ribamar. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-jose-de-ribamar.html>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** [S.l.]: OPAS. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 04 out. 2023. 2020.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev.1996.

PELEGRINI, Denise. Alfabetização e cultura escrita. **Nova escola,** Fala, mestre [Emília Ferreiro], São Paulo, ano 18, n. 162, p. 27-30, mai. 2003.

PEREIRA, Antonio. A ascensão da pesquisa de intervenção no campo educativo. *In*: PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. Cap. 1. p. 25-50.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383>. Acesso em: 02 out. 2023.

RIBEIRO, Natalia Pinagé *et al.* “Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso?”: o processo de aprender a escrita com a própria escrita. *In*: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (org.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 89-110.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (Município). Decreto nº 1661, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus COVID19 em São José de Ribamar, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São José de Ribamar, MA, 17 mar. 2020. p. 1-3. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_1661_2020. Acesso em: 01 out. 2023.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (Município). Decreto nº 3593, de 03 de março de 2021. Dispõe sobre intensificação de medidas restritivas, de caráter excepcional e temporário, voltadas à contenção da curva de disseminação da COVID-19, no âmbito desta municipalidade, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São José de Ribamar, MA, 03 mar. 2021. p. 1-3. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_3593_2021. Acesso em: 01 out. 2023.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (Município). Decreto nº 3955, de 26 de abril de 2021. Prorroga o Decreto nº 3.593, de 03 de março de 2021, que dispõe sobre a intensificação de medidas restritivas, de caráter excepcional e temporário, voltadas à contenção da curva de disseminação da COVID-19, no âmbito desta municipalidade, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São José de Ribamar, MA, 26 abr. 2021. p. 1-4. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/arquivo/legislacao/decreto_3955_2021. Acesso em: 01 out. 2023.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. **Prefeito participa do Seminário Educar pra Valer**. 2019. São José de Ribamar, MA: Assessoria de Comunicação, 2021. 4 p. Disponível em: <https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeito-participa-do-seminario-educar-para-valer/87364>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020. 32 p. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. 6. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **PNAD: levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar**. Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 07 out. 2023.

UFMA. **Instrução Normativa nº 04, de 27 de agosto de 2020**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). São Luís, MA: UFMA, 2020. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=2. Acesso em: 11 jan. 2024.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS



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)



QUESTIONÁRIO PARA A GESTORA

À gestora da escola,

Solicitamos sua participação, respondendo às questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de mestrado cujo título é **CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO**: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA.

✓ **Dados Pessoais:**

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade: () Abaixo de 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos
() Entre 36 e 40 anos () Entre 41 e 45 anos () Entre 46 e 50 anos
() Mais de 50 anos

✓ **Dados Profissionais**

3. Formação acadêmica: () Graduação. Qual? _____
() Pós – Graduação. Se sim, qual? _____
() Mestrado. Se sim, em que área? _____
() Doutorado. Se sim, em que área? _____
4. Sua situação funcional: () Efetivo
() Contratado
() Outra: _____
5. Há quanto tempo exerce essa função nessa escola? _____

6. Você já exerceu a função de gestora em outras escolas? Se sim, quantas?

7. Além da função de gestora, que outras funções você já exerceu ou ainda exerce na área da educação? _____

8. Seu tempo de experiência na educação? () Abaixo de 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos () Entre 16 e 20 anos () Mais de 20 anos

✓ **Sobre a escola:**

- Aspectos físicos (Para cada item abaixo, indique a quantidade, se há ou não na escola):

1. Quantidade de salas de aula: _____

2. Quantidade de banheiros: _____

3. Sala de professores: _____

4. Sala de recursos: _____

5. Biblioteca: _____

6. Sala de vídeo: _____

7. Laboratório de informática: _____

8. Laboratório de ciências: _____

9. Cantina: _____

10. Pátio: _____

11. Secretaria: _____

12. Sala da diretoria: _____

- Aspectos pedagógico-administrativo (Para cada item abaixo, indique a quantidade, se há ou não na escola):

1. Quantidade de professores/as: _____

2. Quantidade de funcionários/as: _____

3. Além de professores/as, que outros/as profissionais atuam na escola: _____

4. Projeto Político-Pedagógico: _____

5. Planos de ensino: _____

6. Projetos de ensino: _____ Se sim, qual/is? _____

- Aspectos pedagógico-docente:

1. Com que frequência acontecem reuniões e planejamento pedagógico? _____

2. A escola oferece formações para os/as professores/as? Se sim, com que frequência?

3. Relate um pouco sobre como se dá a relação entre gestão e docentes.



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)



QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Ao Professor colaborador,

Solicitamos sua participação, respondendo às questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de mestrado cujo título é **CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO**: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA.

✓ **Dados Pessoais:**

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade: () Abaixo de 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos
 () Entre 36 e 40 anos () Entre 41 e 45 anos () Entre 46 e 50 anos
 () Mais de 50 anos

✓ **Dados Profissionais**

3. Formação acadêmica: () Graduação. Qual? _____
 () Pós – Graduação. Se sim, qual? _____
 () Mestrado. Se sim, em que área? _____
 () Doutorado. Se sim, em que área? _____
4. Sua situação funcional: () Efetivo
 () Contratado
 () Outra: _____
5. Há quanto tempo trabalha nessa escola? Qual/is turno/s? _____

6. Você trabalha em outras escolas? Se sim, quantas? _____

7. Seu tempo de experiência como professor? () Abaixo de 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos () Entre 16 e 20 anos () Mais de 20 anos

8. Sua experiência na docência? () Educação Infantil

() Ensino Fundamental – Anos Iniciais () Ensino Fundamental – Anos Finais

() Ensino Médio () Ensino Superior () Educação de Jovens e Adultos

9. Quanto tempo atua no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

10. Além da docência, você exerce outra atividade profissional? Se sim, qual?

11. Você participou ou participa de alguma formação que contribuiu/i para a sua prática em sala de aula com o ensino da linguagem escrita? Cite 3 e indique as suas cargas horárias correspondentes.

12. Como você ensina a produção de texto para os/as seus/suas alunos/as?

13. Em que referencial teórico você se fundamenta para esse trabalho com a linguagem escrita?

14. Quais os materiais teórico-práticos você utiliza para organizar o trabalho com a linguagem escrita em sala de aula?

() Livro didático () Referencial curricular nacional e da rede municipal

() Material do Programa Educar pra Valer () Projeto da escola

() Outros: _____

15. Durante a pandemia, a escola funcionou de forma remota. Comente um pouco como aconteceu o ensino remoto nessa escola.

16. Quais vantagens e desvantagens você destaca em relação ao ensino remoto na vida escolar dos/as alunos/as durante a pandemia?

17. Relate um pouco sobre o perfil da sua turma em relação à aprendizagem da linguagem escrita do início do ano até agora:

APÊNDICE B – PAUTAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS



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)



PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Data: 20/10/2022

Hora: 9h

Local: Escola campo da pesquisa

Participantes:

Mestranda: Glenda Ribeiro Pinto

Colaboradora: Gestora da escola

Pauta:

- ✓ Apresentação da mestranda;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da proposta de pesquisa;
- ✓ Diálogo sobre o ano que fará parte da pesquisa;
- ✓ Tratativas sobre o envio da carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar;
- ✓ Agendamento da próxima reunião pedagógica;
- ✓ Outros.



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)



SEGUNDA REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Data: 16/03/2023

Hora: 9h

Local: Escola campo da pesquisa

Participantes:

Mestranda: Glenda Ribeiro Pinto

Colaboradores: Gestora da escola e professor do 5º ano

Pauta:

- ✓ Apresentação da mestranda;
- ✓ Apresentação da proposta de pesquisa;
- ✓ Apresentação do percurso metodológico da pesquisa;
- ✓ Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gestora e para o professor;
- ✓ Organização do período de observação em sala de aula;
- ✓ Outros.



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)



TERCEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Data: 27/10/2023

Hora: 9h

Local: Escola campo da pesquisa

Participantes:

Mestranda: Glenda Ribeiro Pinto

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradores: Gestora da escola e professor do 5º ano

Pauta:

- ✓ Apresentação da mestranda e da professora orientadora;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da proposta de pesquisa;
- ✓ Entrega da Carta de Apresentação, do Ofício da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a atual gestora;
- ✓ Agendamento das sessões reflexivas;
- ✓ Outros.



APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
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)



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- ✓ Como o professor colaborador trabalha a linguagem escrita e a produção textual?
- ✓ As crianças escrevem em sala de aula?
- ✓ O texto é utilizado em sala de aula? De que forma?
- ✓ Como as crianças têm acesso ao texto?
- ✓ Como se dá a interação entre o professor e os/as alunos/as?

