

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LÍLIAN MARA DELA CRUZ**

**PESQUISA COLABORATIVA E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SUA REESCRITA**

**CAMPO GRANDE – MS  
2012**

## FICHA CATALOGRÁFICA

DELA CRUZ, Lílian Mara

Pesquisa colaborativa e o redimensionamento das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita/ Lílian Mara Dela Cruz. – Campo Grande, MS: UFMS, 2012.

196 p.

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Pesquisa Colaborativa 2. Produção de textos espontâneos 3. Reescrita de texto 4. Prática Pedagógica. – Pesquisa I. Osório, Alda Maria do Nascimento. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

**LÍLIAN MARA DELA CRUZ**

**PESQUISA COLABORATIVA E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SUA REESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório.

**CAMPO GRANDE – MS  
2012**

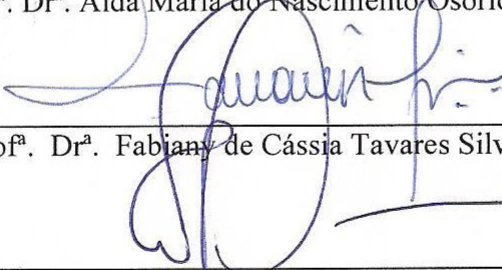
**Lilian Mara Dela Cruz**

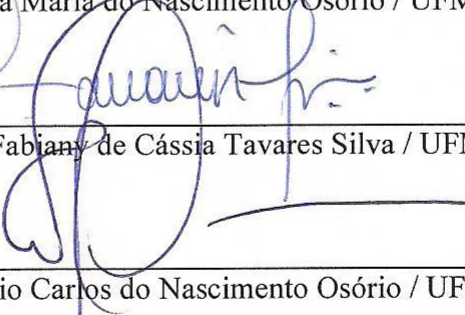
**PESQUISA COLABORATIVA E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE  
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SUA REESCRITA**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências  
Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final  
para a obtenção do título de Doutor

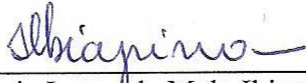
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS

  
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alexandra Ayach Anache / UFMS

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / UFPI

Campo Grande, 16 de abril de 2012

*“Se quiséssemos resumir todas as demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”*

*Vigotsky*

*À memória da minha Tia Leonor*

## AGRADECIMENTOS

Na certeza de que para alcançar qualquer objetivo à persistência prevalece sobre todas as dificuldades, agradeço:

A Deus que me iluminou durante essa trajetória.

À Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório, interlocutora incansável, orientadora paciente e compreensiva que, mais uma vez, dedicou parte de seu tempo compartilhando seus conhecimentos para que este trabalho se concretizasse. A quem serei eternamente grata.

À Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso e à Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva que mais uma vez compartilharam seus conhecimentos com valiosas contribuições oferecidas durante a minha qualificação.

À Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina por serem fundamentais suas contribuições para realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório e à Profa. Dra. Alexandra Ayache Anache que desde a Graduação, contribuíram significativamente para determinar os rumos da minha formação profissional.

Às professoras colaboradoras da minha pesquisa pelas informações fundamentais para a materialização deste trabalho.

Aos meus filhos Ana Luísa Dela Cruz Viégas e Pedro Miguel Dela Cruz Viégas pela paciência em compreenderem os momentos que passamos. Amores da minha vida.

Aos meus pais: José Pedro Dela Cruz Thomé e Leontina Cândida Dela Cruz, pelo amor, apoio e compreensão pelas horas de ausência.

Às minhas irmãs: Eliane, Cristiane, Juliana e ao meu irmão José Pedro. Amo vocês.

Às minhas sobrinhas: Cynthia, Carmem, Ana Cláudia, Carolina, Ana Flávia, Flora, Vitória e Eleonora. Amo vocês.

À minha tia Esmeralda, por estar sempre presente e incentivando minhas conquistas.

Aos meus amigos e amigas que de alguma maneira contribuíram para essa realização.

## RESUMO

As experiências no processo de constituição da vida profissional como docente, os estudos realizados na graduação e no mestrado motivaram-nos a propor uma pesquisa com quatro professoras que exerciam a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o objetivo de contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliassem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino. Ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e as auxiliassem a ressignificar suas concepções, repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de tipo pesquisa-ação colaborativa, com subsídio teórico-metodológico e análises das informações construídas, fundamentadas nos princípios da perspectiva histórico-cultural, com foco na prática pedagógica. O *corpus* do trabalho foi constituído por entrevista semiestruturada, observações em aulas, relatórios elaborados em reuniões individuais e coletivas e produções de textos com escrita espontânea dos alunos. As interlocuções entre pesquisadora e professoras, mediadas pela inter-relação teórico-prática, no processo de pesquisa-ação colaborativa, proporcionaram às professoras alfabetizadoras repensarem suas práticas a partir da realidade de sala de aula e a nós reafirmarmos nossa tese de que é essencial e possível encaminharmos a prática pedagógica com base de ensino no texto desde o início do processo de alfabetização escolar. Como as ações colaborativas as auxiliaram a repensarem suas práticas na perspectiva da produção de texto e reescrita, quando duas das professoras tomaram como base para suas reflexões os materiais disponibilizados, tendo como meta a construção de saberes que as habilitassem a desenvolver suas ações em uma perspectiva dialógica, as quais conseguiram dar mais visibilidade às mudanças em suas práticas por terem ampliado as condições de refletirem sobre suas ações, planejarem e proporem atividades com produção de texto. Mudanças que se revelaram tanto nas atitudes delas como nas produções escritas dos alunos. As outras duas professoras mostraram que é possível modificar suas práticas, mas não se envolveram o suficiente para causar impacto em suas ações, pautaram suas reflexões apenas nos diálogos, para repensarem suas práticas. Mesmo nessas condições, elas conseguiram auxiliar o aluno, na aprendizagem da linguagem escrita a partir da produção de texto com escrita espontânea. Com isso, ressaltamos que foi possível apreender deste estudo que o processo de pesquisa-ação colaborativa precisa ser contínuo, não podendo limitar-se a uma pesquisa determinada, por entendermos que tanto a pesquisadora quanto os sujeitos pesquisados na relação com o objeto de estudo, assumem papéis ativos na construção do conhecimento, sofrendo transformações durante o processo de pesquisa, o qual se mostra inacabado em constante construção e reconstrução, com vistas a atender a demanda de se desenvolver a prática pedagógica com possibilidade de proporcionar aos alunos a superação das dificuldades encontradas na aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e, em particular, da produção de textos escritos, em uma perspectiva de se criar tanto ao professor como ao aluno condições de produzirem conhecimentos para que ensinar e aprender tenham sentido para eles.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação colaborativa; Prática pedagógica; Produção de texto com escrita espontânea; Reescrita.



## ABSTRAT

The experiences in the process of constitution of teacher's professional life, the studies realized during the graduation and master's made us motivated to propose a research with four teachers who were teaching class at the first year of basic education in one Municipal School of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, with the objective to contribute to the resize of the pedagogical practice in the process of collaborative research-action, through collaborative actions which would help in the text production with spontaneous writing and rewriting, having the text as basis of teach. Collaborative actions that would correspond to their expectations and would provide support to change the meaning of their conceptions, rethink their pedagogical practice, encouraging them to develop differentiated educative actions. This is a qualitative approach research, kind of research-action collaborative, with subsidy theoretical-methodological and constructed data analysis, based on the principles of historical-cultural perspective, with focus on the pedagogical practice. The work corpus was consisted by semi-structured interview, class observations, reports made on individual and collective meetings and text production with spontaneous writing of the students. The dialogues between researcher and teacher, mediated by the inter-relation theoretical-practical, in the research-action collaborative process, provided the literacy teachers to rethink their practice from the reality in classroom and we reaffirm our thesis that is essential and possible to make route to the pedagogical practice with basis on the text since the beginning of the school literacy process. As collaborative actions helped to rethink their practice at the perspective of the text production and rewrite, when two of the teachers had taken as basis for their reflections the available materials, having as goal the building knowledge that would enable them to develop their actions in a dialogical perspective, which was able to give more visibility to changes in their practice because they had extended the conditions of reflecting about their actions, plan and propose activities with text production. Changes which had been shown, both in their attitudes, as in the writing productions of the students. The other two teachers shown that is possible to modify their practice, but haven't envolved enough to cause impact in their actions, they had focused their reflections only in dialogue, to rethink their practice. Even under these conditions, they were able to assist the student at learning written language from the text production of spontaneous writing. Thus, we emphasize that was possible to learn from this study that the collaborative research-action process needs to be continuous, can not be limited to a particular search, because we believe that both the researcher and the researched subjects in relation to the object of study, take active roles in the knowledge construction, undergoing transformations during the search process, which has shown steady unfinished construction and reconstrucion, in order to answer the demand of developing the pedagogical practice with the possibility to provide to the students the overcome the difficulties found at the learning of the written language, of reading and, in particular, of the production of written texts, in perspective to create both to the teacher as to the studying, conditions to produce knowledge for teaching and learning have mean to them.

**Key-words:** Collaborative research-action; Pedagogical practice; Spontaneous written text productions; Rewrite.

## RÉSUMÉ

Les expériences dans le processus de constitution de la vie professionnelle comme professeur, les études réalisées dans la graduation et dans la diplôme d'études approfondies motivaram- em à proposer une recherche avec quatre professeures qui exerçaient l'enseignement dans première année l'Enseignement Fondamental dans une école du Réseau Municipal d'Enseignement de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, avec l'objectif de contribuer au redimensionnement de la pratique pédagogique dans le processus de recherche-action colaborative, au moyen d'actions colaboratives qu'ils assistaient dans la production de texte avec écriture spontanée et sien réécriture, en ayant le texte comme base de j'enseigne. Des actions colaboratives qui correspondaient à leurs désirs ardents et eux assistaient à ressignifier leurs conceptions, repenser leurs pratiques pédagogiques, en les encourageant à développer des actions éducatives différenciées. Il s'agit d'une recherche avec abordage qualitatif, d'un type recherche-action colaborative, avec d'une subvention théorique-méthodologique et analyses des informations construites, basées nous principes de la perspective historique-culturelle, avec foyer dans la pratique pédagogique. Le corpus du travail a été constitué par entrevue semiestruturada, commentaires dans des leçons, rapports élaborés dans des réunions individuelles et collectives et productions de textes avec écriture spontanée des élèves. Les interlocutions entre chercheur et les professeures, négociées par la relation théorique-pratique, dans le processus de recherche-action colaborative, ont fourni aux professeures des alfabetizadoras repenseront leurs pratiques a procéderartir de la réalité de salle de leçon et à nous nous réaffirmerons notre thèse dont c'est essentiel et possible nous acheminerons la pratique pédagogique avec base d'enseignement dans le texte depuis le début du processus d'alphabétisation scolaire. Comme les actions colaboratives les ont assistées à repenser leurs pratiques dans la perspective de la production de texte et réécriture, quand deux des enseignantes ont pris comme base pour leurs réflexions les matériels à la disposition, en ayant mange objectif la construction de savoirs qui les habilitaient à développer leurs actions dans une perspective dialogique, ils lesquelles ont réussi à donner plus visibilité aux changements dans leurs pratiques avoir élargi les conditions de refléter sur leurs actions, prévoir et proposer des activités avec production de texte. Changements qui se sont révélés tant dans les attitudes d'elles que dans les productions des écritures des élèves. Les autres deux professeures ont montré que c'est possible de modifier leurs pratiques, mais ils ne se sont pas impliqués assez pour causer impact dans leurs actions, ont réglé leurs réflexions seulement nous dialogues, pour repenser leurs pratiques. Même dans ces conditions, elles ont réussi à assister l'élève, dans l'apprentissage de la langue écriture a procéder de la production de texte avec écriture spontanée. Avec cela, nous rejaillissons que ce a été possible d'appréhender de cette étude que le processus de recherche-action colaborative a besoin d'être continu, en ne pouvant pas se limiter à une recherche déterminée, comprendrons que de telle façon la chercheur combien les sujets cherchés dans la relation avec l'objet d'étude, supposent mangiez des actifs dans la construction de la connaissance, en souffrant transformations pendant le processus de recherche, qui échantillon non fini dans constante construction et reconstruction, avec des vues à faire attention l'exigence se développer de la pratique pédagogique avec possibilité de fournir aux élèves le surpassement des difficultés trouvées dans l'apprentissage de la langue écriture, de la lecture et, en particulier, de la production de textes écrits, dans un mettre en perspective de si crée de telle façon l'enseignant comme l'élève conditions de produiront des connaissances pour que qu'il enseigne et apprenne aient senti pour elles.

**Mots-clé:** Recherche-action colaborative; Pratique pédagogique; Production de texte avec écriture spontanée; Réécriture.

## LISTA DE TABELA E FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história – lista - (Aluna D) – Professora 1.....	105
<b>FIGURA 2</b> – Atividade de avaliação SEMED .....	110
<b>FIGURA 3</b> – Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história - O Jardim de Ceci - (Aluna G) – Professora 1.....	128
<b>FIGURA 4</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história - A Pequena Sereia - (Aluno G) — Professora 2.....	132
<b>FIGURA 5</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história - A Pequena Sereia - (Aluno B) – Professora 2.....	132
<b>FIGURA 6</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história - O Patinho Feio - (Aluno N) – Professora 3.....	134
<b>FIGURA 7</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história – O Patinho Feio - (Aluno D) – Professora 3.....	135
<b>FIGURA 8</b> - Produção com escrita espontânea da interpretação da história – Chapeuzinho Vermelho - (Aluno A) – Professora 4.....	137
<b>FIGURA 9</b> – Produção com escrita espontânea de parlenda (Aluno E) – Professora 2.....	139
<b>FIGURA 10</b> – Atividade com parlenda – Professora 3.....	140
<b>FIGURA 11</b> – Reescrita de texto com escrita espontânea da interpretação da história (Aluno M) – Professora 1.....	145
<b>FIGURA 12</b> – Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história – O Bichinho da Maçã - (Aluno J) – Professora 3.....	148
<b>FIGURA 13</b> – Reescrita de texto com escrita espontânea da interpretação da história – A Arara Cantora - (Aluno C) – Professora 2.....	154
<b>FIGURA 14</b> – Reescrita de texto com escrita espontânea da interpretação da história – A Arara Cantora - (Aluno D) – Professora 2.....	155
<b>FIGURA 15</b> – Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história – O Bichinho da Maçã (Aluno Q)– Professora 3.....	162
<b>FIGURA 16</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história (Aluno B) - (Aluno D) – Professora 4.....	163
<b>FIGURA 17</b> – Produção com escrita espontânea da interpretação da história (Aluno C) – Professora 4.....	164

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

EAD – Educação a Distância

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança

CBi – Ciclo Básico inicial

CBc – Ciclo Básico continuado

EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino

GESTAR-PILOTO – Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação:  
Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

GT – Grupo de Trabalho

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

REME – Rede Municipal de Ensino

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICANP – Universidade Estadual de Campinas

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1: OBSERVAÇÕES EM AULAS.....</b>	<b>62</b>
<b>QUADRO 2: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....</b>	<b>63</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 EXPLICITANDO OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
1.1 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E AÇÕES COLABORATIVAS.....	43
1.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: HOMEM, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	46
1.3. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	50
<b>1.3.1 Em busca dos sujeitos.....</b>	<b>55</b>
<b>1.3.2 As reuniões individuais e coletivas: encontros e desencontros.....</b>	<b>59</b>
<b>1.3.3 Características das professoras.....</b>	<b>62</b>
<b>2 O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES COLABORATIVAS: O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....</b>	<b>69</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES E MÉTODO: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS.....	70
<b>2.1.1 Alfabetização.....</b>	<b>70</b>
<b>2.1.2 Letramento.....</b>	<b>73</b>
<b>2.1.3 Relação entre alfabetização e letramento.....</b>	<b>75</b>
<b>2.1.4 Método.....</b>	<b>76</b>
2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	80
<b>2.2.1 Atividades de escrita propostas pelas professoras.....</b>	<b>82</b>
<b>2.2.2 Produção de texto com escrita espontânea.....</b>	<b>85</b>
2.2.2.1 O erro e as estratégias de correção.....	90
2.2.2.2 Estratégias de correção.....	93
2.3 A REESCRITA.....	97
2.4 FATORES QUE IMPULSIONARAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS REPENSAREM SUAS PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	101

<b>3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSO DE MUDANÇA NO DIZER E NO FAZER DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS.....</b>	<b>114</b>
3.1 OS CONTEÚDOS: RELAÇÃO ENTRE O QUE É DEFINIDO E O COMO/QUANDO ENSINAR.....	115
<b>3.1.1 Elaboração do plano de ação e a sugestão de planejamento.....</b>	<b>120</b>
3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RECONSTRUÇÃO DOS EPISÓDIOS DE AULAS.....	122
<b>3.2.1O ambiente de sala de aula.....</b>	<b>123</b>
<b>3.2.2 A realidade de sala de aula.....</b>	<b>125</b>
3.2.2.1 Episódio I - Professora 1- O Jardim de Ceci.....	125
3.2.2.2 Episódio II - Professora 2 – A Pequena Sereia.....	129
3.2.2.3 Episódio III - Professora 3 – O Patinho Feio.....	133
3.2.2.4 Episódio IV - Professora 4 – Chapeuzinho Vermelho.....	136
3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM PROCESSO DE MUDANÇA.....	138
3.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: AS INTERLOCUÇÕES ENTRE A BASE TEÓRICA E AS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	151
3.5 A PROPOSTA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE DE ENSINO NO TEXTO: A REESCRITA.....	165
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultante do processo de constituição da minha vida pessoal e profissional docente, nas experiências de sala de aula, desde 1983, em movimento contínuo de busca por conhecimentos, no intento de redirecionar minha prática docente, tendo em vista as diferentes tendências teóricas que permeiam as ações educacionais com a finalidade de garantir melhor desempenho da aprendizagem dos alunos.

Em 1986, estava sendo implantada pelas secretarias municipais e estadual de educação, no Estado de Mato Grosso do Sul, a abordagem “Construtivista” na condução do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foram oferecidos por essas secretarias cursos para os professores, dos quais participei, pois era uma proposta desafiadora, principalmente, para o professor que estava em sala de aula e exercia uma prática pautada em uma tendência tradicional de educação. Na qual, pela instrução e pelo controle, a escola pretende promover a aprendizagem, valendo-se de técnicas de memorização por meio da repetição, o aluno deve assimilar os conteúdos que, por vezes, são fragmentados e sequenciados. É preciso dominar um determinado conteúdo para passar ao seguinte, viabilizando o rígido controle do conhecimento e facilitando o processo de avaliação.

Perspectiva denominada por Saviani (2003, p. 12) como advento da “pedagogia tecnicista” que projeta “[...] a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. A educação consiste em processo de modificação de comportamento pelo controle por meio do reforço, o processo de ensino e de aprendizagem reduz-se à manipulação externa do objeto de aprendizagem. São propostas “[...] tarefas de aprendizagem quase sempre [...] padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações” (MIZUKAMI, 1986, p.14). Supõe-se que executando várias vezes a mesma tarefa a criança apreende os conhecimentos por meio de treinamento. Desconsidera-se a complexidade que envolve o processo de aprendizagem, ignorando o esforço mental realizado pela criança nesse processo.

Nessa época, era professora na rede estadual de ensino e, também, atuava na rede privada de ensino, exercendo a docência a partir dos pressupostos da abordagem citada. A prática pedagógica que, até aquele momento, parecia ser a ideal, começou a ficar instável por conta das contradições existentes entre os princípios de uma teoria e outra, causando um desequilíbrio entre os docentes em relação à nova maneira de conceber o processo de ensino e de aprendizagem. Tais acontecimentos e a participação em cursos, palestras, seminários



despertaram o desejo e a necessidade de buscar novos referenciais, refletir sobre a prática pedagógica e a concepção de educação, com a possibilidade de dar novos rumos ao fazer pedagógico, com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Em 1998, retomei os estudos, ingressando no curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois as leituras que realizava individualmente não eram suficientes para dar conta dos questionamentos que emergiam no contexto de sala de aula, relacionados à necessidade de transformar a prática pedagógica e dar um novo direcionamento, especialmente, ao processo de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita que correspondessem às expectativas, necessidades de alunos de uma turma de Educação Infantil.

Nesse mesmo ano, deixei de trabalhar na rede privada de ensino, e iniciei o trabalho como professora contratada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande, MS, exercendo minhas funções em escola da Rede Municipal de Ensino (REME), em uma turma da Educação Infantil, pré-escolar, última etapa, a qual privilegia o ensino da leitura e da escrita, tendo em vista que no ano subsequente as crianças ingressariam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Estava cursando Pedagogia, estudando novos autores, os referenciais teóricos, o que proporcionava refletir a prática pedagógica a partir das teorias estudadas, e inter-relacionar prática e teoria, desencadeando novos rumos ao fazer pedagógico, desenvolvendo novas práticas, ciente de que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita não pode ser imposto e, também, não é produto de um processo que se desenvolve dissociado dos bens culturais que lhe dão sentido e fornecem os meios de referência em que esse saber é construído.

Embora, durante os anos de trabalho em turmas de alfabetização, utilizasse textos em atividades para as crianças, explorando a diversidade textual, os quais deveriam ter o objetivo de despertar, no aluno, interesse pela leitura e pela aprendizagem da linguagem escrita de forma significativa, eles eram utilizados apenas com fins pedagógicos, ou seja, como pré-textos para elaborar as tarefas.

Quando comecei relacionar teoria e prática, entendi como trabalhar os textos e torná-los mais apropriados ao modo de os alunos serem e estarem no mundo, despertando o interesse deles. O que proporcionou tanto o desenvolvimento dos conteúdos quanto sua utilização em contexto real. Com isso, os questionamentos relativos às dificuldades apresentadas, tanto no modo de ensinar (professora) como na aprendizagem dos alunos, começaram a ser respondidos.

Tal experiência reforçou as expectativas de que a prática pedagógica pode ser redimensionada, com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Fato que intensificou meu interesse pela pesquisa na graduação (2001), durante as investigações para a produção da monografia, quando me propus a conhecer como se efetivava o ensino da leitura e da linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental e mostrar as possíveis dificuldades encontradas pelo professor em desenvolver práticas de leitura e de produção de texto, tendo em vista as inquietações relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem no início da escolarização e que persistiam nos anos subsequentes. Nesse sentido, foquei a investigação na leitura, indagando “Por que algumas crianças não conseguem aprender a ler nos primeiros anos do Ensino Fundamental?”

Realizei a pesquisa em uma turma de primeiro ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME), por causa do número considerável de alunos repetentes que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, desencadeando o baixo desempenho na aprendizagem escolar. O estudo possibilitou constatar que o modo como a professora desenvolvia a prática pedagógica provocava o desinteresse dos alunos em realizar as atividades propostas, o que pode ser explicitado por inúmeros fatores que os levavam à resistência em atender as solicitações da professora. Em relação às atitudes da professora constatei a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos para que a subsidiasse nas reflexões sobre suas ações de forma que pudesse transformar o modo como ensinavam, com vistas a mobilizar o interesse da turma para as atividades de leitura e de escrita e, com isso, atender às necessidades de aprendizagem do grupo de alunos.

Paralelo à conclusão do curso de graduação, fui aprovada no concurso público realizado pela SEMED de Campo Grande, MS, e ingressei na REME do mesmo município, como professora concursada, também em uma classe de alfabetização. O fato de ter conhecido a realidade de sala de aula, de outra professora por meio da pesquisa, comparado aos resultados apresentados pelos alunos (da minha turma), com a prática pedagógica desenvolvida com texto, me incentivou a dar continuidade ao trabalho.