APÊNDICE D – CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS

CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS

<p>1ª Sessão Reflexiva – 14/11/2023 Para início de conversa...</p>
<p>Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva?</p> <p>Texto de apoio para a discussão: AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (Salvador) (org.). Fios e desafios. In: BASTOS, Fabíola Margeritha Costa; MARCÍLIO, Maria Thereza; MOREIRA, Rita Margarete (org.). Tecendo fios: ensinar e aprender. Salvador: S/N, 2021. Cap. 1. p. 11-21.</p>
<p>2ª Sessão Reflexiva – 17/11/2023 Os atos de ler e escrever: um diálogo necessário</p>
<p>Qual a concepção do que é ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva?</p> <p>Textos de apoio para a discussão: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Ler e aprender a ler. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 6. p. 183-189. JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Produzir e aprender a produzir textos. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7. p. 191- 199.</p>
<p>3ª Sessão Reflexiva – 21/11/2023 A escrita como um processo: elaborando uma sequência didática</p>
<p>Como se caracteriza o processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva?</p> <p>Texto de apoio para a discussão: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53-125.</p>
<p>4ª Sessão Reflexiva – 24/11/2023 A escrita como um processo: elaborando uma sequência didática</p>
<p>Como se caracteriza o processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva?</p> <p>Texto de apoio para a discussão: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53-125.</p>

APÊNDICE E – PLANOS DAS SESSÕES REFLEXIVAS

PLANO DA SESSÃO REFLEXIVA

1ª SESSÃO REFLEXIVA PARA INÍCIO DE CONVERSA...		
Data: 14/11/2023	Horário: 08:00 às 10:00h	Local: Escola campo da pesquisa
Participantes: Glenda Ribeiro Pinto, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Professor do 5º ano da escola pesquisada.		
OBJETIVO		
Conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva.		
CONTEÚDO		
Os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva da alfabetização discursiva.		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida: leitura do texto “Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso?” O processo de aprender a escrita com a própria escrita (RIBEIRO <i>et al</i>, 2019); • Apresentação do objetivo da sessão reflexiva; • Relato de experiências sobre o trabalho com a produção de texto em sala de aula; • Discussão coletiva sobre o texto Fios e desafios (AVANTE, 2021); • Encaminhamentos para a próxima sessão; • Avaliação. 		
RECURSOS		
Papel A4, caneta, marcador de texto, texto xerocopiado.		
AVALIAÇÃO		
Resposta ao questionamento: O que você já sabia e o que foi novidade para você?		
REFERÊNCIAS		
AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (Salvador) (org.). Fios e desafios . In: BASTOS, Fabíola Margeritha Costa; MARCÍLIO, Maria Thereza; MOREIRA, Rita Margarete (org.). Tecendo fios : ensinar e aprender. Salvador: S/N, 2021. Cap. 1. p. 11-21.		
RIBEIRO, Natalia Pinagé <i>et al</i> . “Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso?”: o processo de aprender a escrita com a própria escrita. In: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (org.). Alfabetização e discurso : dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 89-110.		

PLANO DA SESSÃO REFLEXIVA

2ª SESSÃO REFLEXIVA OS ATOS DE LER E ESCREVER: um diálogo necessário		
Data: 17/11/2023	Horário: 08:00 às 10:00h	Local: Escola campo da pesquisa
Participantes: Glenda Ribeiro Pinto, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Professor do 5º ano da escola pesquisada.		
OBJETIVO		
Compreender o ato de ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva.		
CONTEÚDO		
O ato de ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva.		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida: leitura do livro A Caligrafia de Dona Sofia, de André Neves; • Apresentação do objetivo da sessão reflexiva; • Retomada do conteúdo da sessão anterior; • Discussão coletiva sobre os textos: Ler e aprender a ler e Produzir e aprender a produzir textos (JOLIBERT; JACOB, 2006); • Encaminhamentos para a próxima sessão; • Avaliação. 		
RECURSOS		
Papel A4, caneta, marcador de texto, texto xerocopiado.		
AVALIAÇÃO		
Resposta ao questionamento: O que você já sabia e o que foi novidade para você?		
REFERÊNCIAS		
<p>JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Ler e aprender a ler. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 6. p. 183-189.</p> <p>JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Produzir e aprender a produzir textos. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7. p. 191-199.</p>		

PLANO DA SESSÃO REFLEXIVA

3ª SESSÃO REFLEXIVA		
A ESCRITA COMO UM PROCESSO: elaborando uma sequência didática		
Data: 21/11/2023	Horário: 08:00 às 10:00h	Local: Escola campo da pesquisa
Participantes: Glenda Ribeiro Pinto, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Professor do 5º ano da escola pesquisada.		
OBJETIVO		
Compreender como se caracteriza o processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva.		
CONTEÚDO		
O processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva.		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida: Poema Bolhas, de Cecília Meireles; • Apresentação do objetivo da sessão reflexiva; • Retomada do conteúdo da sessão anterior; • Discussão coletiva sobre o texto Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso (JOLIBERT; JACOB, 2006); • Apreciação de sequência didática que segue a proposta do texto discutido; • Encaminhamentos para a próxima sessão; • Avaliação. 		
RECURSOS		
Papel A4, caneta, marcador de texto, texto xerocopiado.		
AVALIAÇÃO		
Resposta ao questionamento: O que você já sabia e o que foi novidade para você?		
REFERÊNCIAS		
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53- 125.		

PLANO DA SESSÃO REFLEXIVA

4ª SESSÃO REFLEXIVA		
A ESCRITA COMO UM PROCESSO: elaborando uma sequência didática		
Data: 24/11/2023	Horário: 08:00 às 10:00h	Local: Escola campo da pesquisa
Participantes: Glenda Ribeiro Pinto, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Professor do 5º ano da escola pesquisada.		
OBJETIVO		
Sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva da alfabetização discursiva com vistas à elaboração de sequências didáticas de produção de textos que integrarão o produto educacional.		
CONTEÚDO		
O processo de produção de textos na perspectiva da alfabetização discursiva.		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida; • Apresentação do objetivo da sessão reflexiva; • Retomada das discussões das sessões anteriores com a sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva da alfabetização discursiva; • Retomada do roteiro metodológico apontado no texto Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso (JOLIBERT; JACOB, 2006); • Construção coletiva de sequência didática para o produto educacional; • Encaminhamentos da pesquisa; • Avaliação. 		
RECURSOS		
Papel A4, caneta, marcador de texto, texto xerocopiado.		
AVALIAÇÃO		
Avaliação escrita.		
REFERÊNCIAS		
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53- 125.		

APÊNDICE F – ROTEIROS DE ESTUDO PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS

Orientação de leitura para a primeira sessão reflexiva

Prezado Professor,

Neste primeiro encontro, vamos ter a oportunidade de aprender sobre aspectos muito importantes para se pensar o ensino da linguagem escrita na perspectiva da alfabetização discursiva. A partir de agora, iremos conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas escolares nessa perspectiva e refletiremos sobre os métodos tradicionais que estão postos nas salas de aula. Para isso, siga as orientações abaixo:

- ✓ Realize a leitura do texto Fios e desafios (págs. 11 a 21), cuja referência: AVANTE - EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL (Salvador) (org.). **Fios e desafios**. In: BASTOS, Fabíola Margeritha Costa; MARCÍLIO, Maria Thereza; MOREIRA, Rita Margarete (org.). **Tecendo fios: ensinar e aprender**. Salvador: S/N, 2021. Cap. 1. p. 11-21.
- ✓ Registre os principais pontos e faça anotações sobre as partes ou trechos que mais chamaram a sua atenção.
- ✓ Para enriquecer a nossa discussão, responda ao questionamento abaixo:
a. O que você já sabia e o que foi novidade para você?

Desejamos a você, um bom estudo!

Equipe de pesquisa

Orientação de leitura para a segunda sessão reflexiva

Prezado Professor,

Neste segundo encontro, vamos aprender sobre os atos de ler e escrever na perspectiva da alfabetização discursiva. A partir de agora, iremos compreender as mudanças que ocorreram na concepção do ensino e aprendizagem da linguagem escrita que favoreceram a constituição de uma leitura e escrita que fossem significativas para os/as alunos/as em sala de aula. Para isso, siga as orientações abaixo:

- ✓ Realize a leitura dos textos Ler e aprender a ler e Produzir e aprender a produzir textos (págs. 183 a 199), cujas referências:
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Ler e aprender a ler. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 6. p. 183-189.
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Produzir e aprender a produzir textos. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7. p. 191- 199.
- ✓ Registre os principais pontos e faça anotações sobre as partes ou trechos que mais chamaram a sua atenção.
- ✓ Para enriquecer a nossa discussão, responda ao questionamento abaixo:
a. O que você já sabia e o que foi novidade para você?

Desejamos a você, um bom estudo!

Equipe de pesquisa

Orientação de leitura para a terceira sessão reflexiva

Prezado Professor,

Nos últimos encontros, aprendemos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas escolares na perspectiva da alfabetização discursiva e como se desenvolve os atos de ler e escrever nessa perspectiva. Nesta terceira sessão, aprofundaremos as nossas discussões sobre a natureza da leitura e da escrita mergulhando nas informações acerca da produção de textos. Para isso, siga as orientações abaixo:

- ✓ Realize a leitura do texto Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso (págs. 53 a 125), cuja referência:
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53-125.
- ✓ Registre os principais pontos e faça anotações sobre as partes ou trechos que mais chamaram a sua atenção.
- ✓ Para enriquecer a nossa discussão, responda ao questionamento abaixo:
a. O que você já sabia e o que foi novidade para você?

Desejamos a você, um bom estudo!

Equipe de pesquisa

Orientação de leitura para a quarta sessão reflexiva

Prezado Professor,

Até aqui, tivemos a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a perspectiva da alfabetização discursiva. Conhecemos os seus pressupostos teórico-metodológicos, discutimos sobre os atos de ler e escrever e apreciamos sequências didáticas construídas com base nessa perspectiva. Nesta quarta sessão, colocaremos a mão na massa e construiremos uma sequência didática direcionada aos/às alunos/as da turma do 5º ano tomando por base tudo o que aprendemos nas sessões anteriores e com vistas ao ensino da produção de textos em sala de aula. Para isso, siga as orientações abaixo:

- ✓ Retome a leitura do texto Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso (págs. 53 a 125), cuja referência: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 2. p. 53-125.
- ✓ Registre os principais pontos e faça anotações sobre as partes ou trechos que mais chamaram a sua atenção.
- ✓ Para enriquecer a nossa construção, pense em temas e conteúdos que poderão fazer parte da nossa sequência didática.

Desejamos a você, um bom estudo!

Equipe de pesquisa

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

Avaliando as sessões reflexivas

Prezado Professor,

Nas sessões reflexivas realizadas no mês de novembro, tivemos a oportunidade de conhecer a perspectiva da alfabetização discursiva. Aprendemos sobre os fios que conduzem essa perspectiva, discutimos sobre os atos de ler e escrever, analisamos uma sequência didática e elaboramos outra, bem como refletimos acerca da nossa prática quanto ao ensino da produção de textos em sala de aula. Considerando tudo o que aprendemos e o ensino da produção de textos, gostaríamos de saber os reflexos dessas sessões para a sua atuação profissional. Para isso, responda as questões abaixo:

1. De que modo as sessões reflexivas contribuíram para que você pudesse refletir sobre a sua prática em relação ao ensino da produção de textos em sala de aula?