Nessa turma de alfabetização, observando o interesse dos alunos em ouvir histórias, procurei direcionar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, utilizando livros de literatura infantil, além da diversidade textual para propor as atividades. Por meio das histórias foi possível despertar maior interesse em produzir textos, mesmo que suas escritas não se aproximassem das convenções da linguagem materna instituídas para a linguagem escrita. Eles liam suas produções, para a turma e para mim, o que me proporcionava saber suas interpretações sobre a história.

Ao observar os resultados positivos das atividades propostas, no processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, em 2003, propus, com alunos, o desenvolvimento de um projeto que consistia na produção de reescritas coletivas, com minha mediação e interlocuções com eles, a partir de produção de textos com escritas espontâneas das interpretações de histórias e das leituras realizadas em sala de aula. O projeto resultou na publicação de livro com a coletânea das reescritas e foi prazeroso tanto para mim como para eles, pois desencadeou, em meu entendimento, um desempenho favorável em relação à aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Nesse contexto, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos relativos às questões teóricas que subsidiam as ações pedagógicas, pautadas na produção e reescrita de texto, no sentido de contribuir na formação de sujeitos leitores e escritores ativos, partícipes na dinâmica de transformação social, ingressei, em 2005, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a proposta de desenvolver a pesquisa intitulada “A possibilidade de superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita”. Trabalho que permitiu ampliar os conhecimentos a respeito das diferentes atitudes que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem.

No percurso da investigação, orientei-me no sentido de conhecer e entender a operacionalização da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita. Enfatizei a mediação pedagógica, nas ações que apontavam para superação das dificuldades encontradas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, em particular, na produção de textos.

Essa pesquisa permitiu conhecer, por meio de entrevistas, o trabalho desenvolvido por 13 professoras alfabetizadoras e, a partir da observação em aulas de Língua Portuguesa, analisar a prática pedagógica de duas delas que atuavam em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da REME da cidade de Campo Grande, MS, em 2006.

As dificuldades encontradas pelas professoras em redimensionar a prática esbarrava na carência de saberes linguísticos acerca do ensino com base no texto. A pesquisa mostrou que o texto era proposto como uma atividade a mais no planejamento, o qual se desdobrava em atividades fragmentadas. Eram tarefas com a finalidade de aquisição da escrita de acordo com o modelo culto da linguagem. Na medida em que eram exigidos conhecimentos a respeito da linguagem, nas mediações, as reflexões das professoras centravam-se nas atividades sobre a linguagem, melhor dizendo, no reconhecimento e registro dos elementos linguísticos, se

distanciando da compreensão dos usos e funcionamento da linguagem. As análises realizadas por elas se voltavam para as letras, sílabas, palavras, nas quais enfatizavam a escrita correta.

Durante o Curso de Mestrado em Educação, tive a oportunidade de compartilhar com um trabalho na Modalidade de Educação a Distância (EAD)/UFMS, ao atuar em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também participei como membro em banca examinadora, do mesmo curso, ainda, ministrei aulas na Disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e na Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV.

Nesse contexto, tanto nas orientações quanto na avaliação de trabalhos, observei a ênfase dos estudos a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita na escolha dos temas. Os quais eram propostos com a finalidade de compreender “como as crianças aprendem” e “como transformar a prática pedagógica” com vistas à superação das dificuldades encontradas tanto pelo aluno em aprender tanto pelo professor em como ensinar.

A experiência docente em curso de graduação de formação de professores permitiu averiguar como a concepção de alfabetização, constituída na história de vida social e escolar dos acadêmicos, reveladas em suas escrituras e explicitações orais, tinha como parâmetro o modelo de alfabetização que receberam, os quais preservavam uma concepção de alfabetização fundada na tecnologia do “ler e escrever”, fato que tomavam como premissa para justificar as dificuldades encontradas para a realização das leituras necessárias à formação docente.

As dificuldades em relacionar os conhecimentos práticos internalizados aos conhecimentos científicos os impedia de compreender as teorias e relacioná-las à prática e os inibia na transformação de ações concretas no processo de ensinar. Isso porque tais mudanças implicavam reconstruir os conceitos formados, levando-os à revisão de sua própria aprendizagem e repensar o modelo de alfabetização que tiveram subsidiados por teorias que lhes dessem condições de refletir dialeticamente sobre a formação como futuros docentes.

Tendo conhecimento das necessidades apresentadas pelos acadêmicos, procurei organizar as duas disciplinas que ministrei de forma a fomentar neles a iniciativa de se tornarem pesquisadores de suas práticas pedagógicas. Uma perspectiva de ensino emergente nos últimos anos, que tem como propósito suscitar no professor a autoria de sua própria prática. Essa atitude viabilizou o exercício de repensar o planejamento das aulas, que acredito sinalizadora de transformações no modo de promover o ensino.

No período do curso de Mestrado, participei de seminários, encontros, palestras, apresentação de trabalho, tive a oportunidade de coordenar apresentação de comunicação oral em eventos e assisti a defesas que retratam a realidade do contexto educacional brasileiro, semelhantes as que encontrei em meus estudos. Nessas ocasiões, ministrei palestra e oficinas sobre alfabetização, produção de texto, literatura infantil, em síntese, procurei vivenciar o máximo as situações que pudessem ampliar meus conhecimentos e, por conseguinte, contribuir para a formação inicial e/ou continuada de professores.

A docência na Educação Infantil, relatada anteriormente, e os estudos desenvolvidos no Curso de Mestrado em Educação, assim como as experiências já descritas, permitiram-me aprofundar as questões referentes à prática pedagógica operacionalizada com base de ensino no texto, mostrando a probabilidade de transformar os procedimentos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A atuação no Ensino Superior propiciou refletir sobre a inter-relação entre as áreas de conhecimento, fato que mostrou que para que haja mudanças no Ensino Fundamental é importante repensar o Ensino Superior; esses dois níveis de ensino se influenciam mutuamente.

As duas disciplinas trabalhadas no Curso de Pedagogia apontaram e reforçaram essa visão que entrelaça os conhecimentos práticos apreendidos no dia a dia da prática docente, os saberes específicos da área de Alfabetização à pesquisa. Já desenvolvia o trabalho em sala de aula, nessa perspectiva, na Educação Infantil, mas com certa timidez. Hoje tenho clareza de que isso é possível, visto que existem estudos realizados por pesquisadores que mostram a importância de se inter-relacionar teoria-prática e, também, as disciplinas de áreas específicas e a pesquisa aliada a própria atuação do professor em sala de aula.

O relato da experiência sobre a constituição da minha profissão como docente e os conhecimentos produzidos nas investigações realizadas sobre a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, na graduação e no Curso de Mestrado em Educação, reforça a convicção de que repensar a educação, a prática pedagógica, demanda inter-relação, interação, intercâmbio entre os diferentes níveis de ensino. Essa mobilização tem condições de ocorrer apoiada em teorias que provoquem uma dinâmica de construção e reconstrução de saberes com e sobre os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, produzimos o estado de conhecimento referente aos estudos publicados em torno da temática sobre o ensino da linguagem escrita por meio da produção e reescrita de texto, tendo este como base de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que

complementa as experiências imediatas, relatadas anteriormente, e o processo de constituição do objeto de estudo.

Sob esse enfoque, com a criação e consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação na América Latina, entre os anos de 1970-1980, iniciou-se nova fase de desenvolvimento na investigação educativa, em razão da emergência de referenciais críticos na produção científica, e, em consequência, emergiram questionamentos relativos às técnicas e aos métodos empregados no processo investigativo no campo da educação. Por se tratar de campo dinâmico e multifacetado, instaurou-se movimento em busca de melhor qualidade e da fidedignidade na pesquisa, intensificando-se o debate em torno dos paradigmas quantitativos e qualitativos em razão do surgimento das diversas propostas teórico-metodológicas (GOUVEIA, 1971; 1976; 2005; GATTI, 1982; 2001; 2002; WARDE, 1990; 1993; FRANCO, 1984; FRANCO; GOERGEN, 1976; GOERGEN, 1986; ANDRÉ, 2001).

Nesse movimento, os estudos sobre a produção acadêmica visam a alertar para uma “vigilância epistemológica”, no sentido de analisar o fato a partir de princípios que permitam maiores aproximações na interpretação da realidade da manifestação do fenômeno pesquisado e que deem sustentação teórico-metodológica com vistas a assegurar a cientificidade dos trabalhos produzidos.

Com esse propósito, o período delimitado para o mapeamento das produções se explicita no movimento que se instaurou em torno do processo de alfabetização, no final do século XX, nos anos de 1980 e 1990, em consequência da divulgação de estudos produzidos em décadas anteriores sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, decorrentes do baixo desempenho na aprendizagem de alunos em fase de alfabetização.

Dos estudos realizados, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991) repercutiu significativamente tanto no meio acadêmico quanto entre as professoras alfabetizadoras, desestabilizando concepções oriundas de uma tendência pedagógica tradicional, até então pilares das práticas de alfabetização na escola, bem como pelas determinações originárias de documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação – 2011-2020 (BRASIL, 2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e outros que apontavam “novo” encaminhamento para a educação escolar, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente na fase inicial da alfabetização escolarizada, tendo em vista a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto de mudanças, os estudos produzidos por Gatti (2001) e André (2001) mostram algumas das alterações ocorridas no âmbito das pesquisas em educação, os quais assinalam a emergência da pesquisa-ação em meio às críticas à abordagem quantitativa da pesquisa e o movimento apontando para a abordagem qualitativa da pesquisa. A análise dos estudos realizados pelas autoras mostra como o campo da pesquisa em educação foi se constituindo ao longo das últimas quatro décadas e mostra os problemas debatidos à medida que se revelam.

Gatti (2001), no artigo “Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo”, retrata o processo de construção das pesquisas educacionais no Brasil, evidenciando a conjuntura histórico-sociais, no que se refere à teoria e aos métodos, hegemonia de grupos de investigação e questões educacionais. Em meio aos debates ocorridos na década de 1980, a partir dos quais emergem os problemas inerentes a procedimentos de pesquisa e sua validade. Na discussão proposta, a autora analisa a possível permeabilidade dos conhecimentos procedentes da pesquisa em educação nas ações dos professores e nas políticas educacionais, e questiona sobre o papel que a consciência metodológica desempenha no movimento de constituição do campo da pesquisa em educação.

Segundo a autora, em meados dos anos de 1970, ampliaram-se e diversificaram-se as temáticas de estudos, o aprimoramento metodológico, bem como o modo de focalizá-las. São utilizados tanto métodos quantitativos mais sofisticados quanto qualitativos, emergindo, no final da década, referenciais mais críticos. Ainda, nesse período, “[...] predominam os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e a operacionalização de variáveis e sua mensuração” (GATTI, 2001, p. 67). Em decorrência às críticas da limitação desse tipo de investigação propagaram-se as metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito (final da década de 1970 e início dos anos de 1980), o que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa educacional, impulsionando as abordagens críticas por descrédito de que as soluções técnicas resolviam os problemas de base na educação brasileira.

Na mesma direção, no artigo “Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade”, André (2001) levanta questionamentos em torno do rigor necessário tanto no processo de produção da pesquisa como na avaliação dos trabalhos científicos elaborados nos cursos de pós-graduação, a qual revela a preocupação com a qualidade das pesquisas realizadas. A diversidade de referenciais teóricos, a alteração nos contextos e metodologias de estudo, ocorridas nos últimos anos, gerou indagações sobre a natureza dos conhecimentos produzidos, os critérios de julgamento dos trabalhos, os pressupostos dos métodos e técnicas utilizados

nas produções. A autora também analisa as condições reais enfrentadas pelos pesquisadores na produção de conhecimentos científicos.

André (2001) argumenta sobre as transformações ocorridas no campo da pesquisa nas áreas humanas e sociais nos últimos vinte anos, e assinala que na mudança de foco das investigações ganham destaque os fatores intraescolares: o cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação, traçando o foco das questões genéricas à análise de problemáticas singulares no interior da escola. Com isso, redireciona-se o perfil da pesquisa educacional, o que torna necessário “[...] lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Condição que proporciona a abertura de espaço para a definição do objeto de investigação no campo da pesquisa em educação e a escola torna-se lugar de e da pesquisa. Quando antes se pesquisavam sobre fatores externos à instituição, aspectos mais amplos, com as mudanças ocorridas, deslocam as investigações para questões singulares no contexto escolar. Trata-se de mudanças profundas, uma vez que a escola como lugar de pesquisa, pela complexidade da sua própria constituição e das relações que ocorrem em seu interior, requer não apenas o controle das situações por meio da experimentação, mensuração, quantificação de dados. Mas, acima de tudo, a interpretação e compreensão das situações reais no contexto escolar, as quais se revelam determinadas pela dimensão econômica, política, social e cultural que influem em sua constituição.

Sob esse enfoque, buscando aproximações do conhecimento produzido em torno da temática proposta, optamos por consultar os periódicos de divulgação de trabalhos acadêmicos no âmbito da pesquisa em Educação e, com a finalidade de contemplar o objeto deste estudo em suas múltiplas dimensões, nessa trajetória, organizamos o conjunto de trabalhos segundo os descritores: alfabetização, letramento, aprendizagem da linguagem escrita, prática pedagógica, produção de texto e reescrita. Para as análises, a partir dos descritores, os textos foram agrupados por temáticas: alfabetização e letramento, prática pedagógica e produção de texto, visto que tais aspectos se constituem relevantes para o redimensionamento da prática pedagógica.

Destacamos que não se teve a pretensão de abranger a totalidade dos trabalhos produzidos a respeito dessa temática, mas aqueles que mais se aproximavam da proposta de estudo, limitando a busca em torno das pesquisas realizadas com professoras e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.



As reflexões aqui apresentadas têm como fontes os textos disponibilizados no banco de dados do portal da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no grupo de trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” (GT10), no período de 1998 a 2010.

Selecionamos a partir dos descritores apresentados anteriormente, artigos publicados na “Revista Brasileira de Educação”, no período de 1998 a 2010, e no periódico “Educação e Sociedade”, revista da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também no período de 1998 a 2010. No conjunto de produções, ainda, foram selecionados dois artigos publicados na revista “Presença Pedagógica”, publicada bimestralmente em Belo Horizonte, MG, pela Editora Dimensão; um trabalho do “Caderno de Pesquisa” (UNICAMP); e mais dois artigos publicados em periódicos de circulação nacional.

Do conjunto de 202 trabalhos levantados a partir da localização dos descritores no título, no período recortado para o estudo, de 1998 a 2010, realizamos a primeira leitura dos textos com a finalidade de localizar a temática e os sujeitos estudados. Nessa etapa foram selecionados 29 trabalhos do GT10 da ANPED para leitura integral dos textos, dos quais elegemos 13 trabalhos, e no volume de trabalhos mapeados nos periódicos apreciamos 8, em razão de terem sido considerados representativos das preocupações emergentes em torno do objeto de estudo e que mais se aproximavam desta proposta de investigação.

Decididos os textos, recorreremos a Soares (2004c), no que se refere à temática alfabetização e letramento, ao assinalar que em meio às mudanças quanto à forma de alfabetizar, surgiu o termo “letramento” ao lado de “alfabetização”. A autora observa que:

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em linguagem escrita e de decodificar a linguagem escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 2004c, p. 39, grifo da autora).

Em meio a essas transformações, ao se apropriar da escrita, o indivíduo muda sua condição sob diferentes aspectos: “[...] social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2004c, p. 38). Essa mudança permite a ele participar de forma efetiva na sociedade.

Nesse sentido, compreender a alfabetização e o letramento e a relação entre eles são fundamentais, não apenas para o desenvolvimento da prática pedagógica com base de ensino no texto, mas para o entendimento de que o letramento está conectado às práticas discursivas, às diferentes maneiras de utilizar a linguagem com sentido, por meio da fala e da escrita,

relacionando “[...] à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares”. Cujas concepções de letramento consistem em capacidade ampliada socialmente, de acordo com as situações reais de uso da palavra escrita. Dessa forma, a linguagem se constitui como interação, pela ação entre os sujeitos, que se valendo das práticas sociais atualizam “[...] o sistema linguístico por meio da fala e/ou da escrita” (MATENCIO, 2002, p. 20-21).

Dessa premissa, no conjunto de produções mapeadas, selecionamos dois artigos publicados na revista “Presença Pedagógica”, na qual Frade (2003), no artigo “Alfabetização hoje: onde estão os métodos?”, destaca as descobertas realizadas em torno do fenômeno da alfabetização, o qual deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões: social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e linguístico. Tendo em vista tais facetas, emerge a necessidade de modificar as práticas pedagógicas fundadas em concepções que visam à reprodução de conhecimentos, com o propósito de formar alunos que saibam ler e escrever, que se utilizem desse conhecimento de forma construtiva, que experimentem diferentes usos significativos e que participem do universo da cultura escrita, incorporando novas práticas envolvidas no letramento, sem perder o foco dos aspectos específicos relacionados ao ato de aprender a ler e escrever.

A autora se apoia em Soares (2000) para definir o conceito de letramento como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda argumenta, no mesmo texto, que Soares (2000) define alfabetização como “[...] ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Frade (2003, p. 17) ainda destaca que “[...] o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, mas que a alfabetização supõe ações específicas para ensinar a ler e a escrever”.

A autora trata sobre letramento na perspectiva de ampliar as possibilidades pedagógicas, auxiliando na compreensão dos contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita e faz a escola repensar seu papel como agência de letramento. Se este é fenômeno social, devem-se trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização, favorecendo o desempenho do aluno na aprendizagem (FRADE, 2003).

Na mesma fonte escolhemos o trabalho de Soares (2003), “A reinvenção da alfabetização”, no qual a autora discute e defende a especificidade da alfabetização e a sua importância na escola, ao lado do letramento. O qual ela chama de acesso ao mundo da escrita, ou seja, no sentido amplo, é o processo de entrada de determinado indivíduo nesse mundo. Mas, isso, segundo Soares (2003), ocorre basicamente por duas vias: uma, pelo

aprendizado de uma “técnica”, que a autora denomina “a escrita de técnica”, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Abrange, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, compreende uma série de aspectos, chamados por ela de técnicos.

Na Revista Brasileira de Educação, no artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Soares (2004c) complementa as discussões em torno das articulações entre alfabetização e letramento, propondo explicitar a indissociabilidade desses dois processos, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica. A autora alerta que é equívoco dissociar alfabetização e letramento, porque a entrada da criança no mundo da escrita ocorre concomitantemente por esses dois processos, pela aprendizagem do sistema de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. São processos interdependentes que se desenvolvem no contexto de e por meio das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética se efetiva por meio de atividades de letramento.

A temática prática pedagógica é contemplada em estudos que abordam as concepções de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental e primeiro ciclo e práticas de letramento, voltados para a análise das práticas docentes, mostrando a realidade de sala de aula, os desafios e expectativas de transformação da forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, como o trabalho de Mello et al. (2000), Macedo e Mortimer (2004), Cunha (2005), Macedo (2007), Vieira e Guarnieri (2007), Aguiar e Pelandre (2008), Cruz (2008) e Cabral (2008).

O trabalho “Concepções de professoras nas séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino da linguagem escrita” (MELLO et al., 2000), produzido por um grupo de professoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) refere-se à pesquisa desenvolvida de 1996 a 2000, realizada em uma escola da rede estadual de São Carlos, SP, com dez professoras que atuavam em turmas do Ciclo Básico inicial (CBi) e Ciclo Básico continuado (CBc) (1ª e 2ª séries), por meio do projeto-mãe, com o objetivo de “[...] promover a formação continuada de professores no local de trabalho, segundo modelo ‘construtivo-colaborativo’” (MELLO et al., 2000, p.1). As autoras apresentam parte das atividades realizadas no primeiro ano do projeto, relativa “[...] ao estudo das concepções das professoras sobre aspectos diversificados do fenômeno educacional, da profissão docente e da prática pedagógica”. E apontam o desafio imposto pelo problema de investigação questionando: “[...] em que medida uma intervenção construtivo-colaborativa no local de trabalho, que tome

*como base a reflexão sobre a prática docente, se constitui numa estratégia de modificação da ação pedagógica visando a superação do fracasso escolar?”* (MELLO et al., 2000, p. 1, grifos das autoras).

Nesse contexto, de acordo com o objetivo das pesquisadoras, “[...] conhecer as concepções de linguagem, linguagem e ensino da linguagem das professoras [...]”, durante o processo de investigação, as professoras revelaram a identidade do trabalho docente em todas as suas dimensões referentes as suas concepções específicas e gerais sobre o ensino, aprendizagem, papel do aluno, papel da professora e sentido do trabalho que desenvolvem. Ao final da investigação, os resultados mostraram que, embora as professoras aparentemente apresentassem concepções semelhantes, poderia haver descompasso entre os conceitos definidos por elas. As pesquisadoras acreditavam que as “[...] diferenças semânticas eram reveladoras de divergências entre suas concepções” (MELLO et al., 2000, p.6).

Assim, a análise dos dados construídos permitiu às pesquisadoras concluir que as práticas das professoras pautaram-se nas experiências, mostrando que elas não mudaram suas perspectivas pelo simples fato de entrarem em contato com novas ideias e políticas de formação continuada de professores; suas concepções se constituíam pelas discussões e ações a partir daquilo que acreditavam dar resultado no trabalho. Tendo em vista que o trabalho com texto ocorre no 3º e 4º anos, e no 1º e 2º anos, enfatiza-se a aquisição do código do sistema de escrita por meio de atividades com letras, palavras, frases, ampliando gradativamente os conteúdos de acordo com a referida pesquisa.

O estudo realizado por Cunha (2005), também apresentado no GT10, “Professoras alfabetizadoras e a linguagem materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los”, durante o ano de 2003, buscou responder “Quais as possíveis relações entre as expectativas que professoras da 1ª série têm em relação aos conteúdos da linguagem materna a serem aprendidos e à forma pela qual esses conteúdos são ensinados?” (CUNHA, 2005, p. 3). A autora tece críticas à forma de realização dos cursos de formação continuada, os quais enfatizam técnicas e fornecem modelos para o ensino da linguagem materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Argumenta que, ainda que modelos e técnicas sejam necessários, nem sempre se tem consciência de quais pressupostos teóricos estão fundamentados.

O trabalho de Macedo (2007, p. 1), “Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula”, teve como interesse “[...] investigar os processos de apropriação, pelos professores dos ciclos iniciais, das novas concepções de ensino-aprendizagem de alfabetização e de letramento, presentes no discurso oficial e nos programas de formação continuada”. A autora analisa práticas de duas professoras com foco

no papel do livro didático e de outros impressos na estruturação das práticas de letramento em sala de aula. Nas duas turmas analisadas, ela observou que, na dinâmica discursiva empreendida em sala de aula, nas atividades propostas, predominava a leitura como objeto central e as professoras privilegiavam a sistematização da aquisição do código do sistema de escrita, ortografia e gramática.

Na ocasião, Macedo (2007) constatou apenas uma produção coletiva de texto em uma das turmas. Tal fato mostra que a prática de produção de texto nem sempre é explorada nas duas turmas de alfabetização. Embora existam atividades diversificadas de leitura, estas ocorrem em sua maioria com a finalidade de identificação e memorização da ortografia, ou seja, as professoras enfatizavam a decodificação e não a construção de sentidos. Em relação ao letramento, predomina a leitura em detrimento à produção de texto e de ensino de gramática.

O trabalho de Vieira e Guarnieri (2007), “As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações”, contribui significativamente para reflexões, uma vez que apresenta pesquisa bibliográfica, que reúne 40 dissertações e teses produzidas entre 1980 e 2005, nos Programas de Pós-Graduação em Educação localizados no Estado de São Paulo. Com o objetivo de contribuir e ampliar as discussões a respeito dos procedimentos de alfabetização, das práticas e saberes que caracterizam a atuação docente.