2. Considerando os nossos estudos e reflexões, você faria algo de diferente em relação ao ensino da produção de textos? Cite exemplos.

Obrigada!
Equipe de pesquisa

APÊNDICE H – O PRODUTO EDUCACIONAL



GLEND A RIBEIRO PINTO

CADERNO PEDAGÓGICO

DIÁLOGOS ORIENTADORES PARA O ENSINO DA
PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

SÃO LUIS
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
REITOR PROF. DR. FERNANDO CARVALHO SILVA

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO
 E INTERNACIONALIZAÇÃO**
FLÁVIA RAQUEL FERNANDES DO NASCIMENTO

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**
PROFA. DRA. HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
GLENDA RIBEIRO PINTO

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
PROFA. DRA. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES

COLABORADOR DO PRODUTO EDUCACIONAL
IVANILSON JORGE BEZERRA BALATA

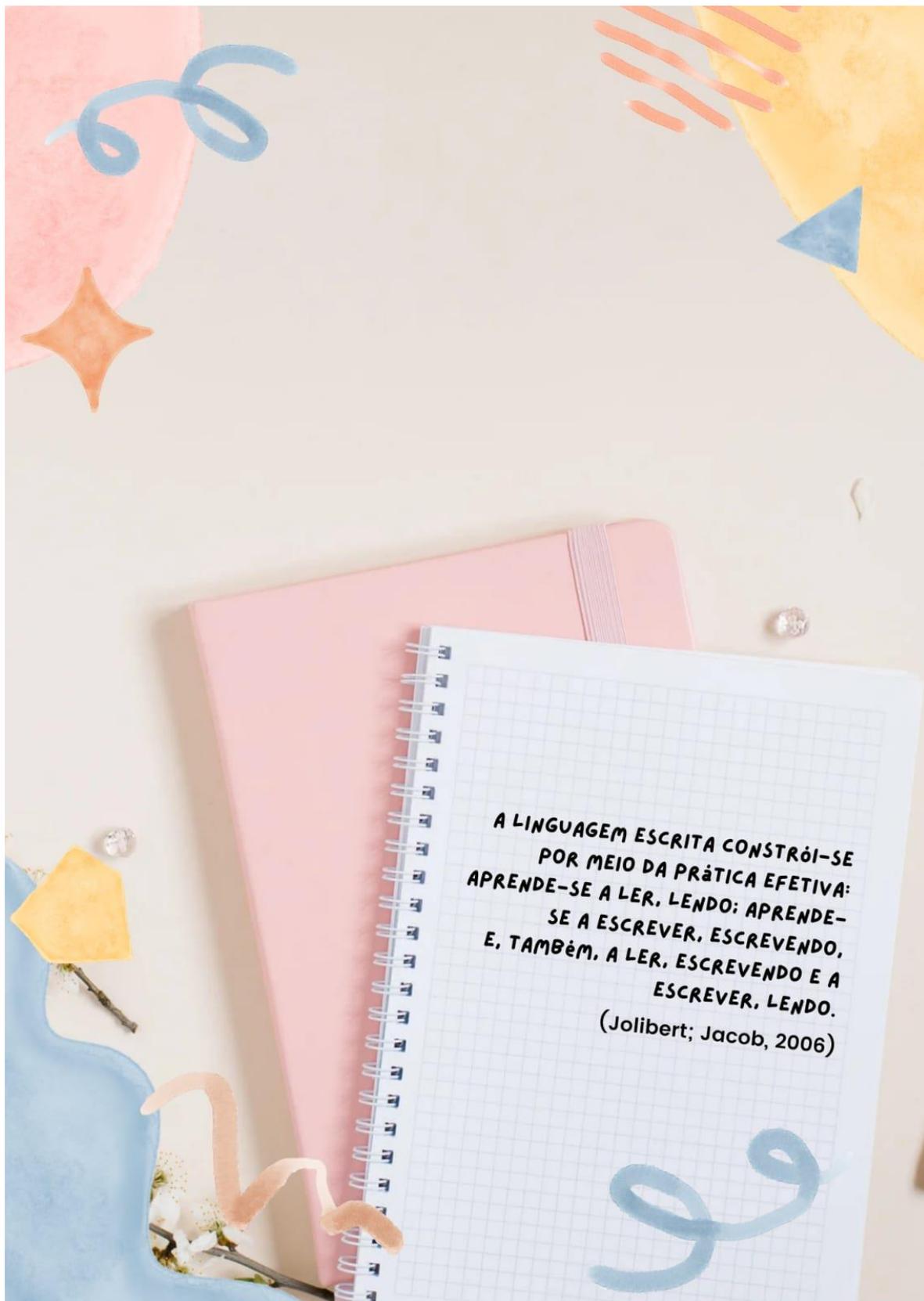
DIAGRAMAÇÃO
MARICEIA RIBEIRO LIMA

IMAGEM CAPA
BANCO DE IMAGENS
@GOOGLE.COM E @CANVA.COM



PPGEEB

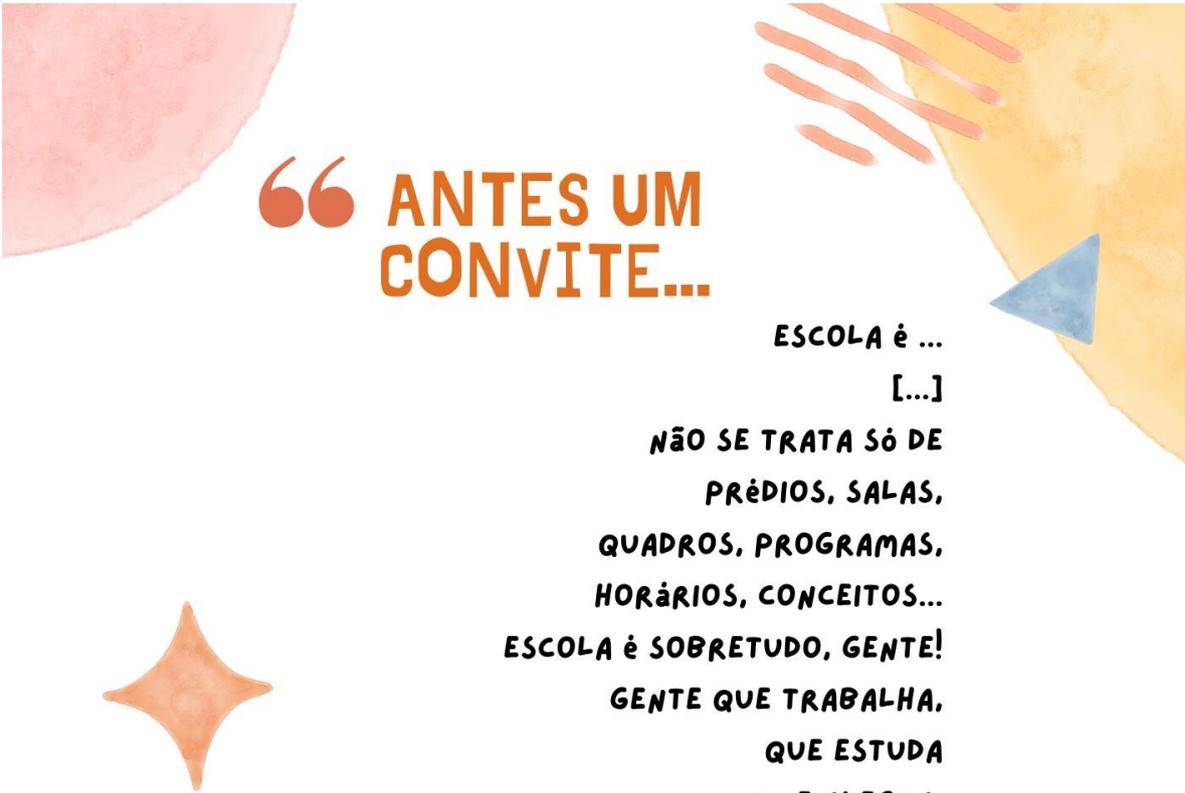




Sumário

ANTES UM CONVITE.....	4
1. PARA COMEÇAR O DIÁLOGO.....	9
1.1 POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO	10
1.2 EM DEFESA DO TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO.....	15
2. CONTINUANDO COM O DIÁLOGO.....	20
2.1 OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO.....	21
3. TECENDO PROPOSIÇÕES... ..	26
3.1 CRIANÇAS PRODUZINDO TEXTOS: exemplo de sequência didática.....	27
4. PARA NÃO ENCERRAR... ..	31
REFERÊNCIAS.....	40
SOBRE A AUTORA.....	42
SOBRE A ORIENTADORA.....	43





“ ANTES UM CONVITE...

ESCOLA é ...
[...]
NÃO SE TRATA SÓ DE
PRÉDIOS, SALAS,
QUADROS, PROGRAMAS,
HORÁRIOS, CONCEITOS...
ESCOLA é SOBRETUDO, GENTE!
GENTE QUE TRABALHA,
QUE ESTUDA
QUE ALEGRA,
SE CONHECE,
SE ESTIMA [...]

PAULO FREIRE (1921-1997)



CARISSIMO/A PROFESSOR/A,

Seja bem-vindo/a ao nosso Caderno Pedagógico! Ele foi construído para você que busca constantemente aprender para aperfeiçoar a sua prática docente e, assim, contribuir para o aprendizado dos/as seus/suas alunos/as. Para você que está em uma busca constante pelo conhecimento a fim de vivenciar novas práticas e proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais rico e com mais significado para a sua turma.

Para você que, assim como Paulo Freire (1921-1997) nos diz no seu poema intitulado Escola é..., cujo trecho inicia este Caderno Pedagógico, acredita que a escola vai além de paredes de concreto “decoradas” com as atividades e trabalhos das crianças. Para você, professor/a, que concebe uma escola feita por “gente” com histórias e vivências diversas, muitas vezes esquecidas por essa escola que está construída sob a rigidez de um sistema cuja prioridade são os resultados e não o processo.