Preservando-se as especificidades de cada pesquisa, os resultados mostram certa recorrência nos procedimentos de alfabetização tomados pelas professoras. De acordo com os pesquisadores, continuam presentes os modelos das cartilhas, as atividades de repetição, memorização de letras e sílabas descontextualizadas e o texto é utilizado como pretexto à silabação. O que nega a criança aprender a ler e escrever compreendendo o significado e a função social da escrita, em consequência de os procedimentos de alfabetização se limitarem “[...] à aquisição dos automatismos da linguagem, ou seja, à decodificação do código” (VIEIRA; GUARNIERI, 2007, p. 9). Destacam, ainda, que tal fato decorre da falta de conhecimento teórico demonstrada pelas professoras, fragilizando a organização do trabalho realizado e das atividades propostas.

Em relação ao foco prática docente, as pesquisas enfatizam os comportamentos e posturas dos professores para o êxito escolar e sucesso das práticas pedagógicas, significando que as discussões sobre alfabetização avançam para além dos métodos. No que se refere ao foco temático saberes docentes, as autoras ressaltam a “[...] ênfase nas crenças, concepções e que orientam as práticas das professoras, levando em conta que seus comportamentos são

influenciados por pensamentos próprios de cada docente”. O trabalho evidenciou o interesse dos pesquisadores “[...] em investigar como se dá a organização das atividades de leitura e escrita nas práticas de alfabetização e o trabalho que as professoras alfabetizadoras vêm realizando com texto [...]” principalmente pela “[...] necessidade da criação de situações significativas de leitura e escrita a partir do uso de textos já no início da escolarização” (VIEIRA; GUARNIERI, 2007, p. 12-13).

Os resultados da investigação indicam que, apesar das especificidades teórico-metodológicas, as pesquisas apresentam resultados reiterativos, centrando nas lacunas e dificuldades das professoras em conceituar e organizar as práticas de alfabetização, dificuldades decorrentes dos limites das professoras em conhecer a base teórica que subsidia suas ações, bem como a inter-relação teórico-prática. As autoras destacam a escassez de produções relativa às práticas de alfabetização e sugerem que futuros projetos de pesquisa aprofundem esses conhecimentos.

No tema “As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras”, apresentado por Aguiar e Pelandre (2008, p. 1), com o objetivo de “[...] identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras”, as autoras enfatizam o eixo processos de alfabetização, trabalhando a categoria concepções de alfabetização, por estas estarem subjacentes à organização da prática pedagógica. Salientam que embora houvesse “grandes progressos teóricos” nesta área “[...] não necessariamente, tais avanços já estejam impactando nas práticas de sala de aula, ou seja, por meio dos estudos realizados verifica-se que não há linearidade entre os conhecimentos científicos e a prática docente” (AGUIAR; PELANDRE, 2008, p. 10-11).

Com o objetivo de discutir práticas de letramento em uma turma de primeiro ciclo construídas por meio da metodologia de projetos, Macedo e Mortimer (2004, p. 1-2) apresentaram o trabalho “Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o trabalho com projetos no primeiro ciclo”. As análises são direcionadas por meio das questões: “[...] como as interações em sala de aula são construídas quando o professor opta por trabalhar com projetos temáticos? Quais práticas de letramento são construídas nesse contexto? Como os projetos são propostos, planejados e desenvolvidos nas interações da turma?”. E consistem nos rituais e padrões que constituem as interações nas salas de aula estudadas e nos discursos produzidos por alunos e professora nas interações no planejamento e desenvolvimento do projeto da dengue.

Os autores descrevem as interações e interlocuções entre professoras e alunos sistematizadas em mapa de eventos no movimento de planejamento do projeto sobre dengue. Destacam as diferentes estratégias discursivas utilizadas pela professora na elaboração do projeto com os alunos. Em suas considerações ressaltam a “ausência de explicativos” referente ao assunto, mostrando que o conhecimento formal dos alunos não se diferenciou muito do inicial pela ausência de estratégias argumentativas nas aulas.

Nesse trabalho, observamos que na prática pedagógica pautada em projetos temáticos, as interações em sala de aula, constituídas nas interlocuções entre a professora e alunos se concentram no planejamento do projeto, ou seja, no que é proposto previamente por ela e no conhecimento produzido pelos alunos nas suas relações (interações sociais), o que se confirma na explicitação dos autores em relação à ausência de textos explicativos, que os subsidiassem nas argumentações sobre o assunto dengue (MACEDO; MORTIMER, 2004).

Cruz (2008), em seu trabalho “Práticas de Alfabetização no 1º ciclo de Ensino fundamental: o que os alunos aprendem?”, propôs o “[...] objetivo de analisar as práticas de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos” (CRUZ, 2008, p. 5). Desenvolveu o estudo com três turmas do 1º ciclo, em uma escola da rede municipal da cidade do Recife/PE, sendo uma turma para cada ano do referido ciclo. Os resultados foram apresentados em duas sessões, e uma refere-se à apropriação da escrita alfabética, quanto à produção textual e, na outra, às práticas de alfabetização das professoras e as relacionam às aprendizagens dos alunos.

Ressaltamos deste estudo as análises a respeito dos resultados apresentados pela turma do 1º ano do 1º ciclo quanto à produção textual, a qual se tem interesse. A autora observou que em relação à produção textual dos alunos do 1º ano no perfil inicial, “[...] a maioria dos textos ficou restrita as categorias ilegíveis ou parcialmente legíveis, exceto a de 5,3% dos alunos que produziram um texto legível, porém com muitas trocas e caracterizados como uma história incompleta” (CRUZ, 2008, p. 5). Ao traçar o perfil final, foi observado progresso significativo quanto à produção textual dos alunos, e que a maioria já apresentava textos legíveis e que constituíam histórias completas. Os resultados relacionados à prática indicam que estas sejam pautadas pelo ensino da leitura e da escrita, de forma contextualizada, por meio de estabelecimento de metas. As professoras recriam as prescrições oficiais e com isso fabricam suas práticas, fazendo acontecer o ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos do primeiro ciclo.

No texto “Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?”, Cabral (2008) relata a consciência fonológica do Sistema de

Escrita Alfabética (SEA), descreve e analisa as práticas das professoras, ressaltando a forma como recriam suas teorias com o propósito da aquisição da linguagem escrita. Desenvolveu a pesquisa com duas professoras do 1º ano do 1º ciclo, na rede municipal de Recife. Com relação ao trabalho com produção de texto, a autora explicita que este foi pouco explorado no período em que realizou a investigação, e que ela presenciou em uma das turmas apenas a produção de um relato coletivo sobre uma brincadeira, no qual não foram explorados os diversos aspectos que envolvem uma atividade dessa natureza. Na outra turma, ocorreram três produções, das quais uma era de “texto coletivo” e duas com escritas “como soubessem”, que se interpreta como escrita espontânea. A autora considera, a partir dos dados analisados, que as professoras têm conhecimento das atuais propostas didáticas na área de Língua Portuguesa e que recriam suas próprias metodologias influenciadas por suas experiências, concepções, pelos saberes construídos ao longo da trajetória profissional, levando em conta o contexto da instituição onde desenvolvem seus trabalhos.

Do periódico “Educação & Sociedade”, Revista UNICAMP, no período de 1998 a 2008, destacamos a temática prática pedagógica de Macedo e Mortimer (2000) – “A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita”. Esse trabalho tornou-se relevante à medida que, ao propor a prática pedagógica com base de ensino no texto, esta é desenvolvida sob a perspectiva dialógica, por se operacionalizar permeada pelas interações e interlocuções entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Por isso, o objetivo proposto pelos autores, “[...] apreender como os processos interativos e dialógicos entre alunos e professora, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo de elaboração conceitual da escrita pelas crianças” (MACEDO e MORTIMER, 2000, p. 153), despertou o interesse pela leitura do texto, o qual trata das atitudes do professor em sala de aula, dos aspectos que caracterizam as interações discursivas, ressalta a função dialógica no trabalho com textos, permitindo gerar novos significados, possibilitando a produção de diálogo. Também apresenta limites de uma prática dialógica que precisa ter o controle da professora e por vezes apresenta algumas resistências.

A partir da análise de um dos episódios de sala de aula, os autores, considerando as características sobre a dinâmica discursiva, apresentam uma primeira implicação pedagógica relacionada à necessidade de se repensar a concepção de currículo para além de procedimentos metodológicos e conteúdos conceituais. Relacionada a essa implicação, ele cita uma segunda, que se refere à importância de aprofundar a compreensão da dialogia como um elemento constitutivo dos processos de ensino, possibilitando aos alunos o exercício da argumentação na elaboração conceitual com a mediação do professor. Por último, repensar o



lugar do professor no processo de ensino e de aprendizagem e as concepções de linguagem que subsidiam o trabalho com a linguagem escrita.

Dos artigos publicados na “Revista Brasileira de Educação”, no período de 1998 a 2009, representativo nesta temática, destaca-se Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) – “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”. Esse trabalho aborda aspectos relacionados à operacionalização da prática pedagógica. As análises são em torno de como se concretizam as práticas da leitura e da escrita na etapa inicial da escolarização, com foco de investigação na fabricação do cotidiano escolar. Desenvolveram a pesquisa com um grupo de nove professoras alfabetizadoras do 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife/PE, em 2004. Os resultados apresentados permitiram aos autores categorizar as práticas docentes em sistemáticas, as que apresentaram, em todos os dias observados, atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética; como intermediárias, as práticas que equilibravam as atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação do sistema de escrita alfabética; e como assistemáticas, aquelas que priorizavam as atividades de leitura e de produção de textos e contemplavam muito poucas atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. O processo de “fabricação” da prática pedagógica se relaciona às experiências de formação, à concepção de alfabetização determinada pelo modo como entendem o processo de alfabetização e as suas histórias de vida, revelando a singularidade de cada uma.

Na temática produção de texto foram agrupados os descritores aprendizagem da linguagem escrita e reescrita, a qual contempla textos selecionados no GT10 – “Linguagem, leitura e escrita” do portal da ANPED Nacional: Rocha (1998) – “O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança”, cujo objetivo proposto foi “[...] discutir o papel e o significado da revisão textual no processo de apropriação de habilidades textuais pela criança recém-alfabética” (ROCHA, 1998, p. 1), a autora realizou a investigação com oito alunos de uma mesma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, da Escola de Primeiro Grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de observações em sala de aula e da primeira produção de texto e revisão, no primeiro semestre do ano de 1996. Ela focou na revisão textual como constitutiva na produção de texto, como proposta de compreensão, se pode ser entendida como estratégia significativa na constituição da capacidade redacional e a contribuição desta para a produção do texto (ROCHA, 1998).

A autora trata a revisão textual de modo individual e as atividades de revisão são intercaladas entre o grupo de oito alunos. Ela analisa os textos escritos e os processos interativos, partindo de suas constituições, no sentido de “[...] recuperar processos

vivenciados pelo aprendiz na apropriação de especificidades do texto escrito, tendo na revisão textual, um elemento indicativo e/ou constitutivo deste processo” (ROCHA, 1998, p. 3).

Das análises realizadas Rocha (1998, p. 16, grifo da autora) considera que a revisão textual pode ser entendida como uma possibilidade de interação, que “[...] pressupõe a atuação do autor como leitor, e o ‘convida’ a fazê-la de forma crítica e participante [...]”, oportunizando estabelecer “[...] uma relação dialógica com o texto, que passa a ser visto não apenas do ponto de vista da escritura, mas também da leitura, o que cria condições para que o autor considere, de modo consciente, a perspectiva do leitor”. Ela ressalta que há uma dinâmica interativa na efetivação da revisão textual, a qual pode ser concebida como um procedimento que favorece a constituição das condições necessárias à produção textual.

No artigo “A reescrita de narrativas por crianças alfabetizandas: um olhar sobre o sistema formal de apresentação textual” (STEYER, 1998), a autora apresenta considerações provisórias sobre a narrativa de crianças alfabetizandas, que é parte de sua tese, a qual, por meio do método clínico-crítico de Piaget, propôs “[...] investigar, os procedimentos e as concepções de crianças alfabetizandas, com o objetivo principal de ‘estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual’” (STEYER, 1998, p. 1, grifo da autora).

Devido a quantidade de textos (55), ela optou pelo estudo das diagramações para a análise da atividade de reescrita, pois, segundo a autora, uma das modificações realizadas pela criança ao reescrever o texto é a diagramação. Ela apresentou as análises isoladamente, apenas nesse estudo e inter-relacionou os resultados, a qual salienta sobre “[...] a importância que assume a análise dos procedimentos e das concepções numa pesquisa que busque investigar a reescrita” (STEYER, 1998, p. 16).

Steyer (1998) ressalta que a análise global dos procedimentos, produtos e concepções reveladas pelas crianças, durante e depois da reescrita, permitem inferir sobre a própria psicogênese do sistema formal, por proporcionar a compreensão do processo de construção textual em sua totalidade. Isso porque as crianças ao explicarem as modificações previstas, elas conseguiam identificar os aspectos formais, a estética e a diagramação textual. Além disso, elas conseguiam diferenciar os aspectos formais e os demais aspectos da construção textual como a ortografia e as crianças da primeira série citaram o ponto. As crianças, de acordo com a autora, apontaram aspectos relativos aos procedimentos de escrita, o que revelou que elas têm consciência que há uma relação entre como se escreve e o produto da escrita, no caso o texto.

Cardoso (2000) - “Linguagem escrita e operações de textualização: uma perspectiva longitudinal”, cujo estudo desenvolvido a partir da análise do conjunto de quatro textos

narrativos, que contempla quatro anos de escolarização de uma criança, revelou que desde a 1ª série a criança utiliza o ponto (final e interfrástico). Trata-se ainda de emprego solitário, marcado pela ausência de oposição, que outra marca poderia proporcionar. Mas em alguma medida relacionada com o parágrafo, tem como função assinalar ruptura interacontecimento entre dois enunciados sucessivos. A autora considera que as “[...] constatações sugerem o quanto é infundada a prática de intervenção pedagógica no nível de frases, uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber maiores posicionamentos enunciativos, motivando, assim a pontuação precoce” (CARDOSO, 2000, p.15).

No “Caderno de Pesquisa” (UNICAMP), o artigo de Goulart (2000), “A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola”, apresenta estudo do processo de produção de textos escritos vivenciado por dez crianças de seis anos em uma classe de alfabetização. Com os objetivos de

[...] (a) caracterizar as estratégias utilizadas pelas crianças (i) para se aproximarem do princípio alfabético do sistema de escrita e (ii) para segmentar o texto em palavras; e (b) caracterizar a atividade epilingüística das crianças, isto é, atividade de reflexão sobre aspectos da produção de textos no momento da escrita (GOULART, 2000, p.161).

O foco do estudo foram as produções de textos espontâneos dos alunos. A prática pedagógica não foi analisada, mas a autora destaca as condições de produção das crianças, por meio de análises individuais e coletivas, no processo contínuo de aprendizagem da linguagem escrita, “[...] marcado pela heterogeneidade e pela descontinuidade, e como processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro”. Afirma, nas considerações, que alfabetizar é autorizar que os sujeitos desenvolvam suas capacidades de apreender o simbólico social dos textos, incluindo o sistema de escrita, “[...] a partir de sua subjetividade, com sua marca, a sua assinatura” (GOULART, 2000, p. 173). Uma vez que o percurso de produção de texto é próprio de cada sujeito, se funda na escrita individual e, por meio de caminhos singulares, converge para a escrita social.

Na fonte do GT10 da ANPED, também selecionamos o texto de Miller (2003) – “O trabalho epilingüístico na produção textual escrita”, que, embora tenha sido desenvolvido com professoras e alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, é representativo das nossas expectativas por considerar que é o estudo que mais se aproxima da pesquisa desenvolvida com professoras alfabetizadoras e alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Na perspectiva abordada pelo autor, os resultados da investigação mostraram que “[...] o trabalho de reflexão

e de operação que o aluno realiza sobre os textos que produz, tendo como suporte as leituras, análises e confrontações de seus textos com textos sociais da mesma natureza [...]", proporciona ao aluno adquirir capacidade de lidar com as funções e usos da linguagem escrita em contextos situacionais específicos. A atividade epilinguística permite ao aluno refletir sobre os recursos linguísticos na produção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão, possibilitando ampliar suas produções e melhorar a qualidade de seus textos. Visto que as atividades epilinguística, linguística e metalinguística são fundamentais no trabalho com produção de texto.

Por último, na mesma fonte, o trabalho de Viégas e Osório (2009), "Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita", apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com professoras alfabetizadoras, em 2006, com o objetivo de entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de texto. Por meio de entrevista e observações em aulas, investigamos as ações das professoras voltadas para a superação de tais dificuldades. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, com aporte teórico-metodológico e análise de dados na perspectiva sócio-histórica.

A realidade conhecida durante a pesquisa mostrou as possibilidades e os limites de realização da prática pedagógica com base de ensino no texto, apresentadas pelas professoras alfabetizadoras. Atitude que se justifica na necessidade de se ampliarem os saberes linguísticos acerca do trabalho pedagógico com base de ensino no texto, que foi destacado como primordial nos discursos, mas suas ações em sala de aula, na medida em que as intervenções exigiam conhecimentos a respeito da linguagem, nas mediações, as reflexões centravam-se nas atividades sobre a linguagem. Melhor dizendo, na verificação da ortografia e no registro dos elementos linguísticos, se distanciando da compreensão dos usos e funcionamento da linguagem. As análises realizadas por elas se voltavam para as letras, sílabas, palavras, nas quais valorizavam a escrita correta.

Nesse sentido, para que haja mudanças significativas nas práticas pedagógicas, é necessário entendimento das concepções de linguagem que subsidiam as ações docentes, e que ela seja concebida como constitutiva em processo histórico, em contínua transformação, como meio de interação. O que leva à compreensão de que a linguagem não é um conjunto de signos e regras a ser seguido e que a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais.

Desse modo, a prática pedagógica com base de ensino no texto deve ser desenvolvida a partir dos pressupostos da concepção de linguagem como interação verbal (BAKHTIN, 2003), na qual o ensino se concretiza por meio de atividades contínuas de produção de textos espontâneos e sua reescrita, no intento de contribuir para a melhoria da qualidade das produções dos alunos e, por conseguinte, para a possível superação das dificuldades em relação à produção de texto.

Os trabalhos mapeados permitiram a esta pesquisa maior visibilidade dos aspectos abordados pelos pesquisadores e os resultados alcançados por eles no que tange à prática pedagógica, à aprendizagem da linguagem escrita e aos estudos que propõem analisar as produções de textos.

Tais produções, referentes ao período delimitado, sobre as temáticas alfabetização e letramento, prática pedagógica e produção de texto evidenciaram que, no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, mesmo com as investigações produzidas no interior da escola, com a finalidade de dar novos rumos ao processo de ensino na alfabetização, ainda, são escassas as produções em torno do assunto que propomos neste estudo, as quais mostram que, embora existam trabalhos que levantam o fato de as pesquisas se centrarem em propostas de aplicação/intervenção direta na prática pedagógica, a realidade comprova que, se houve mudanças, estas foram pontuais.

Os trabalhos mapeados na temática produção de texto revelam a importância de o trabalho com a linguagem escrita partir do texto, mas também mostram que os estudos que discutem o ensino da linguagem escrita com base de ensino no texto, em sua maioria, ocorrem no 3º e 4º anos, apenas um deles discute essa proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Mediante o exposto, ao escolher como título da pesquisa “Pesquisa colaborativa e o redimensionamento das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita”, propomos o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, por meio da produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, com a operacionalização da prática pedagógica, pautada nas interações entre professor e alunos, caracterizando uma prática dialógica em aulas de diferentes disciplinas.

As experiências no processo de constituição da vida profissional docente, os estudos e atividades relatados anteriormente, os quais nos proporcionaram conhecer e entender como se operacionalizava a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no primeiro ano do Ensino Fundamental, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, a mediação pedagógica e nas ações que apontavam para superação das dificuldades encontradas pelos alunos, em particular, na produção de textos escritos, reforçam nossa tese

de que a prática pedagógica, com base de ensino no texto, desenvolvida por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, é essencial e possível desde o início da alfabetização escolarizada. Visto que promove a aprendizagem da linguagem escrita, considerando a atividade discursiva do aluno produzida nas interações verbais realizadas no cotidiano, nas suas interlocuções com seus pares.

Nesse sentido, adotamos para o desenvolvimento deste estudo o referencial teórico na perspectiva histórico-cultural, o qual permite descrever, explicar e compreender os fatos, considerando o fenômeno na sua materialidade, admite o sujeito e o conhecimento em seu caráter histórico-cultural, constituindo-se no processo de construção social, inter-relacionando o concreto e o social à compreensão da realidade (VYGOTSKY, 1991; 2003b; BAKHTIN, 2003; FREITAS, 2003b).

Referencial este que proporciona, tanto ao pesquisador quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, repensar as concepções de homem, de sociedade, de educação, de ensino e de aprendizagem, no sentido de auxiliar na promoção do sujeito autônomo, consciente do seu papel na sociedade, participativo e capaz de exercer sua cidadania.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo pesquisa-ação colaborativa, com subsídio teórico-metodológico nos princípios da perspectiva histórico-cultural. As informações construídas no decorrer da investigação foram analisadas em uma dinâmica de descrição, análise, explicação/interpretação e compreensão do fenômeno. Tal atitude se justifica no fato de que, ao descrevermos os episódios observados em aulas, as discussões, em reuniões e os discursos das professoras, ampliam-se as possibilidades de maiores aproximações à concretude do fenômeno pesquisado, proporcionando a construção de novos conhecimentos em um processo reflexivo.

Segundo González Rey (2002) a epistemologia qualitativa se apoia nos princípios de que o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, de caráter interativo e de significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento. É no processo de interpretação que o pesquisador articula, reconstrói e expõe os diversos indicadores conseguidos no decorrer da pesquisa, os quais tem sentido quando são interpretados em um contexto, não sendo tomados apenas como constatações empíricas. As interpretações ocorrem na interação pesquisador e pesquisado, tendo que o caráter interativo do processo de conhecimento, é o princípio que orienta “[...] a ressignificação dos processos de comunicação no nível metodológico [...]”, sendo que, nessa perspectiva epistemológica, “[...] o principal cenário da pesquisa são as relações pesquisador-pesquisado e as relações dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa propõe”

(GONZÁLEZ REY, 2002, p. 34), ainda, o autor destaca a importância do contexto nessas relações, as quais promovem intervenções na pesquisa, por se tratar de ocasiões fundamentais para a qualidade do conhecimento elaborado.

E o princípio da significação da singularidade, conforme González Rey (2002, p. 35) a “[...] singularidade se constitui como realidade diferenciada da história da constituição subjetiva do indivíduo”. Nessa abordagem os sujeitos são trabalhados como singularidade, eles são identificados como únicos em sua constituição subjetiva, sendo que o conhecimento não se legitima pelo número de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade das informações construídas a partir suas expressões, os quais são definidos de acordo com a necessidade do processo de conhecimento que aparece no transcorrer da pesquisa. Nesse sentido, a “[...] expressão do sujeito individual adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de idéias por parte do pesquisador [...]”, desse modo, “[...] seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas [...] e as informações expressas pelo “[...] sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção conhecimento, sem que se tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos”.

Nessa perspectiva é que se constituiu o desenvolvimento metodológico no processo de investigação, direcionado no processo de pesquisa-ação colaborativa, com subsidio na perspectiva histórico-cultural a qual propõe “[...] outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico”. Com essa orientação, segundo a autora, a pesquisa se configura “[...] como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se resignificam” (FREITAS, 2003b, p. 6).

Sob esse enfoque, os sujeitos, escolhidos para participar desta investigação, foram quatro professoras alfabetizadoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da REME de Campo Grande, MS, em 2009. Focamos na mediação pedagógica do ensino por meio da produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, e também compartilhamos o trabalho de pesquisa e co-participamos da elaboração de propostas de atividades de produção de texto para os alunos. Com o objetivo principal de contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino.

A partir desse objetivo, algumas questões se tornaram fundamentais para direcionarmos a pesquisa, além daquelas que emergiram por parte das professoras, durante o processo de investigação, as quais delimitamos de maneira mais específica:

- a) Quais os entendimentos/concepções dos professores relacionados à alfabetização, ao letramento e a relação entre estes?
- b) Como as professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas, tendo o texto como base de ensino no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita?
- c) Quais as necessidades de conhecimento que os professores têm para operacionalizarem suas práticas pedagógicas, tomando o texto como base de ensino?

Para mais aproximações da realidade estudada, os objetivos específicos que direcionaram o estudo tiveram o propósito de:

- descrever, analisar e interpretar os discursos, as observações em aulas e os relatórios produzidos nas reuniões (individuais e coletivas) com as professoras alfabetizadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, no intuito de compreender suas concepções relacionadas à alfabetização, ao letramento e como desenvolvem suas práticas pedagógicas;
- proporcionar às professoras alfabetizadoras ações colaborativas que correspondam aos seus anseios e as auxiliem a ressignificar suas concepções e repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas.

Mediante o exposto, o processo investigativo ocorreu em duas fases, sendo uma fase exploratória, por meio de observações iniciais e entrevista semiestruturada, na qual coletamos materiais como referenciais no preparo de ações colaborativas. Na segunda etapa da pesquisa, organizamos com as quatro professoras alfabetizadoras, sujeitos deste estudo, reuniões individuais e coletivas, elaboração de proposta de atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita e observações em aulas concomitantes às ações colaborativas, conforme apresentação detalhada no Capítulo I, deste relatório.

O *corpus* de análise constitui os discursos proferidos pelas professoras nas entrevistas, dos relatórios de observações iniciais em aulas de Língua Portuguesa, das produções de textos com escrita espontânea e reescrita, dos relatórios produzidos nas reuniões individuais e coletivas realizadas concomitantes às ações colaborativas e observações em aulas. O que proporcionou compreender como transcorreram as práticas de leitura e de escrita no dia a dia



da sala de aula, ao considerarmos os referentes que determinam as atitudes das professoras alfabetizadoras diante de situações reais de trabalho.

Entendemos que este estudo torna-se relevante no sentido de contribuir para mudanças na forma de operacionalização do ensino e busca auxiliar o professor a repensar a prática pedagógica, com o propósito de garantir aos alunos a aprendizagem da linguagem escrita e um melhor desempenho na produção de texto escrito.

Assim, o trabalho se estrutura com introdução, na qual trazemos a história de constituição da minha profissão docente, no intuito de mostrar o lugar de onde se fala, uma vez que este revela o processo de construção e definição do objeto deste estudo. Apresentamos um panorama inicial dos resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o conhecimento produzido na área de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, tendo a prática pedagógica com base de ensino no texto. Com o qual tivemos o objetivo de mapear os estudos produzidos nos anos de 1998 até 2010, na tentativa de explicitar os entendimentos neles inscritos, considerando as condições, os limites e as possibilidades previstas em tal iniciativa. Panorama que, aliado às experiências profissionais, complementa a definição do objeto de estudo nesta pesquisa.

No Capítulo I, “Explicitando os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa”, tratamos da base teórico-metodológica que fundamenta o estudo, na perspectiva histórico-cultural, da conceituação de pesquisa-ação colaborativa e de ações colaborativas, da trajetória percorrida em busca dos sujeitos participantes da pesquisa, e, por último, apresentamos algumas características das professoras alfabetizadoras.

No Capítulo II, “O movimento de organização das ações colaborativas: o discurso e a prática pedagógica na perspectiva da produção de texto”, apresentamos as informações construídas na primeira etapa desta investigação na escola, quando buscamos conhecer a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, mediante entrevistas semiestruturadas, observações iniciais em aulas relativas às práticas de produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita e reuniões (individuais e coletivas), as quais foram registradas por meio de relatórios e que, neste capítulo, tivemos o objetivo de descrever, analisar e interpretar no intuito de compreender como as professoras alfabetizadoras desenvolvem suas práticas pedagógicas e, por último, apontamos fatores que as motivaram à participação na pesquisa.

Analisamos e interpretamos os discursos proferidos pelas professoras alfabetizadoras, buscando definir as concepções neles implícitas, no que se referem às atividades de produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, elementos que permitiram organizar as ações

colaborativas, com a escolha dos artigos de Soares (2003), Colello (2004) e Frade (2007), os quais compuseram a base teórica, que subsidiou as professoras alfabetizadoras nas reflexões relacionadas às concepções de alfabetização, letramento e a relação entre estes e método.

No Capítulo III, “A prática pedagógica em processo de mudança no dizer e no fazer das professoras alfabetizadoras: contribuições das ações colaborativas”, descrevemos, analisamos e interpretamos as informações construídas sobre os conteúdos a serem trabalhados, o Plano de ação, a sugestão de planejamento e os episódios de aulas descritos e ilustrados com as produções de texto com escrita espontânea, para mostrarmos por meio das discussões promovidas durante as reuniões como as professoras encaminharam o trabalho no processo da pesquisa-ação colaborativa. Também, tomamos como referência, para as análises, os apontamentos relacionados às contribuições das ações colaborativas e as implicações nos resultados do trabalho com a produção e reescrita de texto, com vista ao redimensionamento da prática pedagógica. No sentido de mostrar a dinâmica do processo de mudança da prática pedagógica das quatro professoras alfabetizadoras no transcorrer da investigação, que teve o objetivo de proporcionar a elas ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e as auxiliassem a ressignificar, repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas. Para isso pautamo-nos nos relatórios produzidos nas reuniões (individuais e coletivas) e nas observações em aulas realizadas concomitantes às ações colaborativas.

Organizamos este capítulo ressaltando relação escola x secretaria de educação: currículo/conteúdo; elaboração do plano de ação e sugestão de planejamento; contribuições da pesquisa (base teórica para repensar a prática pedagógica); e, por último, a proposta de produção e reescrita de texto na perspectiva da prática pedagógica com base de ensino no texto.

Por último, tecemos algumas considerações, buscando responder ao objetivo proposto, ressaltando sua relação com a tese, considerando as mudanças ocorridas no decorrer do processo de pesquisa-ação colaborativa e, destacando que entendemos esse tipo de pesquisa exige repensar continuamente tanto a prática pedagógica quanto o processo de investigação, tendo em vista que as possíveis mudanças ocorrem em movimento de planejar, agir, refletir sobre os resultados apresentados, planejar novamente, novas ações, novas reflexões, uma vez que apreendemos que nesse tipo de pesquisa o produto é o próprio processo, o qual é inacabado, apontando sempre para reflexões contínuas a partir dos resultados apresentados em cada etapa da investigação.

# **1 EXPLICITANDO OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentamos a base teórico-metodológica que fundamenta o estudo, a qual nos permitiu expor o conceito de pesquisa-ação colaborativa adotado como fio condutor da construção do percurso da investigação, no intento de contribuir para a produção de um “novo” conhecimento científico sobre as práticas de produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as concepções de sociedade, de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem nos princípios da perspectiva histórico-cultural.

## **1.1 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E AÇÕES COLABORATIVAS**

Encaminhamos a pesquisa em uma dinâmica de construção e reconstrução do processo investigativo, considerando o movimento que se instaura no contexto escolar, a organização do calendário escolar, as condições de efetivação da prática pedagógica, a individualidade de cada uma das professoras, a disponibilidade e interesse de se engajarem na pesquisa com vistas ao redimensionamento da prática pedagógica, de modo que o cronograma de realização da pesquisa fosse repensado, reorganizado no sentido de atender os objetivos propostos no estudo diante do complexo movimento da realidade escolar permeado pelas relações interpessoais existentes.

Sob esse enfoque, segundo Ibiapina (2008), a modalidade de pesquisa-ação, como prática de pesquisa que se desenvolve por meio de processos de intervenção, visa a transformar determinada realidade, com o propósito de emancipar os indivíduos que dela fazem parte, a qual se consolidou no âmbito da educação a partir dos anos de 1980. De acordo com a autora, essa perspectiva de desenvolvimento da pesquisa-ação com vistas à emancipação profissional traz três condições básicas: “[...] o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa” (IBIAPINA, 2008, p. 9).

De acordo com a autora, na pesquisa-ação emancipatória,

[...] pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa tomam decisões conjuntas e as relações de poder e saber são diluídas pelas negociações nas interlocuções entre eles. Existe um movimento dialético entre a teoria e a prática, no qual predominam a colaboração e a co-produção, permeada pela problematização das implicações

histórica e política, implícitas nas práticas sociais. Nas análises, os partícipes da pesquisa, inserem-se e se distanciam da prática, mediados por reflexões sucessivas de flexibilidade. Trata-se de uma pesquisa colaborativa por relativizar os conhecimentos teóricos e práticos por meio da flexibilidade crítica e dialética (IBIAPINA, 2008, p. 10).

Do ponto de vista de Elliott (2007, p. 142, grifos do autor),

[...] a tarefa do pesquisador acadêmico seria de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática [...]. Isso significou uma ampliação do papel da pesquisa acadêmica no âmbito da pesquisa-ação, a qual passou a ser denominada de ‘pesquisa-ação de segunda ordem’.

Trata-se, segundo Elliot (2007, p.142), de um tipo de pesquisa desenvolvida por meio de “[...] atividades colaborativas [...]”, as quais ampliam “[...] a autonomia do professor em relação ao currículo [...]”. Nesta pesquisa, o que Elliott (2007) denomina “atividades colaborativas”, assim como Ibiapina (2008), são denominadas “ações colaborativas”, as quais culminam na formação contínua do professor, proporcionando-lhe reflexões dialéticas no movimento de ir e vir - planejamento, ação, reflexão e novo planejamento e novas ações.

O conceito de “ação colaborativa”, adotado neste estudo, se explicita no percurso traçado no sentido de auxiliar e/ou encorajar as professoras alfabetizadoras no redimensionamento da prática pedagógica, proporcionando movimento reflexivo: planejamento com base teórica, ações pedagógicas com reflexões durante o processo de atuação, análise das ações e novo planejamento, tomando como pressupostos para as análises as respostas dos alunos no movimento de realização das tarefas e as ações das professoras subsidiadas pelas ações colaborativas no processo de reelaboração da prática pedagógica.

Segundo Ibiapina (2008, p. 32):

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõem que o pesquisador trabalhe nos dois campos o da pesquisa e o da formação.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador “[...] propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional

e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve” (IBIAPINA, 2008, p. 32-33).

Ainda, de acordo com a autora,

[...] a contribuição da colaboração entre pesquisadores e professores está na possibilidade de os professores não estudarem uma teoria que poderá ou não ser aplicada na prática, mas de entendimentos que levem a compreensão das condições objetivas do trabalho docente à articulação entre teoria e prática (IBIAPINA, 2008, p. 33)

Para que essa colaboração exista de fato, são criados espaços de modo que os participantes da pesquisa possam expressar suas dúvidas, suas inquietações, tendo em vista que as teorias estudadas impactem em suas práticas, partindo do entendimento de situações reais. Conforme salienta Franco (2005), nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas assumem caráter crítico, considerando as condições, a voz do sujeito, sua maneira de pensar, os sentidos que atribuem as suas ações, não apenas como informações para serem interpretadas, mas “[...] a voz do sujeito fará da tessitura da metodologia da investigação”. Nessa perspectiva, “[...] a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem no processo” (FRANCO, 2005, p. 486).

Nesse contexto, Giovanni (2009) trata das características relacionadas ao papel do professor e do pesquisador na pesquisa colaborativa, tendo em vista que o professor participa da organização, reorganização do movimento que se instaura durante a investigação, solicita explicitações em torno do trabalho que desenvolve em sala de aula, uma vez que, para ele: “[...] a perspectiva básica é a da formação profissional e solução de problemas prioritários e urgentes de sua prática docente” (GIOVANNI, 2009, p. 24). Já os pesquisadores assumem o papel de “[...] líder facilitador de todo o processo”, quando “[...] busca fundamentos, com o estudo da literatura para planejar as ações, elaborar instrumentos, organizar exposição e coordenar debates [...]”, ainda,

[...] fazem anotações, observam, interferem, obtêm autorizações especiais para ações não previstas na rotina da escola [...] explicam e identificam técnicas de pesquisa, expõem ou trazem à discussão teorias necessárias à compreensão de questões, fazem sugestões para o trabalho dos professores, a partir de questões que vêm à tona ou a partir de solicitações específicas (GIOVANNI, 2009, p. 26).

Desse modo, foram promovidas reuniões com a finalidade de discutir, por meio das interlocuções, os discursos das professoras, nos quais elas expuseram seus alcances, suas

probabilidades de trabalho perante os desafios. Tais revelações eram comparadas às atitudes em sala de aula conhecidas por nós no período das observações e que foram subsídio para elaboração das ações colaborativas, que diferem de ação formativa, a qual, consiste nos resultados alcançados a partir das ações colaborativas que culminam na reelaboração/ressignificação das concepções pelas professoras alfabetizadoras, no processo de redimensionamento da prática pedagógica no ambiente de trabalho.

Em outras palavras, foram proporcionadas a elas reflexões focadas nas ocorrências em contexto real de trabalho, e também oportunidade de repensarem o processo de ensino e de aprendizagem apoiadas por ações colaborativas (textos teóricos, sugestão de planejamento de aulas e interlocuções entre pesquisador e pesquisados), contribuindo para que eles pudessem reelaborar seus conhecimentos, reconhecer a perspectiva teórica subjacente as suas ações e produzir análises que os auxiliem no entendimento de suas atuações, encorajando-os a provocarem mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a opção pela pesquisa-ação colaborativa permite ao pesquisador e aos pesquisados construir seus conhecimentos no movimento de pensar e repensar suas ações na dinâmica do processo investigativo.

## 1.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: HOMEM, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Em meio às discussões sobre educação, as transformações ocorridas, no século XIX, por conta do modo de produção capitalista, o entendimento do conceito de homem, natureza e suas relações tomaram direcionamento referenciado na perspectiva marxista, ampliando a visão de mundo, por se tratar de tendência que “[...] designa um amplo movimento de idéias que se estende desde a filosofia até a política [...]”. Tal movimento de ideias se pauta nos embates travados por Marx em meio às contestações e divergências a métodos formulados apenas com base em ideias que retratavam parcialmente a realidade, partiam delas para depois investigar as condições concretas de manifestação dos fenômenos (MARX; ENGELS, 2005, p. 5).

Marx explicita a constituição do método por ele adotado, considerando as múltiplas determinações, relações e elementos que constituem o todo materializado (realidade). Nas palavras de Marx e Engels (2005, p. 39), “O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Desse modo, compreende-se o fenômeno em sua totalidade,

[...] na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

Nesse contexto de definição do método, o homem é parte essencial das relações no modo de produção capitalista, que, ao superar as relações de alienação, se torna ser social, que se produz homem por meio do trabalho e nas relações com outros homens por meio da linguagem. Visto que:

*O homem é o objeto imediato da ciência natural; pois a natureza sensível e imediata para o homem é imediatamente a sensibilidade humana (uma expressão idêntica), como o outro homem sensivelmente existente para ele; pois sua própria sensibilidade é através do outro existe para ele como sensibilidade humana (MARX, 1985, p. 14, grifos do autor).*

Nessa perspectiva, destaca-se a concepção de homem histórico-cultural, que pela linguagem interage com seus pares, transformando e se transformando, em meio aos desafios impostos por uma sociedade capitalista.

A base do materialismo histórico-dialético se forma na materialidade dos fenômenos a ser investigado, por isso o movimento da conquista de espaços pelo homem na dinâmica de transformação nos modos de pensar a sociedade requer perfil de homem dinâmico. Mas, conforme define Gramsci (1984, p. 20): esse “[...] homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”. Isto é, uma visão prática, que, à medida que exige sua manifestação, ele reage de acordo com as situações concretas, mas não tem consciência teórica de sua atitude perante o real.

No materialismo histórico-dialético, o sujeito cria ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, ao mesmo tempo em que se produz e é reproduzido por ela. Essa consciência se forma no movimento do pensar e repensar a realidade, em meio aos embates, conflitos, divergências, por meio da linguagem nas relações com outros homens e a sociedade. Dinâmica que possibilita a produção de ideias, bens materiais, transformando o modo de ver o mundo, uma vez que o caráter social do homem se configura na atitude de sua própria criação como ser histórico-social, por meio do “[...] trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (VYGOTSKY, 2003a, p. 9).

Logo, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, por ela caracterizar e marcá-lo como ser social e histórico. Conforme argumenta Brandão (2005, p. 11), a linguagem se forma como “[...] elemento de mediação entre o homem e a sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais”. Desse modo, nas relações mediadas pela linguagem e pelos símbolos, o homem realiza as suas leituras de mundo, produz a sua história e se constitui sujeito social.

Nesse contexto, a educação é entendida como meio que desencadeia o processo de formação dos sujeitos, os quais estão inseridos no contexto das transformações sociais, na dinâmica do movimento político, econômico e cultural que vêm ocorrendo nos últimos tempos, de forma globalizada, exigindo um perfil de homem participativo, que transforma e é transformado no contexto de suas relações sociais.

Nessa perspectiva, a realidade denuncia a necessidade de refletirmos a educação nesse processo de mudança, com a possibilidade de ocorrer a materialização da aprendizagem institucionalizada na realidade social. Uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem é influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como este deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões.

Nessa perspectiva, o método dialético proporciona a compreensão de que os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, contribuindo para o entendimento do modo como a escola promove o ensino, distanciando-se da dinâmica das mudanças do contexto social. Isso a leva a ignorar a participação do sujeito na produção de seus conhecimentos e, por conseguinte, revela como ela destoa da concepção de que o homem é fruto de processo histórico não linear, não estático, que não pode ser compreendido em suas ações, fora do contexto histórico, cultural e social que o constitui (VYGOTSKY, 2004).

Desse modo, no âmbito da abordagem qualitativa da pesquisa de cunho histórico-cultural, os sujeitos são compreendidos nas suas relações, possuidores da habilidade de construir seus saberes mediados pela linguagem. Sob esse enfoque, as professoras alfabetizadoras, participantes deste estudo, são compreendidas “[...] como possuidora(s) de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento que a(s) torna co-participante(s) do processo de pesquisa”. Se revelando na dinâmica da produção dos conhecimentos, participativas, transformando e sendo transformadas a partir das interações



com o outro e com o meio social e cultural das suas relações sociais (FREITAS, 2003a, p. 29).

De acordo com a autora, “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de forma estática” (FREITAS, 1994, p. 27). Ela ainda afirma que “[...] nenhum sistema funciona isoladamente, mas sempre integrado a outro, constituindo com ele uma unidade” (FREITAS, 1994, p. 109).

Diante disso, o pesquisador participante dessas interações entende o outro em sua realidade, de forma que “[...] sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (FREITAS, 2003a, p. 28).

Do mesmo modo, nessa perspectiva, são contempladas algumas interfaces das dimensões do fenômeno, de forma a “[...] apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos e mediatos com a totalidade mais ampla” (FRIGOTTO, 2002, p. 81). Em outras palavras, os dados construídos por meio da utilização de diferentes instrumentos permitem registros e análises a partir das manifestações originais dos sujeitos singulares, vinculados a normas que influenciam suas ações em situação real.

Permite ao pesquisador compreendê-los, determinados pelas dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais em cada tempo e lugar histórico e, ainda, realizar análise contemplando as diferentes áreas de conhecimento, interpretando e compreendendo os sujeitos em sua totalidade. Estar no contexto real e verificar *in loco* o fazer pedagógico, especialmente as mediações realizadas pelo professor nos momentos das produções de textos com escrita espontânea e suas reescritas e nos possíveis desdobramentos dessas atividades.

Nessa perspectiva, o pesquisador tem a oportunidade de compreender e analisar o objeto de estudo se revelando em sua originalidade, determinado pelas várias dimensões que interferem em sua manifestação em cada tempo e espaço histórico. Permite a ele realizar análise que abrange as diferentes áreas de conhecimento, que influenciam a compreensão do objeto pesquisado, as quais permitem interpretar e explicitar o objeto no sentido de contribuir para a elucidação dos problemas encontrados pelos professores no processo de aprendizagem dos alunos, na expectativa de auxiliá-los na superação de eventuais dificuldades encontradas na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, no que se refere à produção de texto.

Ainda a respeito da abordagem qualitativa da pesquisa, Minayo (2003, p. 21) enfatiza que esta responde a questões muito particulares, com nível de realidade não mensurável, “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes

[...]”, correspondendo às relações mais profundas dos processos e dos fenômenos. Essa abordagem “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”, o que proporciona ao pesquisador construir as informações em contexto real, observando as relações de interação e as interlocuções realizadas entre os atores do processo educativo, pesquisador/professor, alunos/alunos, pesquisador/professor/alunos e objeto de conhecimento.

### 1.3. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Nesse contexto, conforme salientado, o processo investigativo ocorreu em duas fases: na fase exploratória, coletamos os dados por meio de observações iniciais em aulas e entrevista semiestruturada com questões abertas, ocasião em que se estabeleceu um clima informal, que proporcionou estar mais próximo possível da realidade, por esta ser compreendida em uma relação dialógica, na interlocução entre entrevistador e entrevistado. Nesta fase da pesquisa, construímos a primeira parte do *corpus* do trabalho a qual nos permitiu compreender como as professoras alfabetizadoras desenvolviam suas práticas, o que proporcionou a organização da segunda fase da investigação, com as ações colaborativas, a escolha dos textos para fundamentarmos as discussões teóricas e as ações das professoras alfabetizadoras a partir da realidade de operacionalização da prática pedagógica.

Os discursos se formaram a partir dos sentidos construídos na interação verbal, mediante os enunciados produzidos pelos interlocutores, os quais revelam em suas atitudes o modo de ver o mundo, os sujeitos, a educação, o ensino e a aprendizagem, na forma como organizaram e expressaram seus conhecimentos. Discursos que se constituem de conceitos elaborados na interação entre o individual e o contexto social (BAKHTIN, 2004).

Essa interpretação da importância da entrevista se inscreve na perspectiva dialógica, na qual se “[...] estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal”. Trata-se de relação dialógica “[...] específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real”. Nessa perspectiva “[...] a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente”. Permitindo ao pesquisador e pesquisado uma parceria em uma experiência dialógica, os quais se veiculam “[...] da linguagem interna de sua percepção para sua expressividade externa [...]” e envolvem-se mutuamente no processo de compreensão (FREITAS, 2003a, p. 36, grifo da autora).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro básico, o qual possibilitou esclarecer as respostas e perguntas, por meio do diálogo que se instaurou, sem fugir à essência das questões, pois os sujeitos que participaram do estudo, ao se expressarem, revelavam concepções, valores, conflitos, inseguranças e expunham a realidade da sua vida profissional.

No primeiro bloco, elaboramos questões relacionadas aos aspectos relativos à formação profissional, ao local de trabalho, número de horas trabalhadas semanais e o tempo em que as professoras estão na profissão docente. No segundo bloco, ressaltamos aspectos referentes às concepções teóricas que permeiam a prática pedagógica referente à alfabetização, letramento e a relação entre estes, importantes para encaminhar o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, em se tratando da produção de texto e sua reescrita, por meio das seguintes indagações:

- O que você entende por “alfabetização”?
- O que você entende por “letramento”?
- Quais as atividades de escrita você trabalha cotidianamente com seus alunos?
- Você trabalha atividades de produção de texto com escrita espontânea com seus alunos?
- Para você qual é a importância do trabalho com produção de texto com escrita espontânea?
- Se trabalha atividades de produção de texto com escrita espontânea, quais as estratégias que utiliza para incentivá-los a escrever/produzir?
- Qual é a sua concepção de “erro” de seus alunos ao trabalhar tanto com a linguagem escrita como oral?
- Qual sua concepção de “erro” na produção de texto com escrita espontânea da criança no processo inicial da linguagem escrita?
- Quais estratégias você utiliza na “correção” de textos produzidos pelas crianças com escrita espontânea?
- Você utiliza a reescrita de texto como procedimento didático? De que forma? Com qual objetivo?