Por isso, professor/a, convido você a realizar a leitura deste Caderno Pedagógico cujo objetivo é apresentar orientações teórico-metodológicas acerca do ensino da produção de textos para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que este Caderno nasceu a partir de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.



A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como de uma pesquisa-ação na vertente colaborativa, estivemos em uma escola da rede municipal da cidade de São José de Ribamar localizada na região metropolitana de São Luís, no estado do Maranhão. Após um período de observação em sala de aula, aplicação de questionário e da realização de sessões reflexivas (sessões de estudo) com o professor da turma do 5º ano, consideramos necessária a elaboração de um Caderno Pedagógico que trouxesse discussões pertinentes ao ensino da produção de textos.

Para fundamentar esse processo de ensino, defendemos a perspectiva discursiva de alfabetização como base teórica para a promoção de uma aprendizagem com sentido. Pois, acreditamos que esta perspectiva coloca a criança no centro do processo de sua aprendizagem como um sujeito ativo, capaz de falar e ser ouvida. Além disso, o meio social que, muitas vezes, não adentra o espaço escolar, passa a fazer parte do contexto da sala de aula quando as crianças são ouvidas e trazem suas vivências para a sala de aula.

Além da perspectiva discursiva de alfabetização, defendemos neste Caderno o uso do texto em sala de aula. Reiteramos, assim, que o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve começar pelo texto, uma vez que as crianças o encontram fora da sala de aula em suas vivências cotidianas. Então, por que começar por palavras e frases soltas que não promovem a construção de sentido para as crianças? Acreditamos que começar pelo texto contribui para a apropriação da linguagem escrita e para a compreensão da função real da linguagem, como um instrumento de interação entre os sujeitos.



De posse desse entendimento acerca do processo de apropriação da linguagem escrita, buscamos em Jolibert e Jacob (2006) e em Curto; Morillo; Teixidó (2000) o passo a passo para a produção de textos que provocassem nas crianças o desejo em aprender a escrever textos. A partir desses passos, reforçamos que a escrita de um texto perpassa pela compreensão de que é um processo de idas e vindas, onde o produto final, o texto pronto, cede lugar para o protagonismo da criança que produz o texto. Os seus movimentos, a sua interação com os/as colegas e com o/a professor/a, bem como com diferentes textos no momento da escrita revelam como ela vai se apropriando da linguagem escrita.

Dessa forma, na última sessão deste Caderno Pedagógico, apresentamos uma sequência didática desenvolvida a partir dos passos defendidos por esses autores para o contexto encontrado na escola lócus da nossa pesquisa. Compreendemos a necessidade de trazer uma sequência didática, uma vez que o entendimento acerca desse processo de ensino da produção de textos seria melhor construído a partir da materialização desses passos em sala de aula.



Assim, este Caderno Pedagógico possui quatro seções que convidam você, professor/a, a um diálogo sobre o ensino da produção de textos para turmas de 5º ano. Na primeira seção, iniciamos esse diálogo apresentando as bases teóricas que fundamentam a nossa proposta para o ensino da produção textual em sala de aula; na segunda seção, damos continuidade a esse diálogo com apresentação dos passos que regem o processo da escrita de textos; na terceira seção, trazemos uma sequência didática produzida para uma turma de 5º ano a partir do contexto observado durante a nossa pesquisa; e, na quarta seção, trazemos mais um convite para você com o objetivo de não encerrar esse diálogo.

Professor/a, desejamos que tenha uma excelente leitura deste material e que dele tire proveito para sua prática, pois este foi pensado com muito cuidado para você que reflete sobre a sua prática docente e está em constante busca pelo aperfeiçoamento dessa prática, bem como anseia oferecer aos/às seus/suas alunos/as aulas banhadas de sentido e uma aprendizagem com mais significado.

Boa leitura!

Glenda Ribeiro Pinto



1. PARA COMEÇAR O DIÁLOGO...

COMO?

COM O QUÊ?

COM O QUÊ?

POR ONDE COMEÇO?

O QUE FAÇO?

QUAL É O MELHOR MÉTODO?

COMO?

DE QUE FORMA?

POR ONDE COMEÇO?

QUAL É O CONTEÚDO?

E AGORA?

POR QUÊ?

COM O QUÊ?

1.1 POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA alfabetização

Em diferentes épocas, os/as professores/as alfabetizadores/as convivem com uma questão recorrente no início de cada ano letivo: como eu vou alfabetizar as crianças da minha sala de aula? Após realizar as atividades de diagnóstico dos/as alunos/as, com o objetivo de conhecê-los/as e de verificar o que os/as mesmos/as já desenvolveram em relação às habilidades leitora e escritora, os/as professores/as tendem a se deparar com uma realidade muito diversa e aquela questão inicial persiste.



O fato é que possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita é um complexo processo que exige do/a professor/a não apenas conhecimento dos mais variados métodos e teorias, mas também o conhecimento da criança que estará acompanhando ao longo do ano. Dito isso, podemos afirmar que a alfabetização ultrapassa os convencionais métodos que tendem a reduzi-la à apresentação das letras e de suas respectivas “famílias”.



Ao longo da história da educação e em consonância com o período da história que vivenciávamos, diferentes métodos eram apresentados aos/as professores/as alfabetizadores/as como a solução para todos os problemas. Bastava desenvolver aquele método em sua sala ou aplicar a dosagem correta como se fosse uma solução mágica que os/as seus/suas alunos/as estariam alfabetizados. Embora, os programas governamentais parecessem perfeitos, sabemos que na prática não é bem assim, uma vez que determinado método pode “funcionar” com um grupo de crianças, mas pode não surtir o mesmo efeito para uma criança.

A autora Ana Luiza Bustamante Smolka, na obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (2012), comenta que o processo de alfabetização nas salas de aula voltou a ficar restrito ao ensino e ao domínio do sistema de escrita alfabética, bem como ao seu funcionamento. E, com o advento da Política Nacional de Alfabetização, promulgada no ano de 2019, o método fônico voltou a ficar evidente nas rodas de conversa sobre a alfabetização e, por consequência, a reger as aulas dos/as professores/as alfabetizadores espalhados pelo país.



Procurando uma saída desse cenário que apenas explora o alfabeto, a partir da repetição dos seus sons ou de sua fragmentação em sílabas e depois em palavras, Smolka (2012), quando propôs a alfabetização como processo discursivo, pensou na imersão dos/as alunos/as no universo da linguagem escrita a partir do uso real das práticas de leitura e escrita.

Entra em cena a dialogicidade como pano de fundo para a construção da perspectiva da alfabetização discursiva, uma vez que a mesma compreende que a linguagem é produto da interação humana. Portanto, o ensino da escrita deve ocorrer de modo que o/a aluno/a experimente as diversas possibilidades que a linguagem apresenta em sociedade. Assim, a criança compreenderá que a escrita está para além das letras, palavras, frases e textos sem sentido, ou seja, a mesma verá a linguagem se constituindo a partir da sua interação com o outro e não como algo dado, pronto e acabado.

Na perspectiva da alfabetização discursiva, o/a professor/a trabalha em sala de aula a função e o sentido da escrita, a criança aprende em contexto, a partir das interações com os seus colegas de turma, construindo e transformando a linguagem da forma em que a percebe no seu cotidiano. Nesse contexto, a escrita não configura como um objeto de conhecimento que deve ficar restrito à escola, ou seja, há o entendimento de que a mesma se constitui na interação com o outro e, por isso, ultrapassa os limites da sala de aula.

Sobre isso, Smolka (2012, p. 60) comenta:

NÃO SE TRATA, ENTÃO, APENAS DE 'ENSINAR' (NO SENTIDO DE TRANSMITIR) A ESCRITA, MAS DE USAR, FAZER FUNCIONAR A ESCRITA COMO INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA, EXPERIENCIANDO A LINGUAGEM NAS SUAS VÁRIAS POSSIBILIDADES. NO MOVIMENTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E NOS MOMENTOS DAS INTERLOCUÇÕES, A LINGUAGEM SE CRIA, SE TRANSFORMA, SE CONSTRÓI, COMO CONHECIMENTO HUMANO.

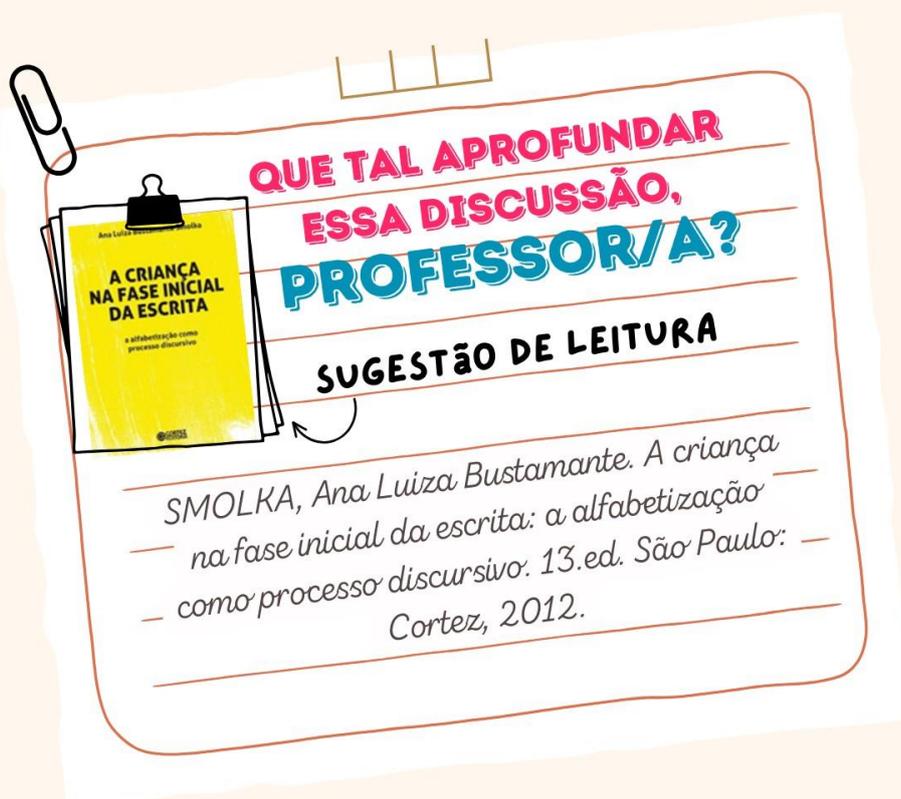
Contudo, temos observado que a escola impõe historicamente um só modo de fazer ao qual todos/as devem se adequar. No bojo dessa discussão, a reprodução de palavras e frases sem sentido permanece deixando o significado da linguagem escrita oculto durante todo o processo. Esse aspecto contribui, assim, para a inércia das crianças diante do processo, que apenas absorvem as instruções do/a seu/sua professor/a, copiando e respondendo as tarefas e também contribuindo para um jogo de faz de conta, no qual a escola segue acreditando que está fazendo o seu papel na alfabetização de seus/suas alunos/as e estes/as se afastam cada vez mais das práticas de leitura e escrita por a conceberem como uma atividade cansativa e enfadonha.

Na alfabetização enquanto um processo discursivo, é preciso dar voz e espaço às crianças de modo que as suas necessidades e contextos de linguagem se sobressaiam no planejamento das aulas do/a professor/a, emergindo o sentido e o significado das práticas escolares cotidianas e fazendo o/a aluno/a se perceber como um sujeito capaz de operar transformações no lugar em que vive. Dessa forma, observamos que o significado aparece já no início do processo de alfabetização, diferente das atividades habituais que exigem a busca pelo significado e pela compreensão após o aprendizado das letras, sílabas e palavras.

Quando falamos em dar voz às crianças, falamos que a escola deve abrir mão de ser a protagonista do processo de ensino e aprendizagem e trazer a realidade do/a aluno/a para o ambiente escolar evidenciando o seu papel social e a função da linguagem na sua construção enquanto sujeito. Mas, você deve estar se perguntando: como fazer isso? Corais (2019, p.7) nos diz:

[...] PROPOR ATIVIDADES DE ESCRITA QUE CONSIDEREM O MEIO EM QUE A CRIANÇA VIVE E SE DESENVOLVE CULTURALMENTE, AS VIVÊNCIAS QUE EXPERIENCIA, AS RELAÇÕES QUE ESTABELECE COM O OUTRO E COM OS ELEMENTOS CULTURAIS DE SEU ENTORNO, TUDO ISSO APONTA A CULTURA COMO O FIO COM QUE SE TECE A TRAMA PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO. CONSIDERAR O SUJEITO, SEU DISCURSO E AS CONDIÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DA PRODUÇÃO ESCRITA, EM SUAS RELAÇÕES LÓGICAS E DIALÓGICAS, POSSIBILITA QUE AS CRIANÇAS SE ALFABETIZEM, TORNANDO-SE LEITORAS E ESCRITORAS DESDE O INÍCIO DESSA APRENDIZAGEM. A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO NOS ENCAMINHA PARA UMA METODOLOGIA QUE TEM NO SER HUMANO O SENTIDO PARA O SEU FAZER, NA LINGUAGEM QUE O CONSTITUI, A MATÉRIA-PRIMA PARA O SEU TRABALHO E NAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS, CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM.

Nessa discussão, defendemos a perspectiva discursiva da alfabetização em detrimento de uma alfabetização tradicional que se concentra no ensino das letras e seus respectivos fonemas, bem como na exploração de palavras e frases que não apresentam sentido para a criança. Ressaltamos, assim, que o processo de apropriação da escrita deve priorizar a realidade da criança que aprende, de modo que favoreça uma aprendizagem com sentido e a aproximação desta do ato de escrever, o qual permeia o seu cotidiano para além dos limites da sala de aula.



1.2 Em defesa do texto como unidade de sentido

NA REALIDADE, TODO O TRABALHO ESCOLAR, EM LINGUAGEM ESCRITA, É FEITO A PARTIR DO ESTUDO DE TEXTOS. AO ESCREVER E LER TEXTOS, APRENDEMOS A ESCREVER E A LER, APRENDEMOS LINGUAGEM ESCRITA E APRENDEMOS, ALÉM DISSO, AS CARACTERÍSTICAS DE CADA TIPO DE TEXTO (Curto; Morillo; Teixidó 2000, p. 186)

A citação escolhida para iniciar essa seção nos apresenta um caminho para o processo de apropriação da linguagem escrita: o uso do texto. Certamente, você, professor/a, já ouviu sobre a importância de trazer o texto para a sala de aula e já se pegou dizendo: “Eu uso o texto nas minhas aulas” ou “Os/as meus/minhas alunos/as leem textos na sala de aula”. Mas, você já parou para se perguntar: de onde vem esses textos? A minha aula inicia com o texto e termina no texto ou eu desvio para a exploração da gramática? Os/as meus/minhas alunos/as tem a oportunidade de escolher os textos ou são textos previamente definidos conforme o currículo escolar?

É nessa discussão que trazemos os autores citados acima, uma vez que estes compreendem que a comunicação por meio da linguagem escrita só se dá por meio dos textos. Então, por que utilizar no processo de apropriação da escrita palavras soltas e frases sem contexto? Curto; Morillo; Teixidó(2000) apontam o texto como um possível caminho que aproxima as crianças dos atos de ler e escrever, pois é o texto que as mesmas observam ao seu redor.





Também nessa perspectiva, Gonçalves (2015), ao questionar por onde começar na alfabetização, afirma, baseada na perspectiva vigotskiana, que o ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida. Ao compreender que a linguagem é parte essencial da vida e que nela e por ela nos constituímos, essa autora enfatiza que as atividades de ler e escrever propostas em sala de aula devem surgir como uma necessidade, isto é, algo que seja relevante para a vida.

Então, “se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido” (Gonçalves, 2015, p. 48). Mas, você, professor/a, deve estar se perguntando: “como vou começar pelo texto se as crianças ainda não sabem ler e escrever?”. Sobre isso, Corais (2019) comenta que as atividades rotineiras do processo de alfabetização como o trabalho com o alfabeto, com os nomes dos alunos, a escrita de palavras, se tornam

mais significativas quando envolvem os textos na aprendizagem. Além dos textos, para a referida autora, os discursos das crianças devem fazer parte desse momento, ressaltando a discursividade e trazendo sentido para a sua aprendizagem.

Outro ponto a ressaltar nesse espaço é a diversidade de textos com que as crianças têm contato fora do ambiente escolar, então por que restringir o acesso a esses portadores de texto no interior da escola? Por que acreditar que os textos devem ser escolhidos conforme o conteúdo da aula, ou ainda, da faixa etária na qual a criança se encontra? Reiteramos que as atividades de aprendizagem da escrita devem fazer sentido para o aluno e, portanto, devem partir das suas necessidades reais.

Contudo, não é isso que temos observado nas salas de aula. Ferreira e Correia (2020) destacam que ainda se observa a escolha dos gêneros textuais sem considerar as práticas sociais de linguagem.





No seu dia-a-dia, a criança utiliza a linguagem com determinada finalidade que se altera conforme a situação que vivencia, ou seja, nas relações com a família, na escola, com os amigos, na igreja, a linguagem vai adquirindo diferentes formas e objetivos. Apesar de termos esse conhecimento, no interior da escola, os textos são escolhidos sem que haja uma necessidade para tal e com interlocutores abstratos não provocando significado para as crianças.

E qual é o lugar da gramática nesse processo? Professor/a, ressaltamos que o texto não deve ser pretexto para o aprendizado de aspectos metalinguísticos. Gonçalves (2015) afirma que as letras e as sílabas têm o seu lugar durante o processo de apropriação da escrita, mas não devem ser vistos como a finalidade desse/nesse processo. Assim, não basta somente começar pelo texto, tendo a falsa sensação de estar promovendo uma aula contextualizada se, ao final daquela aula, explorar uma letra ou uma regra gramatical, por exemplo.

Na discussão já trazida nesse produto educacional, compreendemos que o processo de apropriação da escrita é discursivo e, portanto, as atividades propostas em sala de aula, são também de produção de sentidos. Dessa forma, como diz Gonçalves (2015), o texto trabalhado em sala de aula contextualiza o estudo das unidades linguísticas que também são importantes para o aprendizado da linguagem escrita, mas estas não devem determinar a escolha dos textos.

Por exemplo, observamos com frequência nas salas de aula que os textos escolhidos perpassam pelo caráter morfológico da língua, isto é, se no planejamento do professor consta como conteúdo o ensino de uma vogal, esta deverá estar presente em boa parte das palavras que compõem o texto escolhido, caracterizando o que queremos dizer quando criticamos e apontamos que o texto seja um pretexto para o ensino exclusivo dos aspectos linguísticos, pois quando isso ocorre, a função social da escrita passa a ficar à margem



de todo o processo de aprendizagem da mesma e não suscita a construção de sentido para aquela criança.

Corais (2019) comenta que os aspectos morfológicos e fonológicos da língua continuarão a serem trabalhados e sistematizados, porém dentro dos textos de modo que as crianças percebam como a linguagem é apresentada em sociedade, em um todo integrado e não em unidades que não possuem sentido para os/as alunos/as dessa etapa de ensino. Nesse movimento, o/a professor/a possui um importante papel ao apresentar atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, mas são as crianças que, quando provocadas pelo/a docente e pelos colegas, analisarão a língua em seu uso real.

Na discussão acerca do lugar da gramática no processo de apropriação da linguagem escrita, Bajard (2021, p. 167) contribui acrescentando que “não é o conhecimento da regra que possibilita seu uso, mas seu uso que permite sua explicitação”.

Dessa forma, compreendemos que as regras gramaticais estão presentes em todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, contudo, faz-se necessário que sejam apresentadas às crianças a partir do uso dos textos.