Com a finalidade de preservar a objetividade das informações, optamos por gravar as entrevistas e estas foram transcritas, para facilitar a revisita às informações obtidas. Transcrevemos os discursos produzidos nas entrevistas e os retornamos às professoras entrevistadas para que estas pudessem reler atentamente e confirmar ou não os dados

registrados. Essa sistemática permitiu a elas lerem seus discursos e fazerem as intervenções caso fossem necessárias.

Essa atitude proporcionou a reflexão do já dito pelas professoras, ao se colocarem como leitoras dos seus discursos. Tal procedimento tem fundamento no entendimento de que a escrita não consiste na transcrição da fala, segundo Possenti (2006, p. 93) ao abordar a questão dos problemas apresentados na redação produzida por determinado aluno de cursinho, que o trecho analisado “[...] tem características tipicamente orais [...]” e “[...] que há redundâncias (aliás, há interessantes estudos sobre a redundância e a repetição frequentemente na linguagem falada) [...]”, mas que esses textos podem ser trabalhados “[...] para substituir as marcas da oralidade”. Esta atitude foi comentada pelas professoras a respeito da forma como produziram seus discursos na oralidade e a importância de estarem mais atentas, mas não alteraram a escrita do texto.

As observações em sala de aula também foram realizadas a partir de um roteiro básico com o objetivo de conhecer a prática pedagógica das quatro professoras alfabetizadoras, no que diz respeito à mediação pedagógica relacionada ao trabalho com produção de texto e reconhecer as diferentes concepções subjacentes às ações educativas; os possíveis espaços criados para as interações e interlocuções entre os alunos, a professora e o objeto de conhecimento; como lidam com os alunos em relação à aprendizagem dos signos do código escrito; como e com qual finalidade utilizam a reescrita de texto em sala de aula; e como buscam soluções para as dificuldades dos alunos. Destacamos os seguintes aspectos:

- Como se dá a relação professor/aluno/objeto de conhecimento em sala de aula (mediação);
- Orientações para a produção de texto;
- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Como o (a) professor (a) aborda o assunto sobre o tema (aspectos discursivos);
- Objetivos propostos para os alunos.

Em relação às estratégias utilizadas pela professora:

- Quais incentivos eram dados aos alunos para a realização das atividades de produção de texto com escrita espontânea.
- Reação dos alunos à proposta de produção espontânea de texto (se houver).

Em relação à reescrita de textos no movimento de operacionalização da aula, tendo em vista as interações professora/alunos/objeto de conhecimento, aluno/aluno/objeto de conhecimento com a finalidade de desencadear a reescrita do texto, observamos:

- Quais incentivos são dados aos alunos para reescrever os textos;
- Como ocorre a reflexão sobre a linguagem escrita;
- Quais aspectos apontam para a aprendizagem da linguagem escrita em uma perspectiva dialógica.

Durante as observações, mantivemo-nos atentas com o objetivo de compreender como alunos e professoras, em processo dinâmico de ação/interação, elaboram e reelaboram seus enunciados, procurando entender como se dá o processo de construção do conhecimento nas relações entre esses sujeitos sociais, mediada pela linguagem.

Tendo em vista que na pesquisa apoiada nos princípios da perspectiva histórico-cultural, a observação “[...] se constitui pois em um encontro de várias vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. Os quais [...] refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social”. Por esses discursos serem produzidos nas interlocuções entre sujeitos sociais possíveis de compreensão por se desenrolarem em situações reais e que durante as análises são recriados pelo pesquisador (FREITAS, 2003a, p. 33).

Nesse sentido, procuramos ficar cautelosas aos discursos dos sujeitos tanto na ocasião das entrevistas quanto das observações, mostrando a importância deles para a pesquisa quando foram valorizados para que as professoras entrevistadas pudessem expor seus conflitos, necessidades, possibilidades, com liberdade, sem censura. Em posição exotópica, o encontro com os outros sujeitos nos proporcionou condições de organizarmos as ideias, com melhor compreensão do contexto real, campo da produção e circulação dos diferentes discursos e aproximarmos o mais possível da sua realidade no momento de reconstruir os episódios no decorrer da elaboração do relatório de tese.

Desse modo, ambos os instrumentos contemplaram aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, especificamente, a mediação na produção de textos com escrita espontânea e sua reescrita, os quais compreendem os diálogos produzidos no espaço e tempo determinados, no contexto histórico e social que definem os sentidos atribuídos ao fenômeno investigado, e permitiu organizar ações colaborativas pertinentes às necessidades das professoras alfabetizadoras participantes da investigação.

Na segunda etapa da investigação, com base nos dados construídos nas entrevistas e observações iniciais em aulas, organizamos as atividades de coparticipação da pesquisa-ação colaborativa, as quais são parte das ações colaborativas, no intuito de contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica, tendo em vista o texto como base de ensino, a partir do conhecimento da realidade de sala de aula, para os encaminhamentos e

operacionalização das ações educativas, nas quais os “[...] ‘atores’ sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões etc.”. Porque as “[...] as ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2007, p. 72).

Assim, as ações colaborativas se consistiram em sugestão de planejamento para auxiliar as professoras na organização da aula a partir do texto como base de ensino, o qual foi elaborado por nós, tendo em vista um trabalho desenvolvido, quando estávamos em sala de aula e que foi transformado em projeto e resultou no artigo apresentado no III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (3º EDIPE), em 2009, intitulado “A prática pedagógica numa perspectiva didático-discursiva: em pauta, a produção de texto e sua reescrita”, o qual foi disponibilizado em CD-ROM para as professoras. O artigo de Colello (2004) - “Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da linguagem escrita”, Soares (2003) - “A Reinvenção da Alfabetização” e Frade (2007) - “Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais”, como também dois capítulos sobre produção de texto da dissertação de mestrado intitulada “Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita” (VIÉGAS, 2007).

Esses materiais subsidiaram as professoras nas reflexões sobre suas práticas e foram discutidos nas reuniões individuais e coletivas no sentido de viabilizar reflexões e produzir conhecimentos a respeito das práticas das professoras alfabetizadoras e participação da elaboração de proposta de atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita. As quais tiveram o propósito de rever e ampliar as condições de aprendizagem, de modo a corresponder às necessidades delas com possibilidade de auxiliá-las à superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e, em particular, da produção de textos escritos.

Direcionamos as reuniões no sentido de acompanhar as quatro professoras nas reflexões sobre suas práticas, nas quais de modo geral abordamos a respeito das contribuições da pesquisa para o redimensionamento da prática pedagógica, os aspectos positivos e/ou negativos que permearam o processo de investigação e as possibilidades, os limites e os desafios em repensar a prática pedagógica a partir de situações reais de sala de aula subsidiadas pela base teórica, tomando o texto como base de ensino.

### 1.3.1 Em busca dos sujeitos

Ao iniciar a trajetória em busca de definir os sujeitos que fariam parte da pesquisa, reportamo-nos às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa de mestrado. Porque, naquela ocasião, elas se mostraram ansiosas em saber como redirecionar suas ações e, com isso, comentaram que gostariam de um parecer em relação à prática pedagógica. Diziam que outro olhar sobre suas atitudes diante da execução das aulas as auxiliaria na mudança de suas práticas. Mas como o objetivo naquele momento era conhecer e entender: por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos, não era a intenção de intervir na prática pedagógica das professoras, mas já se formava o embrião para uma futura pesquisa. Por isso, tal fato ficou suspenso e assim que decidimos participar do processo de seleção para cursar o doutorado, já tínhamos em mente o perfil dos sujeitos que integrariam o grupo.

Diante disso, os sujeitos são professoras alfabetizadoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2009, e, nessa direção, iniciamos a busca por elas, tomando como referencial a escola na qual trabalhavam duas das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa de mestrado, com o objetivo de atender suas solicitações anteriores, pois julgavam importante o olhar externo as suas práticas, que as impulsionassem a mudanças.

Para iniciar a investigação, primeiro conversamos com a Diretora-Adjunta sobre a realização da investigação, a qual “abriu as portas” para o trabalho, apresentando a Supervisora que prontamente nos informou que apenas uma das professoras continuava exercendo a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com isso, ela se tornou referência para o agrupamento dos sujeitos, as professoras, que neste estudo serão denominadas **Professora 1, 2, 3 e 4**, com a finalidade de preservar suas identidades, o nome da escola e dos alunos participantes da pesquisa, os quais serão denominados por letras, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações levantadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

Nesses termos, a **Professora 1** não teve dúvidas em aceitar o convite. Como a intenção era trabalhar no mínimo com duas professoras, foi conversado, novamente, com a Supervisora para saber se poderia falar com outras professoras, tendo em vista que na escola funcionavam quatro turmas de primeiro ano. Ela apresentou a **Professora 2**, que também não hesitou em aceitar nosso convite. Essas informações foram levadas para a Professora Orientadora do

projeto, na UFMS, e repensado o número de sujeitos, em razão de que inicialmente eram duas professoras, mas como eram quatro turmas de primeiro ano, conforme dito, pensamos em trabalhar com o grupo caso as outras duas professoras concordassem em participar da pesquisa.

Em maio de 2009, em conversa com a Supervisora sobre trabalhar com as quatro professoras, ela aceitou imediata e explicitou que seria produtivo, porque, como a **Professora 3** tinha pouca experiência em alfabetização, seria a oportunidade de contribuir para estruturação do seu trabalho. Ainda informou que a professora que estava em uma das turmas, por ser contratada, por estar grávida, não retornaria após o recesso, mas que já havia uma professora concursada (**Professora 4**) para assumir seu lugar e que provavelmente concordaria em participar da pesquisa. Com essas informações entrou-se em contato com a **Professora 3**, a qual aceitou o convite e confirmou as informações da Supervisora em relação a sua experiência com turmas de alfabetização. Todo esse movimento se deu por meio de conversas informais no intento de constituir o grupo de sujeitos.

Em maio de 2009 levantamos os dados da Diretora, Diretora-Adjunta e professoras para elaboração de documento de formalização e de compromissos assumidos informalmente, e encaminhada a pesquisa de campo.

Para dar início às investigações formais, em junho de 2009, foi entregue para a Diretora-Adjunta a carta de apresentação (APÊNDICE A) enviada pela Professora Orientadora do projeto para a realização da pesquisa de campo. No encontro individual com as professoras foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), com as explicitações a respeito da pesquisa, no qual se ressaltou que o registro das informações, o nome da escola e a identidade das professoras e dos alunos participantes da pesquisa seriam mantidos em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações obtidas.

Organizamos uma proposta de cronograma para a realização das atividades na escola, tendo em vista os horários de aulas das professoras participantes da pesquisa, e, no primeiro encontro formal e individual, discutimos as possibilidades de execução.

Diante do movimento das ocorrências no contexto escolar, com atividades extracurriculares, tornou-se necessário reorganizar o cronograma para a realização das entrevistas e as observações em aulas que estavam previstas para o início de junho de 2009.

Ainda no primeiro encontro com as professoras para reorganização do cronograma, era preciso definir os dias da semana para observações em aulas de Língua Portuguesa de cada uma delas. Com isso, definiu-se com a **Professora 2** que as observações em aulas ocorreriam



às terças-feiras, uma vez que o horário das aulas estava organizado por componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Geografia, Ensino Religioso, Matemática e Ciências. Essa forma de organizar o trabalho é adotada pelas quatro professoras alfabetizadoras. Desde o início do ano letivo, ela optou por trabalhar um componente por dia da semana, ou seja, cada dia da semana ela trabalhava um componente curricular e Língua Portuguesa, na terça-feira.

A mesma forma de organização do horário foi adotada pela **Professora 3**, que trabalhava o componente de Língua Portuguesa na segunda-feira, dia combinado para as observações em aulas. Diferente das duas professoras anteriores, a **Professora 1** trabalhava os conteúdos de Língua Portuguesa nas terças-feiras e quintas-feiras, e, nas sextas-feiras, desenvolvia atividades de produção de texto. Definimos com ela que as observações seriam às quintas-feiras e sextas-feiras, nas duas primeiras aulas de cada dia, porque nas últimas aulas da quinta-feira, ela trabalhava conteúdos de Matemática e as duas últimas aulas da sexta-feira eram para recreação.

Perante tais fatos, decidimos com as professoras reorganizar o cronograma e remarcar as entrevistas para a segunda semana de junho de 2009, visto que a intenção era iniciar as observações em aulas após as entrevistas. Ainda, neste início de mês de junho, houve feriado, fato que estendeu ainda mais o início das observações na sala da **Professora 1**, uma vez que se estaria com a turma às quintas-feiras e sextas-feiras; por isso, as observações com as **Professoras 1, 2 e 3** começaram na terceira semana de junho de 2009. Também foi cancelada a reunião coletiva prevista para o dia 19 de junho de 2009, pela direção da escola, pois a atividade fazia parte da reunião pedagógica mensal da escola que envolve todo o corpo docente.

Essa dinâmica de reorganização contínua com os sujeitos participantes do processo investigativo corresponde aos procedimentos metodológicos da “pesquisa-ação colaborativa”, seguindo os princípios epistemológicos,

[...] a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo; o método deve complementar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante... (FRANCO, 2005, p. 491).

Sob esse enfoque, cada etapa do processo de investigação reorientou as ações, pesquisadora e professoras, considerando o movimento dos eventos ocorridos no contexto do

espaço escolar. Tendo em vista que os cuidados que permeiam o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos em campo fossem compatíveis com as exigências de cientificidade na produção de uma pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, na entrevista com a **Professora 1**, houve a necessidade de questionar a respeito da “relação entre alfabetização e letramento”, pois no roteiro organizado para o direcionamento das entrevistas buscamos conhecer seus entendimentos sobre alfabetização e letramento, mas não nos atentamos, no momento da produção do roteiro, sobre a relação entre esses conceitos. Como se trata de entrevista semiestruturada, acrescentamos essa questão em razão de se tratar de assunto importante para a temática estudada.

Ainda no decorrer das observações em aulas tornou-se necessário gravar as interações orais entre professoras/alunos e objeto de conhecimento, visto que os detalhes durante as interlocuções poderiam se perder pela dinamicidade em que ocorrem. Com isso foi conversado com as professoras sobre autorizarem a gravação nos momentos de interlocução e, também, os eventos entre alunos e pesquisadora, quando aqueles a procuravam para fazer leituras. Oportunidade que permitiu observar o desempenho de alguns deles na aprendizagem da leitura; como elas concordaram, as falas foram gravadas durante o período das observações.

Em agosto de 2009, retomamos às observações na sala da **Professora 2** e a reunião com a **Professora 4**, que passou a integrar o grupo de sujeitos da pesquisa. A proposta de pesquisa foi explicitada e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), além de agendamento da entrevista. Na ocasião, foram apresentados o cronograma e a proposta da programação de uma atividade com produção de texto com escrita espontânea pelos alunos a partir da interpretação de uma história. Conforme explicitações anteriores, a aula e, também, as observações em aulas, nesta turma, foram marcadas para a primeira quinzena de setembro de 2009.

Com isso encaminhamos com as quatro professoras alfabetizadoras as atividades de investigação, o que permitiu conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, no início das investigações, e propor “ações colaborativas” pertinentes às expectativas delas e nossas com a finalidade de auxiliá-las a refletir a respeito de suas ações, encorajando-as a repensar o modo como proporcionavam a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, tomando o texto como base de ensino, com vistas às mudanças em suas práticas pedagógicas.

### 1.3.2 As reuniões individuais e coletivas: encontros e desencontros

Conservamos as mesmas estratégias utilizadas no processo de organização do cronograma para as observações em aulas para a realização das reuniões (individuais e coletivas). Realizamos 15 reuniões individuais com as professoras participantes da pesquisa e destas quatro com a **Professora 1**, a primeira delas, em junho de 2009, tendo em vista suas inquietações durante a primeira aula observada, na qual ela programou uma atividade de produção de texto e os alunos não corresponderam as suas expectativas, motivo pelo qual analisamos no Capítulo III, sua aula e não a aula das outras três professoras, visto que emergiu, na ocasião, um dos fatores que reforçaram a participação das professoras na pesquisa.

Após a reunião com a **Professora 1** iniciou o recesso escolar e, ao retornarmos à escola, após o término do recesso, tivemos o propósito de reorganizar o cronograma das observações em aulas e encaminhar a proposta das “ações colaborativas”. Nessa ocasião, nos reunimos por aproximadamente 20 minutos com as **Professoras 2 e 3**, pois a **Professora 1** não estava presente.

Por causa do planejamento das aulas, as **Professoras 2 e 3** argumentaram que não podiam nos atender, mesmo tendo sido combinado anteriormente. Mas como, desde o início do processo de investigação, havia sido decidido em conjunto que se faria uma reunião individual quinzenalmente e elas propuseram fazer a reunião juntas, até porque seus horários de planejamento coincidiam, concordamos e, por ser no horário de planejamento, combinamos que não levaria muito tempo.

Durante o período que ficamos na escola para efetuarmos a investigação, realizamos três reuniões coletivas e, na primeira delas, no contexto da reunião pedagógica da escola, um dos aspectos destacados por elas (**Professoras 1, 2 e 3**) no encaminhamento do trabalho foi, justamente, a dificuldade de se reunirem para discutirem, estudarem sobre a realidade de sala de aula, a forma como desenvolvem o processo educativo, situação considerada comum no contexto escolar. Fato também ressaltado pela supervisora.

Tendo em vista tais alegações, reafirmamos o compromisso assumido de nos reunirmos quinzenalmente, ou seja, reservar um tempo nos dias de planejamento para tratarmos a respeito do andamento da pesquisa, uma vez que a proposta era contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica, auxiliando-as na autoria do trabalho desenvolvido em sala de aula. Tal ocorrência oportunizou explanar sobre as relações interpessoais, explicitar aspectos a respeito da confiabilidade, fidedignidade que devem permear as relações,

pesquisador e sujeito pesquisado, por conta do ocorrido com as **Professoras 2 e 3**. Atitude não notada na inter-relação com a **Professora 1**, em razão da participação dela na pesquisa de mestrado e, portanto, já havia maior proximidade entre nós.

Ainda, nesse encontro, solicitamos que elas programassem uma aula com literatura infantil de leitura e produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história lida, um texto narrativo. Ao concordarem com o pedido, agendamos a aula com as **Professoras 2 e 3**, na qual seria produzido material que servisse de referencial para as análises do desempenho dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, tomando o texto como base de ensino, tendo em vista que esse tipo de atividade, ainda, não havia sido proposta nessas duas turmas. Nossa proposta foi aceita com tranquilidade pelas duas professoras e houve indicativos de interação entre elas, quando escolhiam a história que iriam ler para os alunos.

Nesse mesmo período, agosto de 2009, após o término do recesso escolar, retomamos as observações na sala da **Professora 2**, momento em que a **Professora 4** se juntou ao grupo de sujeitos da pesquisa. Explicitamos os objetivos da pesquisa, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e agendamos a entrevista. Conversamos a respeito do cronograma que estava sendo colocado em prática e a proposta da programação de uma atividade com produção de texto com escrita espontânea pelos alunos a partir da interpretação de uma história, conforme explicações anteriores e, em seguida, agendamos a para a atividade de produção de texto e as observações nessa turma.

Na reunião individual, em agosto de 2009, com a **Professora 1**, expusemos o assunto abordado com as **Professoras 2 e 3** em relação à programação de uma aula de produção de texto com escrita espontânea a partir da interpretação de uma história e explicitamos o porquê da proposta. Ela concordou e se programou conforme o cronograma e estivemos presentes para observar a aula.

As aulas planejadas pelas quatro professoras foram observadas por nós, e o material produzido pelos alunos faz parte do *corpus* do trabalho como referencial para análise e encaminhamento das “ações colaborativas” e, também, utilizado para acompanhamento do desempenho deles relacionado à produção de texto durante o processo da investigação. Trata-se dos episódios que foram relatados, analisados e interpretados no Capítulo III.

Em setembro de 2009, em reunião com a **Professora 2 e 3** discutimos a sugestão de planejamento exposta no Capítulo III e entregamos os gibis, reorganizamos o cronograma de reuniões e fizemos observações quinzenais em aulas de Língua Portuguesa, além de discutirmos sobre a leitura dos artigos disponibilizados para leitura. Na ocasião houve um

rápido encontro com a **Professora 4**, porque embora tivesse agendado antecipadamente a data da reunião, naquele momento, ela estava reorganizando o planejamento, atendendo a solicitação das coordenadoras da SEMED. Então essas ações foram realizadas, mas não discutidas.

Na primeira reunião coletiva, em agosto de 2009, realizada no contexto da reunião pedagógica da escola, tratamos da elaboração do Plano de Ação, também explicitada no Capítulo III, tendo em vista os resultados do baixo desempenho na produção de texto apresentado pelos alunos nas avaliações diagnósticas (ANEXO A, B, C, D, E), o qual reuniu informações, e aliado às entrevistas e às observações em aulas construiu-se o material que formou o *corpus* do trabalho na primeira fase da pesquisa, sendo referência para organização das ações colaborativas. Por meio de análises desse material, preparamos parte dos referenciais teóricos, os quais foram subsídio para as reflexões em torno da prática pedagógica a partir de situações concretas vivenciadas pelas professoras e observadas por nós em aulas, aliadas aos discursos reveladores dos limites, inseguranças e possibilidades de mudar as ações dessas professoras.

Com isso, junto com as quatro professoras foram encaminhadas as atividades de investigação, o que permitiu analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas até aquele momento e propor “ações colaborativas” que fossem pertinentes às expectativas tanto delas como nossas e que sinalizassem mudanças nas práticas futuras.

Os relatórios das reuniões individuais e coletivas, as observações em aulas realizadas concomitantes às “ações colaborativas” no período de setembro a dezembro de 2009, são descritos, analisados e interpretados nos capítulos II e III.

Diante de tal movimento, considerando os fatores intervenientes que perpassaram o período de investigação, a primeira etapa da pesquisa totalizou 44 horas de observações em aulas. Destas, 12 horas na turma da **Professora 1**, 12 horas na turma da **Professora 2**, 16 horas na turma da **Professora 3** e 4 horas na turma da **Professora 4**. Ao concluirmos a segunda etapa, totalizaram-se 40 horas de observações em aulas concomitantes às ações colaborativas, das quais 4 horas na turma da **Professora 1**, 16 horas na turma da **Professora 2**, 16 horas na turma da **Professora 3** e 4 horas na turma da **Professora 4**. Em consonância com as observações em aulas foram realizadas 15 reuniões individuais, no período de junho a dezembro de 2009, das quais 4 foram com a **Professora 1**, 4 com a **Professora 2**, 4 com a **Professora 3** e 3 com a **Professora 4**.

Foram três as reuniões coletivas, e a primeira ocorreu em agosto de 2009, na qual nos reunimos no contexto da reunião pedagógica programada pela escola. A segunda reunião

coletiva foi realizada em outubro de 2009, também no contexto da reunião pedagógica da escola, na qual as professoras apresentaram as atividades diagnósticas que compõem o portfólio. Foi um encontro importante, tendo em vista que as professoras puderam socializar o trabalho que desenvolviam em aula, proporcionando conhecer o trabalho umas das outras e como os alunos das diferentes turmas estavam correspondendo ao processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Quadro 1.