Portanto, apontamos o texto como uma ferramenta didática que contribui para o processo de apropriação da escrita. Ressaltamos, no entanto, a importância da elaboração dos textos por parte das crianças e da sua função social e política em uma sociedade letrada. Também atribuímos ao texto o seu caráter discursivo, ao compreendermos que a criança demonstra maior interesse a aprender quando se vê em todo o processo escolar e quando aprende a se expressar por meio da escrita.



QUE TAL APROFUNDAR ESSA DISCUSSÃO, PROFESSOR/A?

SUGESTÃO DE LEITURA



BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?*. São Paulo: Cortez, 2021. 344 p.

GONÇALVES, Angela Vidal. *Alfabetizar: por onde começar*. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). *Como alfabetizar?: na roda com professores dos anos iniciais*. Campinas, SP: Papirus, 2015. Cap. 3. p. 45-56





2. CONTINUANDO COM O DIÁLOGO...

"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRABALHAM COM A FALA/O TEXTO DAS CRIANÇAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COLOCAM EM MOVIMENTO A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NO MUNDO TAMBÉM COM A LINGUAGEM, AMPLIANDO-A."
(Goulart, Gonçalves, 2021, p. 58)



2.1 Os caminhos para a produção de texto

Nesta seção, apresentamos uma proposta de como a aprendizagem da escrita com vistas à produção de textos deve ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos importante essa discussão, uma vez que observamos com frequência nas salas de aula, o momento da produção de textos como uma atividade que não possui significado para os/as alunos/as, pois geralmente são conduzidos/as a escrever sobre temáticas pré-determinadas pelo/a professor/a, que, provavelmente será o/a único/a leitor/a desse texto. Nesse sentido, observamos que a função real da linguagem fica à margem desse processo, ou seja, os textos elaborados não favorecem para a compreensão das crianças de que a linguagem escrita está para a interação com o outro.





No bojo dessa discussão, Jolibert e Jacob (2006) comentam que a produção de um texto em contexto de uma situação real se distancia da redação escolar que estamos acostumados a observar em sala de aula. As autoras ainda reiteram a necessidade de a produção de textos ser vista como um processo em que se respeite cada etapa dedicada à escrita. Nessa perspectiva, o processo adquire maior importância e atenção do que o produto final, ou seja, o texto pronto. Ao/à professor/a cabe transformar esse momento da construção do texto em um período de diálogo entre os/as alunos/as, onde possam trocar ideias e, em consenso, consigam produzir o texto proposto.

Sobre isso, Jolibert e Jacob (2006) destacam que durante o processo de produção do texto, as crianças constroem a sua aprendizagem com relação ao conhecimento linguístico apropriado ao texto em questão, ou seja, não é o texto pelo texto, a construção também favorece o desenvolvimento de habilidades referentes à apropriação da linguagem escrita em seus aspectos morfológicos e sintáticos. Dessa forma, faz-se a opção por não esperar o resultado final para fazer as correções necessárias, ou seja, as etapas de produção permitem

Quando ao assunto do texto, este não deve partir de uma imposição do/a professor/a ou do currículo escolar, mas deve partir de uma necessidade dos próprios/as alunos/as que desejam conhecer mais sobre

os ajustes devidos e, em consonância com a observação de textos semelhantes, a aprendizagem vai sendo construída.

Nessa perspectiva, as autoras apresentam a escrita como produção de texto:

O QUE CHAMAMOS DE ESCRITA É, NA REALIDADE, UM PROCESSO DINÂMICO, UMA PRODUÇÃO DE TEXTOS, CONCEBIDA COMO A BUSCA, DE ENTRADA, DE ADEQUAÇÃO DO TEXTO PRODUZIDO AO DESTINATÁRIO, AO PROPÓSITO DO AUTOR, AO TIPO DE TEXTO ESCOLHIDO (CARTA, CARTAZ, NOTÍCIA, HISTÓRIA, 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.

(Jolibert; Jacob, 2006, p. 180, grifos das autoras)

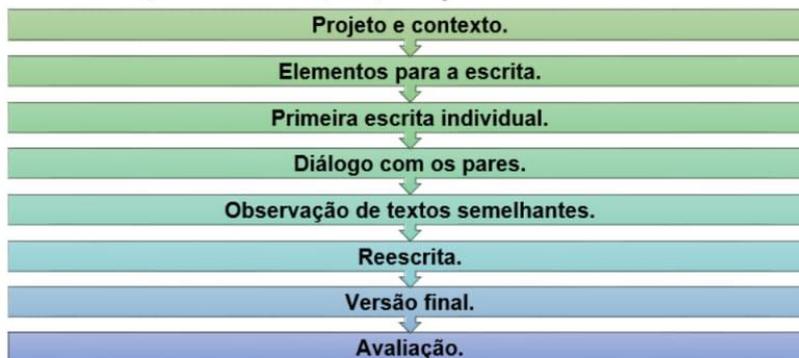
Assim, se aprende a fazer textos, fazendo textos, desde que estejam inseridos em contextos de comunicação real e com destinatários que legitimam tal escrita. Outro aspecto a ressaltar é a produção de textos no contexto de um projeto, onde os/as alunos/as compreenderão a necessidade de escrever um texto, isto é, do porquê se escreve um texto. Um texto tem o objetivo de comunicar, narrar, explicar,

informar, incentivar, entreter, convidar, solicitar, entre outros tantos que somente serão entendidos quando inseridos em situações que exijam o uso real da língua.

Mas, por onde começar a escrever textos? Jolibert e Jacob (2006) afirmam que é necessário aprender de modo sistemático a produzi-los, ou seja, não basta escrever por escrever, há uma organização que deve ser seguida pela criança a fim de atingir o objetivo da construção de um texto. Chamadas de “unidades de produção” pelas autoras, essa organização consiste em: produzir em situações reais; dialogar com os colegas; realizar atividades de conhecimento linguístico; observar textos semelhantes ao que se está produzindo; construir suas próprias ferramentas de sistematização para a produção de um texto; e, elaborar critérios para avaliar a sua produção (Jolibert; Jacob, 2006).

Os passos anteriormente descritos podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

Figura 1 – Roteiro para produção de um texto.



Fonte: Adaptado de Jolibert e Jacob (2006).

Assim como em Jolibert e Jacob (2006), os autores Curto, Morillo e Teixidó (2000) também traçam um caminho para facilitar o processo de produção de textos em sala de aula. Com o entendimento de que “escrever é produzir textos” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 148), os autores comentam que quando escrevemos queremos transmitir algum significado com a linguagem escrita. Para tanto, não é algo que se dá de maneira solta e desordenada, os autores afirmam que é necessário tomar decisões quando vamos escrever.

Estas “decisões” (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 148) estão melhor descritas no quadro abaixo:

Figura 2 – O processo da escrita de um texto.



Fonte: Adaptado de Curto, Morillo e Teixidó (2000).

Os quadros com os passos descritos acima colocam o/a aluno/a e a sua atividade no centro de todo o processo, valorizando cada passo dado pela criança em direção à construção do seu conhecimento. Observamos, assim, que a concepção proposta pelos/as autores/as contrapõe-se à prática que está focada na memorização, repetição de modelos e na relação vertical entre professor/a e aluno/a, características estas ainda observáveis em sala de aula que contribuem para o distanciamento da criança do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a mesma não se vê em todo o processo.

Na seção seguinte, vamos observar como esses passos se concretizam em sala de aula favorecendo a produção de textos. Mas, antes, que tal conhecermos mais sobre esses autores/as e o que eles/as escrevem sobre a aprendizagem da linguagem escrita?

QUE TAL APROFUNDAR ESSA DISCUSSÃO, PROFESSOR/A?

SUGESTÃO DE LEITURA



CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 1 v. Tradução de: Ernani Rosa

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.



3. TECENDO PROPOSIÇÕES...

"NÃO SE TRATA, ENTÃO, APENAS DE 'ENSINAR' (NO SENTIDO DE TRANSMITIR) A ESCRITA, MAS DE USAR, FAZER FUNCIONAR A ESCRITA COMO INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA, EXPERIENCIANDO A LINGUAGEM NAS SUAS VÁRIAS POSSIBILIDADES. NO MOVIMENTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E NOS MOMENTOS DAS INTERLOCUÇÕES, A LINGUAGEM SE CRIA, SE TRANSFORMA, SE CONSTRÓI, COMO CONHECIMENTO HUMANO."

(Smolka, 2012, p. 60)



3.1 Crianças produzindo textos: exemplo de sequência didática

Nesta seção, apresentamos uma sequência didática com a materialização dos passos para a produção de textos discutidos na seção anterior. A escolha pela sequência didática se deu em razão desta consistir, segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática. Desse modo, a sequência didática apresentada nas próximas páginas revela a nossa intenção de desmitificar esse processo de produção textual como algo difícil e trabalhoso, pelo contrário, desejamos mostrar como esse processo ocorre e pode ser adaptado a diferentes contextos.

Ainda segundo os autores: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83, grifos dos autores). Diante disso, apresentamos uma sequência didática voltada para o contexto observado em uma escola da rede municipal de São José de Ribamar, município localizado próximo à cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, onde se desenvolveu a nossa pesquisa de mestrado.

Contudo, ressaltamos que, ao final da sequência, trazemos sugestões de gêneros textuais que podem ser trabalhados em outros anos do Ensino Fundamental, evidenciando o contexto observado nessa escola e que pode ser o contexto de muitas escolas espalhadas pelo nosso país. Reiteramos ainda que a sequência didática pode ser adaptada para o trabalho de produção de outros gêneros textuais, desde que observados os passos descritos com vistas à promoção da formação de crianças produtoras de textos.

Sequência didática

I - IDENTIFICAÇÃO

Turma: 5º ano

Idade: 10 – 11 anos

Número de alunos: 22

Materiais: papel 40kg, papel A4, cartolinas, canetinhas coloridas, fita adesiva, piloto, quadro branco, pincel para quadro, notebook, Datashow ou aparelho de televisão, caderno, lápis, borracha, caneta esferográfica.