**QUADRO 1: OBSERVAÇÕES EM AULAS**

OBSERVAÇÕES EM AULAS	PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA (OBSERVAÇÕES INICIAIS - julho/agosto/2009)	SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA (OBSERVAÇÕES CONCOMITANTES ÀS AÇÕES COLABORATIVAS – setembro/dezembro/2009)
PROFESSORA 1	12h	4h
PROFESSORA 2	12h	16h
PROFESSORA 3	16h	16h
PROFESSORA 4	4h	4h
TOTAL	44h	40h

Na ocasião da segunda reunião coletiva, a supervisora expôs a problemática de a SEMED levar para a escola uma rotina pré-estabelecida que, segundo ela, seria impossível colocar em prática, por isso a rotina foi reorganizada de acordo com a realidade da escola. A última, em dezembro de 2009, a qual foi realizada apenas com as professoras participantes da pesquisa. Nesta, a **Professora 1** não participou por motivos particulares, porém foram discutidas as colocações feitas por ela nas reuniões individuais, as quais contribuíram para elucidar dúvidas, esclarecer assuntos que de alguma maneira haviam sido abordados individualmente e que eram importantes para o grupo e, do mesmo modo, a informamos das questões tratadas no grupo, uma tentativa de manter as interações entre elas.

### 1.3.3 Características das professoras alfabetizadoras

Antes das reflexões em torno das concepções de sujeito, que definem as posturas de pesquisador e pesquisados no âmbito da perspectiva adotada nesta pesquisa, destacamos algumas características das professoras, por serem importantes para as reflexões e análises de suas práticas sem, contudo, comprometer suas identidades, mas com o intuito de delinear o lugar da produção de suas ações e discursos e melhor compreendê-los (Quadro 2).

Nesse sentido, na primeira parte das entrevistas foram elaboradas questões gerais a respeito da vida profissional das professoras participantes da pesquisa, as quais se encontravam na faixa etária entre 25 e 56 anos. Em relação à formação profissional, todas elas eram graduadas em Pedagogia, e duas delas tinham pós-graduação *lato sensu*, uma em Psicopedagogia e Alfabetização e a outra em Educação Inclusiva. A **Professora 4** estava cursando Especialização – Gestão Escolar e, também, Mestrado em Educação e, no período desta investigação, estava na fase de conclusão do curso. Entre as professoras alfabetizadoras, apenas uma delas não prosseguiu os estudos. Todas participaram dos cursos de capacitação continuada em serviço oferecido pela SEMED.

As quatro professoras trabalhavam na REME, na mesma escola municipal, eram concursadas, e duas delas lecionavam os dois períodos, totalizando 40 horas; uma apenas estava atuando como substituta em um dos períodos, por isso estava temporariamente com carga horária de 40 horas, e a outra estava em um dos períodos com turma de primeiro ano do Ensino Fundamental; nesta turma, esta dedicava 16 horas em sala de aula e 4 horas de planejamento (2 horas na escola e 2 horas fora dela), e no outro período estava lotada em uma turma que fazia parte de um projeto, cujos horários eram organizados de outra maneira. As outras duas professoras trabalhavam apenas um período, com carga horária de 20 horas semanais, das quais 16 horas em sala de aula e 4 horas dedicadas ao planejamento, sendo 2 horas na escola e 2 horas fora desta.

Quanto às turmas para as quais elas lecionaram, as quatro professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, tiveram experiências na Educação Infantil, sala de recursos, projeto da Fundação Airton Sena, quinto ano do Ensino Fundamental, mas, no exercício da profissão, atuavam como alfabetizadoras, desde que iniciaram a carreira docente, em média entre 6 meses e 18 anos.

#### **QUADRO 2: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.**

Sujeitos	Faixa etária	Formação/ano	Tempo de profissão	Tempo que leciona/ 1º ano EF	Período de trabalho
Professora 1 (concurada)	56 anos	Graduação: Pedagogia/ Orientação Educacional- 1995/1996 /Pós- Graduação <i>lato sensu</i> :	19 anos	17/18 anos	2 (40horas/aula - na mesma escola)

		Psicopedagogia - 4 e Alfabetização - 2			
Professora 2 (concurada)	39 anos	Graduação: Pedagogia – Licenciatura Plena - 1993/ Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : Educação Inclusiva – 2007	16 anos	6 anos	2 (40horas/aula - na mesma escola)
Professora 3 (concurada)	27 anos	Graduação – Pedagogia – Licenciatura Plena - 2005	4 anos	1 ano e meio	1(20horas/aula)
Professora 4 (concurada)	25 anos	Graduação: Pedagogia - 2006/ Especialização – Gestão Escolar (em andamento- 2009)/ Pós- Graduação: Mestrado em Educação – Pesquisa: História do Educandário Getúlio Vargas (em andamento - 2009)	3 anos	6 meses	1(20horas/aula)

Fonte: elaboração própria com base nas entrevistas com as professoras.

Procuramos saber se as professoras gostavam ou se preferiam trabalhar com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, em função de que, nessa fase de escolarização, o professor precisa ter alguma experiência na área de alfabetização, além de gostar de alfabetizar. As quatro declararam suas preferências em trabalhar com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, salientando a respeito do prazer, da satisfação em acompanhar o progresso dos alunos no processo de aprendizagem.

Em síntese, podemos inferir que as professoras participantes deste estudo estavam envolvidas com o processo de alfabetização, cada uma a seu modo, com o compromisso de proporcionar aos alunos atividades de ensino que assegurassem um melhor desempenho no



processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto e sua reescrita. Inclusive a professora que não continuava estudando se mantinha atualizada pelas capacitações oferecidas pela SEMED, tendo em vista a exigência daquela secretaria que o professor deve atualizar seus conhecimentos continuamente para atender às exigências do um processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões desenvolvidas até este momento do estudo orientaram a forma de tratamento das informações obtidas, as quais são descritas, com o propósito de preservar sua concretude, analisadas e interpretadas, com subsídio em autores e teóricos que compartilham ideias semelhantes e discutem a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, com foco na prática pedagógica em uma perspectiva dialógica, que será desenvolvida nos capítulos II e III, deste relatório.

O material produzido a partir dos discursos constitui as informações com base empírica e é fundamental para as análises juntamente com o referencial teórico que subsidia o estudo, com fundamentos nos princípios da perspectiva histórico-cultural e dialética. Em razão de que:

A dialética é a capacidade de penetrar no real e reproduzir no plano do conhecimento o comportamento desse real. É o caminho do *detour* a partir do empírico, pois não há dialética sem o empírico. O empírico é o ponto de partida e o ponto de chegada: da dialética do real para a dialética do conhecimento (FREITAS, 2004, p. 20, grifo da autora).

Nessa perspectiva, organizamos o trabalho com o propósito de criar condições e espaços para que os sujeitos participantes da pesquisa revelassem suas necessidades no processo de construção do estudo, o que nos proporcionou mostrar como as práticas de produção de texto propostas pelas professoras alfabetizadoras foram se modificando no transcorrer da investigação permeada pelas interlocuções com os pares em uma dinâmica de repensar suas ações educativas inter-relacionando teoria e prática.

A partir disso, utilizamos a técnica da Análise do Discurso, na perspectiva de que a “Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história [...] conjugando a língua com a história na produção de sentidos [...]”. Sob esse enfoque, “[...] não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”. Ao reunir “[...] estrutura e acontecimento à forma material [...]” a língua é tomada como “[...] o acontecimento do significante [...] em um sujeito afetado pela história”. São contribuições que se formam na relação “[...] lingüístico-histórica”. Nas contribuições da

Psicanálise desloca-se “[...] da noção de homem para a de sujeito”, o qual se “[...] constitui na relação com o simbólico, na história” (ORLANDI, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, para a Análise do Discurso “[...] a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma [...]; a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)”; e nesse contexto “[...] o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam”. O que incide em expor que o “[...] sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2003, p. 19-20).

Diante disso para realizarmos as análises apresentadas, considerando tais aspectos, dos quais resultam os discursos produzidos pelos sujeitos, tendo como determinantes na produção de sentidos nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa: o contexto de produção, o tempo histórico e o espaço social, e os condicionantes que os constituíram.

Os conhecimentos construídos pelas professoras alfabetizadoras durante a pesquisa, aliados aos saberes constituídos no percurso da vida profissional, permitiram-lhes sistematizar seus discursos pedagógicos, de forma a revelarem seus entendimentos relacionados à alfabetização, ao letramento, a relação entre estes, e as questões que se referem aos métodos, os quais, no início da investigação, ainda não estavam claros para elas, mas que ainda permaneciam dúvidas que ora eram explícitas ora se apresentavam implícitas em seus relatos.

As características internas do próprio discurso externalizadas, permitiram-nos conduzir as análises a partir da “[...] relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo” (ORLANDI, 2003, p. 87). Isto é, admitiu descrevermos, analisarmos e interpretarmos as semelhanças e as diferenças na formulação de suas alocações, produzidas pelos sentidos que as motivou a redimensionar suas práticas pedagógicas com vistas a mudanças no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e a influência do referente discursivo na modificação das suas ações e na produção de conhecimento pelas professoras. Desse modo, tratamos de “[...] uma descrição do funcionamento discursivo em relação as suas determinações histórico-sociais e ideológicas” (ORLANDI, 2003, p. 87).

Realizamos as interpretações das informações, subsidiadas por um quadro teórico definido, em razão de que compreendemos o que estava subentendido na relação entre o dito e o não dito. Na Análise do Discurso:

[...] partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito

significativamente. Não é tudo do não-dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa (ORLANDI, 2003, p. 83).

No caso deste estudo, o intento foi de contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino, no primeiro ano do Ensino Fundamental, motivadas pela evidência de que uma parcela considerável das crianças, deste nível de ensino, apresenta dificuldade em interpretar e produzir textos, o que implica o baixo desempenho na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Nas análises que fizemos sistematizamos os discursos de forma dinâmica, com vistas ao esclarecimento do funcionamento destes, uma vez que é possível desenvolver a prática pedagógica promovendo a interação e a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, inicialmente, organizamos os seguintes eixos de análise:

- tensões entre alfabetização e letramento: os entendimentos/concepções das professoras relacionadas à alfabetização, ao letramento, suas relações e método;
- prática pedagógica: como as professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas tendo o texto como base de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita; as necessidades de conhecimento que as professoras têm para operacionalizarem suas práticas pedagógicas, tomando o texto como base de ensino.

Destes extraímos informações referentes as suas práticas pedagógicas por meio dos relatos, os quais revelaram seus entendimentos ao explicarem como desenvolvem suas práticas e nas observações iniciais em aulas, nesse contexto, mais alguns eixos de análise relacionados ao explicitado anteriormente:

- ensino e aprendizagem da linguagem escrita;
- produção de texto com escrita espontânea: tratamento ao “erro” e estratégias para a correção;
- metodologia expressa por meio das atividades: produção de texto e reescrita.

Nas discussões realizadas nas reuniões individuais e coletivas, nas observações em aulas, tendo em vista as ações colaborativas na perspectiva de se redimensionarem as práticas das professoras alfabetizadoras, se formaram dois eixos de análises:

- currículo/planejamento do conteúdo: relação escola x secretaria de educação;
- as contribuições da pesquisa para o redimensionamento da prática pedagógica.

Os procedimentos adotados com subsídio nos princípios da perspectiva histórico-cultural, para as análises das informações construídas no processo da investigação constituem uma forma de compreender como as professoras desenvolviam suas práticas pedagógicas e as possibilidades de redimensionamento destas, tomando o texto como base de ensino no processo da pesquisa-ação colaborativa.

As informações construídas na primeira etapa da pesquisa são a pauta das discussões desenvolvidas no próximo capítulo, as quais foram subsídios para a organização das ações colaborativas que auxiliaram as professoras alfabetizadoras no redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

## **2 O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES COLABORATIVAS: O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

Na primeira etapa desta investigação na escola, conhecemos a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, mediante entrevistas semiestruturadas, observações iniciais em aulas relativas às práticas de produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, e reuniões (individuais e coletivas), as quais foram registradas por meio de relatórios e que, neste capítulo, temos o objetivo de descrever, analisar e interpretar no intuito de compreender como desenvolvem suas práticas pedagógicas e, por último, apontamos fatores que as motivaram à participação na pesquisa.

As informações construídas na primeira fase da investigação foram exploradas durante as reuniões individuais e coletivas e nos permitiram organizar as ações colaborativas, com a escolha dos artigos de Soares (2003), Colello (2004) e Frade (2003; 2007), que compuseram a base teórica, a qual subsidiou as professoras alfabetizadoras nas reflexões relacionadas aos entendimentos sobre alfabetização, letramento e a relação entre estes, e, também a métodos. Os textos foram selecionados por entendermos que suas autoras tratam tais assuntos de forma que as professoras pudessem compreendê-los e articulá-los no movimento de suas ações pedagógicas, inter-relacionando teoria e prática.

Os artigos foram entregues às professoras para realizarem as leituras fora do espaço escolar, considerando o escasso tempo disponível para estudo das professoras, conforme discorrido no Capítulo I, deste relatório. Desse modo, foram atendidas suas solicitações nas entrevistas e, também, a partir das análises dos materiais, por ser fundamental esclarecer seus entendimentos sobre alfabetização e letramento para a orientação do processo de ensino e de aprendizagem por meio da produção e reescrita de texto, com a finalidade de auxiliá-las nas reflexões a respeito de como desenvolviam suas ações educativas.

Nessa perspectiva, analisamos os discursos proferidos pelas professoras alfabetizadoras, buscando definir as concepções neles implícitas, as quais se revelaram em suas práticas, dialogando com as referidas autoras. Para isso, destacamos e reconstruímos os episódios de aulas de cada uma das turmas das professoras alfabetizadoras, no que se referem às atividades de produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo em vista que, ao nos afastarmos do contexto observado, repensamos as atitudes, as interações, os diálogos, permitindo-nos perceber os reflexos de seus discursos nas suas ações no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dialogando com autores e teóricos que

discutem a prática pedagógica na perspectiva dialógica no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES E MÉTODO: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

Nas entrevistas, as professoras argumentaram que as concepções de alfabetização, de letramento e a relação entre estes ainda não estavam claras para elas, mas identificamos em seus relatos as concepções subjacentes, as quais influenciam sobremaneira o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, conforme apresentamos a seguir.

### 2.1.1 Alfabetização

Em se tratando do tema alfabetização, questionamos a respeito dos entendimentos das professoras, que assim se expressaram:

Alfabetização... É meio complicado [...]. Tem hora que ainda me dá um ponto de interrogação na minha cabeça, mais a minha ideia é... Alfabetizar, ensinar, [...] dá o início dos códigos, das escritas. É ensinar a ler, a escrever... Não é só isso também. Às vezes você pega criança [...], a gente passa ser como se fosse uma mãe dá carinho, dá amor... Têm crianças com problemas, então, no meu modo de ver, alfabetização é um todo que envolve toda criança pra ela poder aprender. Ter sua aprendizagem (**PROFESSORA 1**).

Olha... Alfabetização pra mim, não é só [...], a leitura... Tudo começa na leitura e escrita. Mas ela é um processo, não é muito longo. É [...], é passo a passo. Precisa respeitar muito a criança, entender muito do processo de alfabetização, que ela não acontece, [...] Dentro de um ano. Mais ela começa ali mesmo, [...], a criança precisa de um pré, precisa de um primeiro aninho... As etapas da criança, é muito importante, não pode ser queimado nada, porque tudo prejudica. Mas, quando chega no final, a leitura e a escrita, interpretação, tudo, é a fala da criança, muita oralidade, tudo. Então, alfabetização ela é tudo. Tudo isso. É um processo longo, que não é curto. E... Não sei se estou respondendo (**PROFESSORA 2**).

Procuramos entender em qual aprendizagem implica o processo de que a **Professora 2** percorreu, a qual esclareceu:

Na leitura e na escrita. A leitura e a escrita é fundamental. Um tem que ta, vamos dizer assim, juntas, nunca uma na frente da outra, leitura a escrita tem que ta sempre juntas. Isso é interessante. Quando a gente está no primeiro aninho, vê as crianças, muitas vezes (que) está lendo, depois chega na hora da escrita: “Mas ela não escreve”. E aí? E você fica: “Mas isso não pode”. Tem que estar sempre uma paralela a outra mesmo, a leitura e a escrita, alfabetização. O aluno não pode só ler e

não escrever. Ele não pode só escrever. Tem uns que só escreve e não lê. Então tem que [...] estar sempre niveladinho ali as duas: a leitura e a escrita, juntas (**PROFESSORA 2**).

Seguem os relatos da **Professora 3** e da **Professora 4** relacionados a seus entendimentos do que seja alfabetização:

O ensino da linguagem escrita e oral. É onde a criança começa ter o contato com as letras. Assim, sistematizado, porque quando a criança chega na escola não quer dizer que ela não saiba nada. Já conhece lá, algumas letrinhas. Alguns pais já começam mostrar as letrinhas do nome. Tem jornais, tem revistas, mais eu digo assim, a alfabetização sistematizada, na escola, digo, ele vai ter um maior contato e começar organizar suas idéias. Mas a criança não chega sem saber nada. A gente sabe muito bem disso (**PROFESSORA 3**).

Bom, eu, ainda, como eu te falei que eu comecei agora, ainda estou... Até ontem eu tava conversando com as professoras que são mais antigas, dizendo (que) eu ainda estou em processo de aprendizado. Porque a gente só aprende mesmo é na sala. Então estas questões de alfabetização, letramento, eu ainda estou crua. Eu ainda confundo bastante, mais a princípio, o que eu penso de alfabetização, que é a questão da criança estar sendo alfabetizada não no sentido só de aprender a ler e a escrever, mas aprender a compreender também. Porque às vezes a gente da um texto, alguma coisa e vê que a criança conseguiu decorar algumas coisas, mas ela não consegue entender. Aquilo não faz sentido para ela. Então acho que vai além, fazer essa criança conseguir entender o processo, entender algo que ela leu. Fazer relação com o que está aqui (escola) e o que está lá fora. Acredito que é isso. A princípio (**PROFESSORA 4**).

Suas explicações a respeito de alfabetização ainda constituem-se com base no conhecimento prático, com algumas influências das informações obtidas nas capacitações, percebidas nas dúvidas e inseguranças ao tentarem formular seus entendimentos, é quando elas recorrem as suas ações em aulas e as relatam. Mostram como percebem que há movimento no processo de ensino e de aprendizagem, o qual exige a produção de conhecimentos por sua parte. O que observamos é que elas não possuem referencial teórico que as auxilie no reconhecimento das concepções subjacentes as suas práticas, o qual lhes garantiria expressar tais entendimentos, o que as impede de refletir sob a perspectiva dialética e provocar mudanças.

A **Professora 1** interpretou alfabetização como ensinar a ler e escrever, considerando as dimensões afetivas que envolve a atitude de ensinar. No relato da **Professora 2**, alfabetização inicia pela leitura e pela escrita, ela se contradiz quando se refere, a princípio, que se trata de um processo não muito longo e depois aponta que é um processo longo, que não é curto, isso mostra como ela não sabe do que se trata alfabetizar, tenta sistematizar, mas como se baseia no senso comum, suas argumentações não esclarecem seus entendimentos

sobre o tema alfabetização, e reforça nossa percepção quando questionada a quais aprendizagens ela se refere.

As **Professoras 3 e 4** entendem alfabetização como um processo sistematizado, que extrapola os muros da escola, e que alfabetizar vai além da codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas não esclarecem a diferença entre alfabetização e letramento, ficando suas explicações com base no senso comum.

Com o propósito de auxiliá-las, indicamos a leitura do artigo de Soares (2003), que reúne aspectos essenciais a respeito de alfabetização e trata das suas especificidades e sua importância ao lado do letramento. A autora destaca como específicos aspectos sobre a relação grafema/fonema, e o uso do lápis, a disposição da escrita no papel, que são duas aprendizagens denominadas técnicas e, marca a entrada no mundo da escrita. Por outro lado, trata o desenvolvimento do uso dessas técnicas que, de algum modo, estão conexas ao construtivismo, se distanciando da base específica da alfabetização. As técnicas e o uso dessas são tratados pela autora como dois processos que ocorrem simultaneamente, sendo interdependentes, cujas diferenças se mostram “[...] em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos de alfabetização e de letramento” (SOARES, 2003, p. 16).

A crítica da autora se forma na questão do método, tendo em vista que uma interpretação equivocada da perspectiva construtivista levou ao entendimento de que os métodos seriam descartados e que “[...] o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento”. Por meio das interações, a criança constrói seus conhecimentos, “[...] vai construindo as hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (SOARES, 2003, p. 16). Não necessitando de sistematizar os procedimentos para o processo de ler e de escrever.

A autora destaca que “[...] é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003, p. 17). Ressaltamos, com isso, que a relação teórico-metodológica é fundamental para os encaminhamentos da prática, e com subsídio na perspectiva construtivista organizam-se procedimentos que focam o ensino dos signos da linguagem escrita de modo contextualizado.

Com esse artigo, a autora propõe desmistificar a dicotomia entre alfabetização e letramento, ressaltando a especificidade da alfabetização que se perdeu com o advento do letramento e com o surgimento da perspectiva construtivista nos anos de 1980, cuja interpretação da teoria comprometeu a compreensão sobre o processo de alfabetização, o que



também se deve à forma como o ensino fora estruturado. Um dos motivos que justifica as declarações das professoras alfabetizadoras, as quais se mostram inseguras e se respaldam em suas práticas para explicarem os sentidos que atribuem à alfabetização e, também, ao letramento. E, ainda, pautarem suas práticas em atividades que privilegiam letras, sílabas, palavras, isto por acreditarem que podem garantir a aprendizagem dos alunos, já que não possuem conhecimentos que as auxiliem na elaboração de estratégias para conduzirem o processo de ensino e de aprendizagem. Conforme suas declarações no subitem a seguir.

### 2.1.2 Letramento

Ao tratarem de letramento, elas declararam os seguintes entendimentos:

Letramento a criança já tem que [...] saber ler realmente. Estar convivendo com livros, com gibis. Ter um envolvimento, um embasamento todo grande sobre escrita e a leitura. E, além disso, letramento não é só isso. Letramento, para mim, é o que a criança convive vendo televisão, ouvindo, brincando... (**PROFESSORA 1**).

O Letramento... Vai muito além da leitura e da escrita. Eu acho que o Letramento... A criança quando ela lê, interpreta, ela consegue raciocinar em cima de algo... Letramento... Nós temos até um curso em cima disso [...], isso ficou bem claro uma vez na REME, a questão do Letramento. Tem uma apostila, eu estava no CAIQUE, ainda, muito tempo. Então, isso eu entendi. No curso ficou bem claro isso para gente. E, realmente, o Letramento é mais... Vai muito além do que leitura e escrever mesmo. É interpretação, a criança [...] busca em cima, ela raciocina em cima das questões, ela... (**PROFESSORA 2**).

Letramento... Vou falar uma coisa viu... Pra mim ainda é meio confuso. A gente trabalhou um pouco... A disciplina na qual a gente teve na instituição na qual eu me formei, essa matéria pra mim ficou muito confusa. Eu não sei se é dificuldade minha, mas eu achei que a professora que passou os fundamentos sobre letramento, ela deixou muito confuso pra gente. Eu vou te falar uma coisa que sei muito pouco. Falar assim, fundamento, conceito de Letramento pra mim é meio confuso ainda, por isso que eu esperava, de repente, estar fazendo uma pós-graduação e essas questões que ainda ficou pra mim de haver, estar tirando as dúvidas. Algumas lacunas, porque a gente sabe que, ainda mais o nosso curso, que era a Licenciatura Plena, tinha muitas disciplinas que elas foram assim, corridas. Porque tinha que contemplar as duas, habilitação nas duas áreas (Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental), então, algumas matérias [...] deixaram a desejar (**PROFESSORA 3**).

Na tentativa de conseguir com que a **Professora 3** esclarecesse seu entendimento a respeito de letramento, pedimos novamente a ela que expressasse, em linhas gerais, o que é letramento:

Letramento seria o conceito da junção das letras, formação silábica, formação das palavras, formação de frases, pra mim, aparentemente, é isso. Não estou muito certa não (**PROFESSORA 3**).

#### Nas palavras da **Professora 4**:

Letramento eu acho que é mais direcionado a partir da leitura e da escrita. Essa questão do mundo letrado, de estar mais específico para essa questão da leitura e da escrita mesmo. De como é que é a composição da escrita, como é que a gente forma uma palavra, um texto. Eu acredito que é isso, mas ainda sou bem confusa, porque eu acho que é uma discussão um pouco [...] nova... a questão do letramento, da diferença. Antes só se falava em alfabetização, agora [...] (**PROFESSORA 4**).

Nessas declarações há indícios de que o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, quando a **Professora 1** tenta explicar que essa prática extrapola os limites da sala de aula, mas não está claro para ela como criar situações de ensino que promovam ações de forma a explorar os diversos materiais escritos e proporcionar ao aluno o entendimento do uso e das funções da aprendizagem da leitura e da escrita em contextos sociais fora do espaço da sala de aula. Tal fato é explicado pela **Professora 2**, que salienta não ter havido relação teórico-prática no decorrer dos cursos de formação continuada, a qual já estudou sobre o assunto, mas deixa em suspense na hora de colocar em prática. As duas professoras (**Professora 3** e **Professora 4**) se apoiam em conhecimentos do senso comum para tentar definir o que é letramento, pois se trata de um processo que envolve o desenvolvimento da prática pedagógica relacionando às práticas sociais da leitura e da escrita, o que precisa ser entendido por elas para poderem desenvolver suas ações com base de ensino no texto.

As reclamações da **Professora 3** estão voltadas para sua formação inicial, quando salienta que os estudos a esse respeito não foram suficientes para que ela entendesse de fato o que é letramento e conseguisse colocar em prática. O que dificulta o desenvolvimento de suas ações, tendo em vista que age em aula de acordo com seu entendimento, demonstrando sua insegurança de que “[...] trata da junção das letras, formação silábica, formação das palavras, formação de frases, pra mim, aparentemente, é isso. Não estou muito certa não”. Conforme fica explícito no episódio de aula destacado na segunda parte deste capítulo. O mesmo acontece com a **Professora 4** que chama a atenção para o “[...] mundo letrado [...]” e, em seguida, reafirma “[...] composição da escrita, como é que a gente forma uma palavra, um texto [...]” e a confusão que ainda faz ao tratar tal definição.

Tal situação se repete ao definirem a relação entre alfabetização e letramento, mas se nota em suas declarações a seguir que, embora permaneçam as dúvidas, ao relacioná-los permanecem as contradições e indefinições. O que mostra que elas não têm conhecimento sobre esses temas que lhes assegurem a organização da aula na perspectiva de alfabetizar letrando, é, essa concepção que está subentendida em seus relatos.

### 2.1.3 A relação entre alfabetização e letramento

No que se refere à relação entre alfabetização e letramento, as professoras declararam:

Na Alfabetização, ensinam-se os códigos pra você alfabetizar. E o Letramento já vai um pouco mais além. Que a criança precisa realmente estar lendo... Diversidades textuais, para poder ter seu convívio tranquilo... Acho que é isso. (Tem hora que dá um branco na gente...) (**PROFESSORA 1**).

Bem, Letramento é aquilo que eu já disse, vai bem além. Alfabetizar é ler e escrever. A criança está alfabetizada quando ela consegue lê, quando ela transcreve [...] do jeito dela, dentro do nível dela. A gente tem que acompanhar aqueles níveis de aprendizagem. Agora o Letramento, [...] quando a criança consegue raciocinar em cima, pensa, ele faz [...] aquelas hipóteses dela ali. Para mim é isso (**PROFESSORA 2**).

Eu sei que os dois andam aliados. Um, vamos dizer assim, é continuação, um pega um pedacinho do outro... Alfabetização e Letramento? Vou te falar uma coisa, para mim agora... Teria uma resposta... Para mim os dois conceitos seriam o mesmo. Essa parte de iniciação da educação sistematizada, das letras. Para mim, conceituar Alfabetização e Letramento seria o mesmo (**PROFESSORA 3**).

Eu acredito que caminham juntos. Apesar de não estar bem certa ainda de cada conceito, mas eu acredito que não tem como trabalhar separado. Letramento e Alfabetização, eu acho que engloba, estão caminhando juntos. Porque como que você vai trabalhar uma alfabetização sem o letramento e o letramento sem a alfabetização. Eu acho que caminha junto, o tempo todo, se é que eu estou entendendo bem o que é cada um, se não tiver eu vou esclarecer (**PROFESSORA 4**).

Em meio às dúvidas e contradições apresentadas pelas professoras, o artigo de Colello (2004) contribui significativamente para desmistificar a relação dicotômica que, ainda, perpassava os entendimentos das professoras e que refletem nas suas práticas pedagógicas. Colello (2004), com o objetivo de apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras, recorre às compreensões de Kleiman, (1995), Soares (1995; 1998) e Tfouni (1995), que explicitam os significados de alfabetização e de letramento, mostrando como podem ser trabalhados simultaneamente, preservando-se suas especificidades no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Colello (2004) discute as diferentes concepções de alfabetização, a superação do analfabetismo em massa, perante a complexidade das sociedades, emergindo variadas práticas de uso da linguagem escrita. Com isso, a capacidade de codificar e decodificar o código do sistema de escrita tornou-se insuficiente para atender as demandas para o exercício da cidadania. Nesse contexto, de exigências provocadas pelas transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, passa a existir o termo “letramento”, redimensionando o conceito de alfabetização. Assunto tratado no capítulo I, quando dos esclarecimentos relacionados às produções acadêmicas que abordam a temática alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

Nesse contexto, as declarações das **Professoras 1 e 2** se sustentam nas concepções de “[...] alfabetização (que) se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade [...]”, conforme formula Colello (2004), ao recorrer a Tfouni (1995).

Já as **Professoras 3 e 4** tentam elaborar a relação entre alfabetização e letramento, em uma perspectiva de inter-relação, estes possuem características diferentes, mas são desenvolvidos concomitantemente. Elas levantam aspectos que Colello (2004) trata como embate conceitual, pois se caracteriza pela “[...] independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam) [...]”. O que de acordo com a autora é contestado por alguns autores por dicotomizar os conceitos, os quais defendem que é um processo de aprendizagem que inclui tanto a compreensão do sistema do código como seus usos e funções.

O artigo de Colello (2004) auxiliou nos esclarecimentos dessas dúvidas e as encorajaria a agir de modo a permitir que o aluno “[...] interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo [...]”. Fundamentos que proporcionam, a princípio, a organização de procedimentos implicando o trabalho com textos, encaminhando para as questões metodológicas no desenrolar da prática pedagógica. Tais conhecimentos impactam em suas ações educativas, impulsionando-as a mudanças.

#### **2.1.4 Método**

No contexto das discussões referentes às concepções de alfabetização, letramento e a relação entre esses conceitos, emergiram questões concernentes ao método, conforme

ressaltou a **Professora 4**, quando questionada a respeito das suas necessidades de produção de conhecimento para encaminhar sua prática pedagógica com base de ensino no texto:

Essa questão, mesmo de como estar trabalhando, qual é o método que melhor vai atender as crianças. Que eu ainda estou em fase de experiência. Para mim parece até que isso aqui é um laboratório. Fico olhando meus alunos e pensando... Para realmente estar fazendo um trabalho melhor. Fazer alguma coisa que realmente é possível na prática, não só no livro, porque quando a gente pega o livro é fácil. Quando você vai jogar para as crianças... E não tem como, a gente vai trabalhar com um número grande de aluno, então tem que descobrir uma coisa que vai dar certo para todos (**PROFESSORA 4**).

Trata-se de ansiedade que perpassa as atitudes das quatro professoras alfabetizadoras, às vezes de forma declarada, como neste caso da **Professora 4** e, outras vezes, implícita nos discursos das outras três professoras e em suas atitudes.

Diante desse fato, elegemos o artigo de Frade (2007), com o propósito de contribuir para esclarecer com elas as questões de método, impulsionando ao entendimento de como ele vai se constituindo no movimento das ações/mediações em aulas, motivando-as à autoria de novas práticas, trazendo para as discussões os processos de transformação que transcorrem os métodos de alfabetização aliados aos métodos de ensino.

A história dos métodos empreendida por Frade (2007) mostra como, no percurso de constituição da história da Pedagogia, as práticas pedagógicas foram se modificando a partir da superação dos limites de cada método e outras vezes recuaram, passando por momentos de avanços e retrocessos e outros de estagnação e novos avanços à medida que, no movimento histórico-cultural, as diferentes tendências/perspectivas que fundamentam as diversas concepções que permeiam o espaço escolar, os métodos de alfabetização e de ensino são configurados com a finalidade de atender as expectativas de aprendizagem em tempo e lugar histórico e social determinados.

Nesse sentido, os questionamentos também se voltaram aos conhecimentos das professoras tanto em relação à produção de texto quanto à reescrita, no intuito de atender as necessidades que sentem para encaminhar o trabalho com produção de texto, os conceitos que precisam ressignificar ou construir, os quais são importantes para auxiliá-las na operacionalização de suas práticas com base de ensino no texto.

Assim expressaram as professoras em relação às necessidades que sentem no momento do encaminhamento do trabalho com produção de texto:

Bom... Primeira coisa, eu quero saber se eu estou agindo certo ou não de não fazer esta correção no caderno? Esse é um ponto meu. Segundo momento, eu gostaria de mais atividades diversificadas para que meu aluno sentisse prazer em escrever. Eu sei, eu trabalho, mas será que essa atividade que eu estou trabalhando: música, brincadeiras, jogos, isso é suficiente? Então, assim, mais coisas interessantes, porque a criança gosta de coisas não repetitivas. Você entendeu? Ela gosta de coisas [...] diferentes. Cada vez você tem que vim com uma coisa diferente para ela. Para ela poder ter incentivo de poder escrever. Nesse sentido eu gostaria de atividades diversificadas, o modo de... Sei lá... Filmes eu tenho passado, brincadeiras a gente tem, músicas a gente tem ouvido, historinhas. Também trago CD para ouvir, a gente conta historinhas. Assim, algo mais que chame a atenção da criança **(PROFESSORA 1)**.

Seria um conteúdo, uma linha... É seria voltado para produção mesmo. Produção é que pega na alfabetização mesmo. Você quer ver se o aluno ta produzindo, escrevendo, dentro do limite dele, mas acredito que é para produção de texto mesmo. A gente deveria ter essa... A gente fica um pouco insegura mesmo, quando chega assim... Criança do primeiro ano produzindo texto? Meu Deus, mais como? Tal, tal... A gente sente insegurança mesmo na questão da produção de texto. Cada vez mais cedo, que é o que tão exigindo da criança. Então, eu sinto mesmo assim, essa, não diria uma dificuldade, uma insegurança, muitas vezes. Que a gente..., como você falou, como você pega o aluno, por exemplo, do primeiro ano que nunca veio a escola, no primeiro ano dele na escola, não passou pelo pré. A gente vê toda situação da criança familiar. Como que eu vou começar produzindo texto? Será que realmente é por aí, será que não? Como é que é? Primeiro eu vou ter que ser diferente? Eu vou começar o trabalho diferenciado? Bate essa insegurança na gente mesmo **(PROFESSORA 2)**.

Necessidade? Vou te falar uma coisa. O que está demorando é o medo. Por hora eu, assim, faço muita lista de palavras com eles e eu acho que, assim, agora, a partir desse mês pra frente, estava mais do que na hora, de repente, ta passando..., começar as tirinhas, eu acho com as tirinhas de..., estar começando. Está demorando, mas eu acho que é devido ao meu medo mesmo. Pra introduzir. Eu acho que com medo, vamos trabalhar mais as palavrinhas, vamos, pra eles terem mais um vocábulo, uma bagagem de palavrinhas já, saber montar e tudo e eu não iniciei. Eu acho que está faltando a minha iniciativa de estar jogando para eles, para ver o resultado. Devido a esse meu medo que eu estou ainda segurando. Vamos fazer bastante palavrinhas, que quando chegar na produção de texto, já sei como faz a palavrinha tal. E eu não comecei ainda **(PROFESSORA 3)**.

Eu acho que a primeira coisa na produção de texto é fazer mesmo junto com os alunos para eles começarem a entender como é que é essa produção de texto. Porque se você pede para eles fazerem um texto e não der um exemplo, um modelo, eu acho que eles não conseguem... Vou te falar, esta questão que o texto tem que ter um título adequado, que ele vai ter um tema... Fica difícil, mas como eu te falei. Estou em fase de aprendizado, acho que até junto com eles, cada dia eu tento alguma coisa. **(PROFESSORA 4)**.

A **Professora 4**, ainda, enfatiza que é necessário ler, vivenciar situações de trabalho com texto na alfabetização, no sentido de atender o aluno no que ele realmente precisa na sua aprendizagem.

Dessas assertivas, entendemos que, embora as professoras trouxessem para a sala de aula, textos veiculados socialmente, colocá-los em prática na elaboração de atividades era o que se transformava em problema: Como fazer para colocar em prática o uso de textos nos

processos de alfabetização e letramento? Conforme elas reafirmaram em relação aos conhecimentos que precisam construir para auxiliá-las na operacionalização da prática pedagógica com base de ensino no texto:

Nesse sentido, [...] eu gosto muito que minha criança escreva desde o primeiro momento que ela entrou em sala de aula. Primeiro momento meu, já é uma escrita espontânea do nome, assim, independente se ele saiba ou não. E eu não corriji isso, esse nome, ele fica ali no caderninho. Depois eu vou trabalhando, fazendo as intervenções e eu vou vendo. É nesse sentido que eu preciso de uma teoria. Pra analisar a forma como eu trabalho. Eu estou agindo certo? Eu preciso sentar e pegar o caderno da minha criança e do lado dela eu... Aquela que mais está sentindo necessidade, que sabe que vai ficar um pouquinho para trás, você pega sozinha, separada, mas e no todo... Eu to agindo certo? É dessa forma que eu estou fazendo, que eu estou caminhando que é o certo? Ou se tem algum embasamento que me dê outro direcionamento para eu trabalhar com meus alunos? (**PROFESSORA 1**).

O meu curso como foi muito corrido, deixou essa insegurança. Devido ter corrido algumas matérias, eu acho que, assim, que o processo de iniciação, eu não tenho muita segurança para fazer. Então, por isso que eu estou demorando um tanto para iniciar os processos. Aquela iniciação. Por isso que eu falo que a princípio eu tenho a idéia de começar com ilustração, algumas ilustrações para estar começando. Eu acho, assim, que as partes dos conceitos dos processos na iniciação de produção texto, isso para mim, ficou meio lacunado. Algumas teorias para eu ficar mais confortável para estar iniciando e estar auxiliando bem melhor as crianças (**PROFESSORA 3**).

Primeiro e de novo ler mais coisa a respeito de experiências mesmo, de vivências para ter como parâmetro, para começar a trabalhar dessa forma. Porque a gente quando entra realmente para dar aula, porque na faculdade é muito diferente do que a gente faz na sala de aula e eu como estou começando agora..., até gostei da sua pesquisa por conta disso, para mim realmente me direcionar melhor. Você fica [...] fazendo testes. Escuta colegas falar que é o tradicional que dá certo. Pode falar o que for, mais é o tradicional que dá. O outro fala que não, você tem que partir do texto. [...] É o que eu falei, eu ainda não me achei numa metodologia para dizer: “Olha eu trabalho dessa forma e ponto final”. De jeito nenhum. A única coisa que eu faço é sempre estar observando o que deu certo, o que não deu para tentar achar um caminho que vai ser melhor para os alunos e para mim enquanto professora também. Para tirar aquela coisa realmente da gente ficar como o centro da atenção que é difícil de tirar. [...] Essa questão mesmo de como ta trabalhando, qual é o método que melhor vai atender as crianças. [...] Para realmente estar fazendo um trabalho melhor. [...] a gente vai trabalhar com um número grande de aluno, então tem que descobrir uma coisa que vai dar certo pra todos (**PROFESSORA 4**).

O que ficou explícito nos apontamentos das professoras foi a questão metodológica: Como fazer? De que forma iniciar o trabalho com texto em sala de aula? Qual o método que melhor vai atender o aluno? Dúvidas que perpassam tanto a dimensão teórica quanto a prática, revelando as inseguranças em programar as tarefas. Tais questionamentos e inseguranças denunciam a fragilidade da formação profissional, a qualidade dos cursos de formação aliadas às dificuldades na organização do trabalho pedagógico, no que se refere a essa questão metodológica.

Percebemos que a **Professora 1** estava preocupada em saber se estava ou não agindo corretamente com seus alunos. De alguma maneira, ela já estava trabalhando com a escrita espontânea, o que a deixava insegura era se deveria ou não corrigir as escritas dos alunos. O que foi entendido por ela ao realizar a leitura dos artigos, que por meio da atividade de reescrita são realizadas intervenções que encaminham para as “correções”, produzidas por meio das interlocuções com os alunos, não havendo a necessidade de intervir no momento em que os alunos estão produzindo seus textos. Conforme verificado nos episódios de aula, as interferências eram imediatas à produção do aluno, os textos estavam presentes em suas aulas, porém eram trabalhadas letras, sílabas, palavras e frases, para chegar ao texto.

A **Professora 3** achava que no primeiro momento deveria iniciar o trabalho com texto a partir de ilustrações, mas não tinha segurança e atribuía às lacunas deixadas em sua formação inicial. Já a **Professora 4** assume que precisa de mais leituras que assegurem forma de conduzir o trabalho com texto. Transita entre as professoras mais experientes que lhe afirmam que os “métodos tradicionais” são mais eficazes. Entendemos que a necessidade de produzir conhecimentos, para que elas possam redimensionar suas práticas pedagógicas, se forma a partir do conflito: a eficácia dos métodos tradicionais de alfabetizar. Necessidade que evidencia os motivos que levam as professoras a quererem mudar.

Tais dúvidas relatadas pelas professoras refletem em suas práticas, conforme serão descritas no subitem a seguir. No entanto, o que ficou evidente é que elas querem e precisam modificar suas práticas ao trabalhar o texto, mas não possuem subsídios que proporciona a elas organizar estratégias de ensino partindo do texto. Nesse sentido, os materiais disponibilizados para auxiliá-las trazem a importância de se explorar o texto em aula, tendo em vista que o processo de aprendizagem da linguagem escrita ocorre sob a perspectiva dialógica e alfabetizar implica não apenas o uso da tecnologia de “ler e escrever”, mas o entendimento das funções e usos sociais desse conhecimento (SOARES, 2004).

## 2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entendemos a prática pedagógica como práxis, assim como Veiga (1989, p. 17) que a define como uma “[...] prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teórico-prática [...]”, uma relação dialética que passa por progressos à medida que há influência da teoria sobre a prática, provocando modificações de modo que a prática provê elementos para teorizações que alterem determinada situação. Segundo a autora,



a prática pedagógica é atividade teórico-prática que “[...] tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”. Trata-se de uma prática dinâmica, devendo ser pensada e repensada no contexto concreto de sua materialização, o qual é permeado pelos conflitos, contradições que ocorrem nas relações sociais, que por não serem unívocas, iguais expressam interesses diversos de acordo com os valores, pretensões que perpassam a sociedade, proporcionando estabelecer uma relação dialética teórico-prática, ou seja, a práxis, que, de acordo com Pimenta (2001), esta é a atividade docente, supondo um sujeito atuante que age sobre um determinado objeto para transformá-lo.

A prática pedagógica vista sob esse enfoque compreende a educação, o processo de ensino e de aprendizagem em movimento de mudanças contínuas, com exigências para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos relacionando-a às práticas sociais. Na qual os alunos são reconhecidos como sujeitos da aprendizagem, produtores dos seus conhecimentos nas interações com o outro e nas ações que realizam sobre o objeto a ser conhecido. Para que isso aconteça, são criados espaços para as interações verbais e interlocuções com o propósito de fomentar a inter-relação com as práticas sociais, ou seja, promover a reflexão a respeito dos sentidos da aprendizagem escolar nas ações da vida cotidiana. Concordando com Freitas (1994, p. 160) quando assinala que “A aprendizagem ocorre em interação com o objeto de conhecimento (escrita) e na relação com os outros sujeitos alfabetizados em situações, nas quais ler e escrever têm significado e sentido em seu aspecto concreto, dinâmico e social”.

Nessa concepção, o aluno é compreendido não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também nas dimensões afetiva, cultural, social e histórica, emergindo os aspectos subjetivos da aprendizagem os quais devem ser considerados nas práticas pedagógicas. González Rey (2006, p. 33) destaca que “Recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto”. Fato que nos leva a considerar as dimensões que envolvem os sujeitos considerando-as na organização das práticas pedagógicas, no sentido de proporcionar ao aluno posicionar-se como sujeito da aprendizagem, manifestando suas experiências e ideias no espaço do aprender, com atitudes reflexivas perante os conteúdos que são ensinados. Para isso, é necessário considerar o sujeito que aprende nas práticas pedagógicas, o que implica “[...] a **compreensão da aprendizagem como prática dialógica**”, conforme assinala González Rey (2006, p. 38, grifos do autor).

Sob essa abordagem, para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, é necessário adotar a prática pedagógica na perspectiva dialógica, na qual as situações de ensino sejam pautadas pelo diálogo, criando condições de o aluno, no processo de aprender, possa organizar, elaborar seus conhecimentos e por meio de reflexões produzir seus conhecimentos motivados pelas mediações promovidas pelo professor, que por sua vez necessita criar estratégias que despertem o interesse do aluno, procurando aguçar sua criatividade levando-o à compreensão dos temas trabalhados, desencadeando a elaboração de novos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2006). Nesse sentido, concebemos a prática pedagógica fundada na tendência crítica, resultando em uma prática pedagógica reflexiva, a qual “[...] tem caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação”. Nela existe “[...] preocupação em criar e produzir mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente” (VEIGA, 1989, p. 22). Com isso a reflexão que se faz da prática pedagógica parte da análise crítica das ocorrências vivenciadas em contexto real.

A partir do que foi dito, trazemos os discursos das professoras alfabetizadoras no que se refere às explicações de como proporcionavam as atividades de escrita para os alunos de modo geral, no início do processo de pesquisa, dos quais em um primeiro momento buscamos captar as concepções subjacentes à prática pedagógica, para, em seguida, focarmos como era proposto o trabalho com produção de texto e a reescrita.