Tempo estimado: 8 encontros; 1 mês

Área de conhecimento: Linguagem e Arte

Objetos de conhecimento:

- Leitura e escuta de uma música;
- Oralidade;
- Compreensão em leitura de uma música;
- Produção textual de uma música;
- Revisão do texto da música;
- Análise linguística.

II - DESENVOLVIMENTO

Projeto e contexto:

Esta sequência didática foi elaborada a partir da situação vivenciada pelos/as alunos/as da escola lócus da pesquisa. O professor da turma relatou à pesquisadora que observou as crianças comentarem entre elas sobre um caso de violência urbana que ocorreu em uma rua próximo à escola, onde alguns/mas alunos/as residiam. Observando essa conversa, o professor perguntou às mesmas o que havia acontecido e percebeu, através da fala das crianças, que aquele fato não havia sido o primeiro, isto é, o contexto de violência urbana estava latente no entorno da escola. Como o assunto entre as crianças reverberou durante alguns dias, o professor decidiu então trazer o assunto para a sala de aula, a fim de explorar uma cultura de paz e mostrar aos/as alunos/as que um contexto diferente daquele que eles/as vivenciam é possível.

1ª Etapa

Compreensão de textos:

1º momento: Organizar as crianças em um semicírculo, apresentar em papel 40kg a letra da música Deus é por nós, do Mc Marks, descrita no espaço abaixo e disponível no link <https://www.letras.mus.br/mc-marks/deus-e-por-nos/>. O/A professor/a da turma irá fixar a letra da música no quadro ou em outro espaço que permita a visualização de todos/as os/as alunos/as fazendo a seguinte pergunta: “Do que trata o texto?”, deixando que as crianças observem, leiam. Esse é o momento da leitura silenciosa individual em que os/as alunos/as buscam indícios que os/as ajudam a construir o sentido do texto

Deus É Por Nós

MC Marks

[...]

Eu acho que essa vida não me satisfaz
Eu juro que eu quero me mudar daqui
Vou atrás do progresso pra me adiantar
Só quero ver minha família mais feliz

Um sorriso no rosto da minha coroa
Vale mais que barra de ouro
E se tudo der certo
Daqui um tempo, nós vai tá sorrindo à toa
Meto marcha vou buscar o que é nosso
Vou mostrar que favelado também pode
Dá risada da cara de quem desmerece
Olha só, o menor hoje de Porsche

Abre a janela pro vento bater
O que for ruim deixa o vento levar
Enquanto eu tiver forças pra viver
Eu nunca vou deixar de sonhar

Como dizia Racionais
Eu sempre fui um sonhador
E é isso que me mantém vivo
Aê menor, vai buscar o que é seu
Porque o que é seu só você pode
alcançar
Nunca deixe de sonhar

[...]

E se Deus é por nós, quem será contra nós?

A favela venceu, deixa os menor voar

E se Deus é por nós, quem será contra nós?

A favela venceu, deixa os menor voar

Importante: Professor/a, observe quais músicas os/as seus/suas alunos/as costumam cantar, sobre quais cantores/as eles/as falam. A escolha dessa música para a presente sequência didática foi uma sugestão do professor colaborador da nossa pesquisa, o qual comentou que os/as seus/suas alunos/as ouvem esse tipo de música e muitas vezes cantarolam em sala de aula.



2º momento: Depois da leitura silenciosa individual, o/a professor/a abrirá espaço para que os/as alunos/as possam falar sobre o texto afixado no quadro ou na parede da sala de aula. Este é o momento de escuta atenta às falas das crianças e da tempestade de ideias que foi provocada com a questão: Do que trata o texto? A roda de conversa continua e promoverá a confrontação entre os colegas, mais uma etapa importante para que a turma construa o significado do texto a partir das suas percepções. Nesse momento, o/a professor/a registrará em papel 40kg as ideias que as crianças apresentam sobre o texto lido para que observem o processo de compreensão do texto.



Importante: Caso algum/a aluno/a manifeste dúvida em relação a alguma palavra do texto, esse é o momento também de esclarecer os significados das palavras que, porventura, os/as alunos/as não conheçam.



3º momento: Em seguida, o/a professor/a realizará a proferição do texto, isto é, a leitura em voz alta para que todos/as os/as alunos/as compreendam o texto trazido para a sala de aula. Chamamos esse momento de síntese do significado do texto, uma vez que todos/as terão acesso ao sentido completo do texto.

4º momento: Depois da proferição do texto, o/a professor/a perguntará se os/as alunos/as conhecem ou se já ouviram e, ainda, se sabem o motivo daquele texto está em sala de aula. Informar às crianças que o texto é a letra de uma música de um cantor chamado MC Marks e que a escolha da música para a aula se deu a partir da escuta das conversas sobre o que ocorreu no entorno da escola. Explicar às crianças que esse contexto de violência urbana é comum nas grandes cidades e que é possível a construção de uma cultura de paz.

Importante: Importante:

Para encerrar essa primeira etapa, apresentar aos/às alunos/as a biografia do cantor e compositor da letra da música trazida para a sala de aula.

Recomendamos também apresentar o vídeo com o clipe oficial da música disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=BM_3d5DE9Ks.

5º momento: Solicitar aos/às alunos/as que tragam na próxima aula, letras de música que versem sobre a mesma temática da música trabalhada nesse dia.

2ª Etapa**Elementos para a escrita:**

1º momento: Professor/a, esse é o momento de retomar a etapa anterior, a partir de questões direcionadas a sua turma: Quem lembra a letra da música que lemos? Ela falava sobre o quê? Quem era o cantor/a da música? Por que lemos essa música? Fazer a retomada das ideias das crianças registradas em papel 40kg e dizer que continuaremos a estudar e aprender sobre esse tipo de texto, e que eles/as em duplas irão produzir uma música seguindo o mesmo gênero musical, compondo um álbum de músicas que conclamem uma cultura de paz e que suas produções serão expostas no mural da escola para serem apreciadas pelos/as demais alunos/as, funcionários/as e pais e/ou responsáveis.

2º momento: Ainda nesse momento de roda de conversa, pedir aos/às alunos/as as letras de músicas que trouxeram para que socializem com os/as colegas e destaquem o motivo da escolha dessas músicas. O/a professor/a pode direcionar essa socialização com os questionamentos: As músicas falam sobre o quê? Tratam sobre o contexto da violência urbana? Falam sobre a superação desse quadro de violência? Qual o ritmo das músicas? É o mesmo gênero musical?

3º momento: Após a socialização, promover a eleição de uma ou duas músicas para que o/a professor/a possa escrever em papel 40kg e trazer na próxima etapa para ser afixado na parede da sala de aula. A música escolhida comporá o repertório para a produção das músicas dos/as alunos/as, assim como a primeira música trabalhada em sala.

Importante: Professor/a, se a sua escola possibilitar fazer a cópia das músicas trazidas pelos/as alunos/as, você poderá montar um kit com todas elas e distribuir para cada dupla ler todas, de modo a se repertoriar para a produção.

Importante: Professor/a, esse é o momento dos/as seus/suas alunos/as aumentarem o repertório de informações acerca desse tipo de texto, ou seja, do que é importante estar presente em uma música.

4º momento: Organizar os/as alunos/as em duplas ou trios para que analisem as letras das músicas que trouxeram e mais a letra da música trabalhada na primeira etapa. Os/as alunos/as identificarão e registrarão em seus cadernos aspectos como: emissor, destinatário, finalidade, conteúdo, título do texto e a sequência dos fatos presentes na música.

3ª Etapa

Primeira escrita individual:

1º momento: Expor em papel 40kg a letra da música eleita pela turma na etapa anterior. Pedir que os/as alunos/as façam a leitura silenciosa individual e, a partir do questionamento Do que trata esse texto? retomar as discussões feitas anteriormente em relação ao contexto de violência urbana.

2º momento: Após o momento inicial, retomar as análises realizadas pelos/as alunos/as das letras de música que trouxeram e pedir que socializem os aspectos identificados.

3º momento: A partir desses aspectos, os/as alunos organizados em duplas ou trios partirão para a primeira escrita das suas músicas. Nesse momento, os/as alunos/as escreverão o título, os materiais que precisarão para escrever, as palavras-chave que farão parte das suas músicas, a sequência de ideias, isto é, o fato principal de cada estrofe, entre outros aspectos. A criança escreverá um texto parecido ao que é proposto e com todas as ideias que considera importantes para estar na produção.

4ª Etapa

Diálogo com os pares:

1º momento: Retomar as produções dos/as alunos/as da etapa anterior e organizar a turma para que as crianças com o seu escrito inicial dialoguem com os/as seus/suas colegas socializando as suas produções.

2º momento: Sistematizar em papel 40kg as características do texto a ser produzido comparando com os textos semelhantes já existentes no repertório da sala de aula.

Importante:

Professor/a,
explique às
crianças que esse é
o momento de
ouvir os/as colegas
e, assim, melhorar
os seus escritos
iniciais.

5ª Etapa

Observação de textos semelhantes:

1º momento: Disponibilizar as letras de músicas para as duplas ou trios de alunos/as, de modo que identifiquem as características pertencentes ao tipo de texto em questão. Nesse momento, as crianças compreenderão como funciona a estrutura e identificarão os aspectos textuais, gramaticais e lexicais inerentes à música a ser escrita.

2º momento: De posse dessas informações, as duplas ou trios darão continuidade à produção de suas músicas.

6ª Etapa

Reescrita:

1º momento: Solicitar às duplas ou trios de alunos/as que revisem suas produções de texto, e que podem socializar com os/as colegas e consultar o/a professor/a.

2º momento: Atender cada dupla ou trio de modo a ajudar na correção ortográfica das palavras ou na sugestão de palavras que venham substituir as já existentes, verificar se há título na produção, se os/as alunos/as seguiram as características das letras das músicas trabalhadas em sala de aula.

Importante: Professor/a, esse é momento de dialogar com os/as seus/as alunos/as. Não é o momento de impor as suas ideias, a partir dos seus questionamentos e sugestões, as crianças farão uma auto avaliação das suas produções escritas e revisarão os seus textos.

7ª Etapa

Versão final:

1º momento: Pedir que os/as alunos/as escolham em que suporte e quais materiais necessitarão para escrever o seu texto: folhas de papel A4, papel 40kg, cartolinas, caneta esferográfica, canetinhas coloridas, pincel piloto, entre outros.

2º momento: As duplas ou trios escolherão um/uma aluno/a para escrever a versão final dos seus textos.

8ª Etapa

Avaliação:

1º momento: Organizar a turma em semicírculo e expor as produções escritas dos/as alunos/as na sala de aula.

Importante: Professor/a, assim como em todo o processo, a ênfase recai sobre a criança que tem a sua produção valorizada por você e pelos/as colegas. Além disso, deixe claro para os/as seus/suas alunos/as, desde o início da sequência de atividades, para que e para qual destinatário estão produzindo o texto; neste caso, as músicas estarão afixadas no mural, direcionadas à comunidade escolar visando a promoção de uma cultura de paz.

2º momento: Solicitar que cada dupla ou trio apresente a música escrita por eles/as para os/as colegas. Após a apresentação, pedir às crianças que façam auto avaliação sobre o processo de produção a partir de alguns questionamentos: Foi fácil a construção da música? Encontrei textos semelhantes disponíveis no meio social? Coloquei título? Usei letras maiúsculas no início dos versos ou em nomes próprios? Usei verbos no mesmo tempo? Fiz uso dos conectores corretamente? Apresentei o trabalho limpo? Entreguei o trabalho no tempo planejado?

Importante: Caso prefira, os questionamentos acima poderão ser respondidos de maneira individual e entregues ao/a professor/a da turma.

Importante: A Avaliação, segundo Jolibert e Jacob (2006), se dará de duas formas: sistemática e pragmática. Na sistemática, tanto a criança realiza auto avaliações sobre o seu processo de produção como o/a professor/a pode fazer uma avaliação de toda a turma ou de maneira individual. Já a pragmática busca a reação do interlocutor do texto, ou seja, se atende às necessidades e se é compreensível.



SUGESTÕES ADICIONAIS:

1
Além de serem expostas no mural da escola para que os demais alunos apreciem as músicas escritas pela turma do 5º ano, as produções dos/as alunos/as poderão participar de um festival organizado pela escola ou concorrer a um concurso de música.

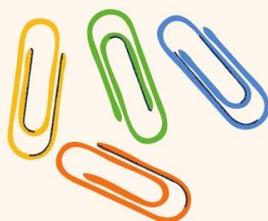
2
Essa sequência didática acerca da violência urbana pode ser adaptada para as outras séries do ensino fundamental, por exemplo: 1º ano - nuvem de palavras promovendo a cultura de paz; 2º ano - confecção de cartazes; 3º ano - produção de história em quadrinhos; 4º ano - produção de poemas.

III – Referências

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MC MARKS. Deus é por nós. São Paulo: Som Livre: 2020. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/mc-marks/deus-e-por-nos/>.

MC MARKS. MC Marks - Deus é por Nós - Dj Muka (Clípe Oficial). YouTube, 8 de maio de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BM_3d5DE9Ks



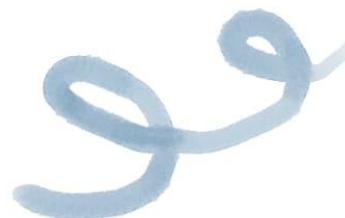


04 4. PARA NÃO ENCERRAR...

O Caderno Pedagógico – Diálogos Orientadores para o Ensino da Produção de Textos no 5º ano do Ensino Fundamental foi construído em parceria com o colaborador da nossa pesquisa de mestrado, o Prof. Ivanilson Jorge Bezerra Balata, professor de uma turma de 5º ano. A pesquisa desenvolvida nos mostrou a necessidade de discutir sobre o ensino da produção de textos em sala de aula com vistas à promoção da formação de crianças produtoras de textos.

Uma vez observado o distanciamento das crianças das práticas de leitura e escrita, consideramos necessário nos debruçar sobre novas práticas que promovam o protagonismo da criança em todo o processo, como um sujeito ativo e com capacidade para desenvolver a habilidade escritora. Não estamos em busca de uma receita e nem pretendemos oferecer algo pronto a você, professor/a. O nosso objetivo neste Caderno é promover uma reflexão acerca da sua prática ao ensinar a produção textual e favorecer esse olhar direcionado ao/a seu/sua aluno/a.

Para tanto, compreendemos que a vida que pulsa do lado de fora da escola deve adentrar esse espaço, de modo que as crianças se reconheçam nesse lugar e atribuam significado ao seu aprendizado. Nesse sentido, construímos uma sequência didática considerando o contexto local da escola pesquisada, na qual observamos a vida das crianças entrar para a sala de aula a partir do contexto vivido por elas e da música que elas costumam escutar em seus momentos de lazer. Assim, a vida proporciona a produção de textos, a partir da escuta atenta da fala das crianças, do diálogo com os/as colegas e com o professor e do movimento de ir e vir de uma escrita que se apresenta como um processo.



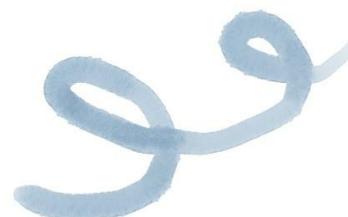


Professor/a, não pretendemos encerrar esse diálogo. Iniciamos com um convite para a leitura deste Caderno e fechamos com mais um convite para você: que tal aprofundar essas discussões e tornar esse movimento de reflexão acerca da sua prática um movimento constante ao longo da sua docência? Como você observou, ao final de cada sessão, trouxemos sugestões de leitura que favorecem esse aprofundamento e essa reflexão. Além disso, convidamos você a ouvir os/as seus/suas alunos/as e a trazê-los/as para a sala de aula, em uma tentativa de aproximá-los/as das práticas de leitura e escrita com mais sentido para eles/as.

Assim, professor/a, acreditamos que esse Caderno Pedagógico contribua para esse olhar e favoreça essa reflexão com vistas à formação de crianças produtoras de textos com mais criticidade e mais autonomia em sua sala de aula.

Nossos mais sinceros agradecimentos,

GLEND A RIBEIRO PINTO



Referências

BAJARD, Élie. Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?. São Paulo: Cortez, 2021. 344 p.

CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização como processo discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade. In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 39., 2019, Niterói - RJ. Anais [...]. Niterói - RJ: S/E, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5219-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 1 v. Tradução de: Ernani Rosa.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108. Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. Ensinando a ler e a escrever no ciclo de alfabetização pela porta dos gêneros discursivos. In: ARENA, Adriana Pastorello; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Volochinov e Freinet. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2020. p. 153-168.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). Como alfabetizar?: na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. Cap. 3. p. 45-56.

GOULART, Cecília Maria A.; GONÇALVES, Angela Vidal. ALFABETIZAÇÃO: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. Revista Brasileira de Alfabetização, [S.L.], n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021. Revista Brasileira de Alfabetização. <http://dx.doi.org/10.47249/rba2021527>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acesso em: 05 jul. 2022.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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



SOBRE A AUTORA

Glenda Ribeiro Pinto

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Educação Especial na Perspectiva de Inclusão pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF (2017) e em Gestão Educacional e Escolar pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2022). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2013) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2016).

Atualmente é docente da Rede Municipal de São Luís – MA atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui experiência na área da Educação Básica como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio lecionando a disciplina de Sociologia.

Membro associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI-UFMA. Tem interesse nas áreas relacionadas a alfabetização e formação de professores alfabetizadores.



SOBRE A Orientadora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Doutora (2011) e Mestra em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Marília, São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão e Professora Permanente do PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/Mestrado Profissional/UFMA.

Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes – GEPPFORD. Tem experiência na área de Educação, em docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência e coordenação em curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: formação de professores, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Realiza pesquisas nas áreas de formação de professores alfabetizadores e ensino de língua materna.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Profa Conceição Leite
Secretária Municipal de Educação do Município de São José de
Ribamar/MA

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante GLENDA RIBEIRO PINTO regularmente matriculado/a no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de N° 2021107272 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada "CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: o uso dos diferentes gêneros textuais como ferramenta didática no processo de apropriação da escrita."

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa em uma das unidades educacionais dessa renomada rede de ensino, a saber: a Escola Municipal Gersika Emmel, de modo 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, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 05 de novembro de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

Matrícula SIAPE: 1352588

**ANEXO B – OFÍCIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO
JOSÉ DE RIBAMAR**


PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

OFÍCIO Nº 114/2022

São José de Ribamar, 19 de dezembro de 2022.

À Senhora
[REDACTED]

GESTORA DA ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]

NESTA.

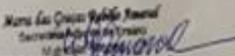
ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Senhora,

Dirijo-me a Vossa Senhoria, para comunicar que a aluna **GLENDIA RIBEIRO PINTO**, estudante do curso Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2021107272 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado na escola acima supracitada. Segue em anexo a carta de apresentação para a realização da pesquisa

Apróveitamos o ensejo para renovar votos de estima e elevada consideração

Atenciosamente,


Maria das Graças Rabelo Amaral
Secretária Adjunta de Ensino

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Portadora do RG _____, Professora da Rede Municipal de Ensino em exercício na _____, turno matutino, concordo em participar da pesquisa intitulada “CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTO: uma experiência discursiva no processo de produção de textos com alunos e alunas do 5º ano em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar - MA”, orientada pela Prof.ª Dra. 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 a produção de textos em sala de aula à luz da perspectiva discursiva de alfabetização em uma turma de 5º ano.

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 José de Ribamar - MA, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora: Glenda Ribeiro Pinto

Endereço: _____

Tels: _____ E-mail: glenda.rp@discente.ufma.br

Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.

Assinatura da/o Participante

Assinatura da Pesquisadora