### **2.2.1 Atividades de escrita propostas pelas professoras**

Quanto às atividades que as professoras propunham para desencadear a aprendizagem da linguagem escrita, elas relataram:

Eu trabalho muito a leitura, no primeiro momento na sala de aula, e durante a semana eu preparo eles... Assim..., por exemplo, quando eu quero uma produção de texto que eu trabalho em final de semana (sexta-feira). Eu sempre gostei de trabalhar no final de semana. Então eu preparo meu aluno aquilo que eu quero que ele aprenda. Então, por exemplo, se eu quero uma lista de animais, então eu vou trabalhar com ele, durante a semana: segunda, terça, quarta, até mesmo na quinta. Trabalho muito sobre animais, eles... Eu leio textos, nós formamos frases, fazemos lista na sala de aula, trazemos ditados mudo pra que ele escreva. E aí chega no final de semana, eu trabalho aquela lista com eles espontaneamente. E aí na sexta-feira, eu aplico pra eles uma atividade de escrita espontânea pra saber como que eles vão. É... O que eu acho interessante... Que eu acho assim, desde o primeiro momento, na primeira semana de aula, a gente trabalha muito a letra do alfabeto. Quando a criança inicia, eu leio livro pra ele. Eles veem tudo, mas a cobrança é o nome deles e a letra do alfabeto. Desde a primeira semana, no início da primeira semana, eu já cobro uma escrita espontânea do seu nome. Não importa se ele sabe o nome ou não

e a escrita da letra do alfabeto espontaneamente, sem ter quase lugar nenhum pra se olhar. A criança não tem noção nenhuma. Então eu vou cobrando isso deles, toda semana eu trabalho com uma produção espontânea daquilo que eu trabalho durante a semana. E isso envolve dentro de História, Geografia, Ciências. Por exemplo, se eu vou trabalhar... Que nem eu trabalhei muito alista de animais, a gente evoluiu todo... Sabe? Escolhemos um animal, conversamos sobre ele, um animalzinho, perguntamos quem tinha animal em casa, pedi para fazer uma observação em casa... Como que é direitinho. Pra pode... Eles estarem... Fazendo isso em Ciências. Aí a gente pra escrita. Pra falar a verdade, tem momentos, muitas vezes, que as primeiras escritas, da vontade de jogar no lixo, porque é letras e mais letras, é rabisco, mas lógico, você elogia, elogia o máximo, que ele se sente assim... Nossa... E isso que faz com que eu percebi que eles vêm a cada dia conseguindo a produzir. Sabe? Se você falar assim: \_ Nossa... Você não poderia fazer um pouquinho melhor? Olha! Mas como é espontânea, eu deixo bem a vontade. Aí eles vêm e me mostra no primeiro momento, eu quero só saber. Aí, depois no quadro eu vou, explico pra eles que a gente tem que ta observando, que a gente que a aprender a voltar com o dedinho, que você volta... Que você escreveu lá, por exemplo, PATO. Mais será que aqui ta escrito PATO? Vamos olhar novamente? Vamos lá, ta o P. Pra ser o P com A. O que é que precisa? Então a gente tem sempre que ta voltando e lendo aquilo que você escreveu. Isso eu peço todos os dias, pra tudo que eles fazem. E, durante a semana, como a gente ta trabalhando, eu vou passando para ta fazendo as intervenções. Se esqueceu a letra. Olha o que faltou. Volte e leia de novo. Pensa mais um pouquinho. É por aí. Todas as disciplinas abrangem tanto Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. (envolve todos os componentes curriculares) **(PROFESSORA 1)**.

Seria, por exemplo, caça-palavra, atividade de escrita e leitura, também junto. Sempre a leitura... Tem uma atividade que dá pra leitura e escrita. Por exemplo, um exemplo agora no quadro é... Eu tava fazendo com eles têm várias, assim... posso da exemplo: Eu dei uma ficha pra cada um com palavrinhas já trabalhadas no texto, faço aquelas fichas de palavras e dei pra cada aluno uma. Então, aí eu vou... Sorteio lá... Quem tá com a palavrinha tal? A criança vai... Se ela tá com aquela, ela já sabe lê, ela já identifica. Por exemplo, a palavra gato. Então aí, vem no quadro e escreva pra gente a palavrinha gato. Como eu falei, a gente fica criando meios pra você ta avaliando como é que está a leitura e escrita. Aí você vai criando, aí a criança ao quadro e escreve a palavrinha gato. Tal, tal... Acertou, tudo bem. Não acertou... Vem o outro... Eu sorteio outra palavra. Então é uma atividade que tem ser assim, mais ou menos dinâmico pra ser prazerosa pra ela, né? Primeiro aninho tem que ser aquela coisa no brincar, mais no brincar que ele aprende, né? Pra não ficar aquela coisa maçante. Então é uma coisa... A leitura e escrita junto aí. A outra é cruzadinha, atividade de escrita, também, leitura. Todas cópias do quadro, tudo que é passado, no quadro, a criança copia, ta exercitando a escrita, não é? Preencher lacunas também, a criança ta escrevendo. Atividade de escrita, né? **(PROFESSORA 2)**.

Trabalho muito em cima de textos, musiquinha. Trabalho sempre fazendo lista de palavras em cima de histórias. No começo, trabalho os contos, alguma... A gente também tem um Kit de livros, que a gente recebeu do primeiro ano, e sempre a gente ta trabalhando a história, sempre ta contando e geralmente eu faço lista de palavras com eles. Da história a gente vai tirando palavras e eles vão me ajudando a escrever essas palavras na lousa. No começo eu trabalho muito o alfabeto. Tem criança que não conhecia uma letra do alfabeto, então a gente trabalhou bastante, mas sempre contando história, puxando alguma palavrinha. No começo o professor que faz sozinho, ele é o escriba sozinho, aí depois, eles começam ajudar. A gente sente meio sozinho no começo, você não sabe e aí sempre ta fazendo lista de palavrinha, musiquinha. Eu trabalho também, sempre coloco uma musiquinha no caderno. Vamos identificar a palavra tal. Vamos escrever a palavra tal, que você pintou, identificou. Também trabalho a quantidade de letras. No começo, vamos identificar o A-E-I-O-U nessas palavras. Circula, pinta pra mim o A-E-I-O-U, outra, pinta só o

A e o E, pra mim vê. Vamos ver... E as palavrinhas? Quantas letras têm? E aí coloca dentro da bolinha lá na frente. Conte a história tal. Quais são as palavras? No que o personagem chega? Chega na casa. Como escreve casa? É o C e o A, o S e o A. Ah! CASA. E aí, ele foi na onde? Foi na floresta. Vamos escrever a palavra floresta. Sempre fazendo isso, palavras com eles, também identificando algumas... As vogais. Sempre eu escrevo as bolinhas na frente. Agora eles já tão assim, eu coloco a bolinha na frente e eles: \_ É pra saber quantas letras tem essa palavra? \_ É. Ta contando, tem muitos ainda que não sabe contar de um até dez ainda. Agora que eu to iniciando adição, duas parcelas mais têm muita criança que não consegue ainda. Que não teve a oportunidade de entrar na Educação Infantil nem nada. Não teve assim, essa ajuda e nem os pais também não ajuda. A gente sabe que tem alguns pais que não auxilia. Tem uns quatro, cinco assim, que tem muita dificuldade. Sempre to batendo no numeral de um a dez, não identifica ainda os numerais, as letras do alfabeto, muito complicado (**PROFESSORA 3**).

Atividade de escrita: nome, nome da escola, nome próprio, nome da professora, que a gente sempre está fazendo e sempre explorando isso aí. Como é que escreve, como é que agente forma o nome. E aí atividade... Por exemplo, eu trabalho, eu escolho um tema, um texto pra aula e deste texto a gente passa pra palavra e vai trabalhar em cima dessa palavra mais coisas. Por exemplo, a gente trabalhou o texto “O convite”. Eu trabalhei até pra levantar o que eles conheciam. E aí a gente elencou, eu peguei as palavras que começam com “P”, tipo “POESIA” e eles foram me falando e eu fui listando no quadro. Então é mais ou menos isso. A gente faz alguma... Partir de alguma musiquinha, alguma coisa assim e vai diminuindo. A princípio é isso (**PROFESSORA 4**).

As atividades de escrita propostas aos alunos pelas professoras se diferenciam na maneira como são desenvolvidas. A **Professora 1**, durante a semana, trabalhava o gênero textual que deseja que seus alunos escrevam espontaneamente na sexta-feira. Realizava leituras diversas e, de escrita, propunha a escrita de lista, retirando as palavras do texto, e formava frases. A **Professora 2** iniciava o trabalho de a escrita com caça-palavras, sorteio de palavras, cruzadinhas, salientou que fazia brincadeiras. A **Professora 3** declarou trazer os textos de música para promover a aprendizagem da língua escrita. Destacava as palavras do texto e as escrevia com o auxílio dos alunos, questionando quais letras são utilizadas para formar as palavras. E por último, a **Professora 4** explicou que trazia textos para a aula, ressaltou que trabalhava o nome, nome da escola, e seu nome. Em geral elas citaram o texto para desencadear a proposta de ensino da linguagem escrita, mas no processo de desenvolvimento da prática pedagógica recorriam às atividades que reforçam a escrita de palavras, repetindo as mesmas estratégias de ensino.

Nesses relatos verificamos que há uma concepção de prática pedagógica repetitiva subjacente no trabalho das quatro professoras, a qual Veiga (1989, 19) caracteriza como uma prática que rompe a “[...] unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato”. A forma como relatam o desenvolvimento da prática mostra que

“[...] conhecendo as leis e as normas, basta o professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a rentabilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação”. O professor atua a partir de um modelo pré-estabelecido, executa a prática dissociada das relações sociais, omitindo os fins sociais ligados a ela. O ensino se volta para imprimir o ideal ao real. Assim, é observável a fragmentação do conteúdo que, embora o texto tenha sido citado como ponto de partida para promover o ensino e a aprendizagem, o desdobramento das atividades recai sobre as letras, sílabas, palavras, frases. As tarefas propostas não estabelecem relação com a realidade do aluno.

As professoras reforçam essa forma acrítica e mecânica de organizar as situações de ensino e de aprendizagem ao relatarem como propunham as atividades de produção de texto com escrita espontânea.

### 2.2.2 Produção de texto com escrita espontânea

Em relação à produção de texto com escrita espontânea, as professoras alfabetizadoras, na ocasião das entrevistas, expressaram como propunham essa atividade e as que não trabalhavam com esse tipo de atividade se justificaram:

Trabalho. Como eu falei pra você: toda semana. Ou através... Eu passo... Que nem... Dia de sexta-feira, eu cobro a produção de texto e já dou um filme. Ou um filme ou eu dou um jogo, porque a gente tem os dias da recreação. Mas essa recreação também não fica solta não. Essa recreação, por exemplo, o dia que agente tem um jogo, que nem, a gente vai lá fora pra brincar de pular corda. Então nós fomos pra fora, brincamos de pular corda. Durante a semana a gente falou sobre pular corda, escrevemos listas de brincadeiras. Na outra sexta-feira a gente fez tudo isso, brincamos novamente na hora do recreio, aí na sexta-feira vamos cobrar a escrita de pular corda. Como aconteceu? O que eles fizeram? Como é que foi? Né? Primeiro momento desenhar e depois escrever. Como foi logo no início do ano, eles não tinham uma escrita correta. Então, sabe? Fica meio assim... Mas pra mim nossa! É o essencial. O importante é eles escreverem, do jeito deles. Você entendeu? Hoje com o tempo a gente vai fazendo as intervenções, como eu falei pra você. Porque se você pegar as primeiras escritas, no caderninho de produção, você vai ver que tem muita falha. Hoje já estão começando, já tem uma noção. Hoje elogio por eles estarem produzindo texto. E assim acontece com o filme do Pinóquio que eles assistiram. Eu pedi pra desenhar os personagens, escrever o nome do personagem Pinóquio. Bem no início do ano uns já apresentaram silábicos, outros ainda pré-silábicos. E hoje você já vê que aqueles que eram pré-silábicos, já estão no silábico. Esta em conflito ainda, mas muitos já estão avançando. Os que eram silábicos hoje já tão silábico-alfabéticos, porque faltam algumas letrinhas. Então isso é um progresso que vejo através deles no caderninho de produção de texto (**PROFESSORA 1**).

Olha, a gente, esse ano, de agora em diante se tive... Segundo bimestre ta aí, a gente ta começando agora. No primeiro bimestre é mais aquela questão de adaptação, o nome, ta batendo muito em cima do nome da criança, tal. Coordenação motora, um pouquinho. Mais agora a gente já ta começando já, né, a trabalhar a produção de

textos. Colocar eles pra escrever através de gravura. Até o material deles... Chegou material didático, né? Tem muita coisa em cima da produção também. A gente ta começando a trabalhar sim. Ta trabalhando. **Pesquisadora:** O material didático seria o livro? Sim, eles receberam. É. Receberam o material e dentro do planejamento, a gente ta... Tem bastante atividade e a gente ta... Tem as tirinhas que a gente trabalha, em formas de tirinhas também (**PROFESSORA 2**).

Vou te falar uma coisa, ainda não iniciei. Já era pra ter iniciado, mais eu ando... Eu não sei se é medo meu, mais eu tenho assim, pra mim ta muito cedo ainda. Eu não sei... Eu não sei se é porque eu vim da Educação Infantil... Eu não sei... Eu tenho muito medo assim, de ultrapassar os limites deles assim, deixar eles frustrados. Então eu trabalho... Eu tenho comigo... A Supervisora acompanha o planejamento, mas eu ando, acho que muito devagar, eu vejo as professoras fazer um monte de coisa, mais não... Eu ainda tenho que trabalhar isso ainda, até chegar lá né? Eu ainda falava assim: produção espontânea eu ainda não trabalhei. Estou trabalhando assim, muito em cima de lista de palavras, muito assim, simplesinho, mais produção de texto, texto mesmo não. Eu tenho que começar iniciar pelo menos tirinhas de gibi, assim, coisinhas bem facinhas, mais ainda não iniciei. Devido a tirar algumas dificuldades de algumas crianças, que nem o alfabeto ainda não conseguiu identificar todas as letras, né? E aí eu acho que ainda to deixando a desejar, mais eu desejo que, de repente, até o ano que vem eu tenha melhorado esse meu medo de querer ultrapassar. Eu acho eles muito pequenininho. Nossa! Eu vou te falar uma coisa, eu te confesso, esse tal de ter passado as crianças com cinco, quatro anos já... Quatro já ta no prezinho e cinco já no Ensino Fundamental, eu acho, assim, uma responsabilidade muito grande pelo tamanho deles. Que eu penso que eu sou apaixonada pela Educação Infantil. A gente sabe que tem Educação Infantil nas instituições que é só balela, é só brinca, brinca, brinca, tem nenhum contato né, letras, números, outras brincadeiras que direciona.... Mais tem instituições que leva a sério, em cima das brincadeiras, sempre está mostrando esse lado... E... (**PROFESSORA 3**).

Porque eu acabei de pegar esta turma, hoje será a primeira produção que nós vamos fazer. Assim, porque eu deixei pra sexta a nossa produção. Mas o que eu faço e fazia lá na outra escola. A gente faz a produção de texto. Primeiro coletiva pra eles tarem entendendo como é que a gente faz uma produção de texto. Eu gosto de conversar bastante com eles sobre o que a gente pode escrever. Se é a partir de uma cena, às vezes, eu falo pra eles uma coisa que não tem nada a ver com a história. Pergunto pra eles se tem a ver pra eles fazerem essa ligação ou mudo o título, falo pra eles... Peço pra localizar onde que ta o título, aí falo que... Digo pra eles que o título tem a ver com o que eles vão escrever. E se é uma escrita que eles que vão escolher, eu falo pra eles que eles vão escrever aquilo que eles acham que é legal, dando essa idéia de que a escrita é essa questão de você poder inventar coisas que na realidade você não faz, não pode fazer. Só na hora que você escreve você pode virar super herói, bruxa, o que quiser. Então a gente faz essa questão. Na outra escola, a gente tinha até o caderninho de produção. Foi bem legal (**PROFESSORA 4**).

A **Professora 1** declarou que trabalhava com a produção de texto com escrita espontânea e considera importante os alunos escreverem livremente para que ela possa fazer intervenções em suas escritas. As **Professoras 2** e **3** disseram, na ocasião das entrevistas (início do 2º bimestre), que ainda não tinham iniciado o trabalho com texto, em suas turmas por questões que podem ser entendidas como período preparatório para o ensino da linguagem escrita, quando a **Professora 2** se refere a atividades de coordenação motora e a **Professora 3**,

cita o trabalho com listas de palavras, identificação de letras e outras atividades que visam habilitar o aluno a escrever palavras, para mais tarde introduzir o trabalho com texto. Já a **Professora 4**, estava iniciando com a turma e em sua proposta vimos emergir a prática pedagógica em uma perspectiva dialógica, a que defendemos para se desenvolver a prática pedagógica com base de ensino no texto.

Assim tomando como base de ensino o texto, as leituras realizadas tanto pelo professor como pelo aluno desencadeiam interpretações orais, as quais são referências para as produções com escrita espontânea de textos. Valendo-se de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, os alunos registram suas interpretações. Essas produções revelam suas concepções sobre a linguagem escrita. Atividades dessa natureza ampliam as possibilidades de compreensão do uso e da função da linguagem escrita como objeto cultural.

Dentre outros autores que tratam da produção de texto com escrita espontânea, destacamos Silva (1991) e Abaurre (2002) por conceberem essa atividade como referência das concepções sobre a linguagem escrita revelada pelos alunos no início do processo de ensino e de aprendizagem dessa modalidade da linguagem.

O estudo desenvolvido por Silva (1991, p. 9) aborda a questão da produção com escrita espontânea analisando trabalhos de “[...] alunos da primeira série do primeiro grau com vistas a levantar algumas hipóteses sobre aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados na elaboração de seus textos”. Com esse objetivo, o autor faz um paralelo entre os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1984) e Ferreiro (1979), em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, em que reflete sobre a influência da linguagem falada no processo de construção da linguagem escrita.

Silva (1991) faz um histórico da evolução dos símbolos criados no processo histórico da humanidade com a finalidade de facilitar a comunicação entre as pessoas, desde os mais rudimentares até a construção dos signos do código do sistema de escrita. Explicita como a criança reconstrói essa trajetória nas interações que realiza com seus pares em processo dialógico, nas práticas discursivas, nas quais tem acesso a objetos linguísticos que lhes proporcionam a formulação de hipóteses sobre suas formas e funções.

Silva (1991) esclarece que nesse material com produção de texto com escrita espontânea são reveladas as representações que a criança faz da unidade linguística na oralidade e os aspectos da fala na construção dessas representações, expressos na segmentação nos registros escritos. Cita aspectos peculiares concernentes ao conflito entre o idiossincrático e o convencional no processo de aprendizagem em relação aos signos linguísticos.

Nesse contexto, Geraldi (2003), Bronckart (2003) e Silva (1991) definem critérios para a elaboração do texto escrito, assinalando que a produção de um texto precisa de ser planejada naquilo que se quer comunicar, considerando o leitor a que o texto se destina. A produção de texto requer certa organização de referência, com aspectos fundamentais como ter o que dizer, uma razão para se dizer, ter para quem dizer, escolher estratégias para dizer, sendo que o locutor seja sujeito na interlocução (GERALDI, 2003).

Isso significa dizer que, para qualquer modalidade textual, produzir texto exige condições de organização prévia. É preciso criar situações que promovam a motivação e a necessidade de escrever. Situações que sejam significativas e produzam efeitos de sentido para o aluno, partindo de temas que suscitem a exposição de suas ideias relacionadas a fatos reais.

Esses procedimentos efetivam-se quando o referencial para a produção de texto se pauta nas práticas discursivas e nos diversos gêneros textuais, com o propósito da aprendizagem da linguagem escrita pelo aluno. Dessa maneira, quanto mais acesso o aluno tiver a materiais escritos, quanto mais familiarizado estiver com a escrita convencional, guiando-se pelo significado e pelos sentidos que produz, ampliam-se as possibilidades de o aluno compreender as funções e uso da linguagem escrita.

Abaurre (2002, p. 136, grifo da autora) coloca em discussão a “[...] representação feita pelas crianças da própria *relação* existente entre fala e escrita”. Essa questão leva à compreensão das propostas de segmentação do texto com escrita espontânea que envolve os aspectos semânticos, fonéticos, na própria escrita, e que, simultaneamente, manifesta um comportamento epilinguístico que capacita as crianças a operar sobre a linguagem escrita.

A análise da autora, a partir do acesso a um número considerável de textos espontâneos, permitiu-lhe inferir que “[...] nunca nos deparamos com um caso sequer que pudesse ser considerado uma mera tentativa de transcrição da fala” (ABAURRE, 2002, p. 136). Ressalta com isso que a complexidade da escrita é percebida pelo aluno logo no início da aprendizagem. Embora, no primeiro momento, as produções espontâneas se apresentem bastante idiossincráticas, é possível verificar aspectos convencionais em razão do acesso social às atividades de leitura e escrita que aparece com maior ou menor grau, dependendo das oportunidades de contato com esses materiais.

Portanto, os textos espontâneos revelam que as representações que o aluno faz da escrita no início do processo de construção da linguagem escrita são muito mais complexas do que a simples transcrição da fala. Ele lança mão dos conhecimentos adquiridos em suas



práticas discursivas sinalizando os saberes sobre os signos convencionais da linguagem materna.

O que a autora cita como desafio nesse processo é a capacidade de “[...] interpretar todas as hipóteses que fazem as crianças no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar a partir dessas hipóteses na busca da escrita convencional socialmente valorizada” (ABAURRE, 2002, p. 141).

Desse modo, as ações que o aluno realiza com a escrita e sobre ela ao apreender os usos e funções desse objeto são oportunizadas por situações organizadas, em que ele tem acesso a textos escritos diversificados, que circulam social e culturalmente, proporcionando o desenvolvimento de habilidades, para reconhecimento, compreensão e produção de diferentes registros linguísticos presentes no dia a dia e que trazem informações úteis, motivando-o à aprendizagem por meio dos sentidos que ele produz a respeito do assunto tratado.

Nessa perspectiva, “Os sentidos são produtos de uma construção linguística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados” (FERREIRA, 2003, p. 206). Isso possibilita a compreensão sobre a escrita e a sua importância como instrumento mediador dos conhecimentos construídos culturalmente e reconstruídos por meio das relações sociais.

Os autores citados assinalam que as produções com escrita espontânea de textos abrem espaços, no sentido de promover a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, a partir dos saberes linguísticos formados pelos alunos, os quais são revelados nas suas produções escritas, os quais fomentam intervenções contextualizadas no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, por meio de reflexões que desencadeiam a reescrita.

Com esse propósito, assinalamos que, nas atividades de produção de texto com escrita espontânea, o aluno coloca em jogo todo o conhecimento linguístico internalizado que possui. Escrevendo, mostra seu entendimento sobre a linguagem escrita, o que é situação favorável para a reescrita de texto, atividade que permite intervenções pertinentes as suas reais necessidades, que se revelam nas interlocuções, entre alunos e professora, alunos e alunos, e destes com o texto. Tal ocorrência propicia aprendizagem da linguagem escrita, a partir das ações que se realizam com a linguagem, tanto na oralidade como na escrita, em circunstância concreta no processo de aprendizagem. Tais ações, no processo de reescrita, envolvem reflexões conjuntas que oportunizam levantar dúvidas e certezas em relação ao texto escrito.

### 2.2.2.1 O erro e as estratégias de correção

A partir das reflexões realizadas, até este momento do estudo, tendo em vista o referencial teórico que nos subsidia, no início do processo de aprendizagem formal da linguagem escrita, quando é solicitado ao aluno que produza algo escrito, ele lança mão dos seus saberes linguísticos internalizados, construídos a partir do acesso que tiveram a eventos da cultura escrita. Desse modo, na produção de texto com escrita espontânea, os alunos revelam tais conhecimentos da maneira que compreendem o que é escrever. Assim, no que se refere ao entendimento das professoras do que seja erro na produção com escrita espontânea e como lidam com a correção, elas expressam:

O erro é importante, porque é errando que eles vão aprendendo. O erro... De primeiro eu não tinha este ponto de vista não. Eu ficava assim: \_ Nossa, mas porque tanto erro? Não, é preciso errar, porque eles fazendo, errando, é que ele vai aprender a fazer o certo. E você tem que ta ali fazendo as suas intervenções, porque a criança precisa... Ela não é... Ela ta aprendendo agora. Então o erro é muito importante, porque ela vai ver que ela errou, mais daqui a pouco... Você vai fazer a intervenção, ela vai ver que ela errou e ela vai tentar se corrigir pra não... **(PROFESSORA 1)**.

De erro? Dos meus alunos, não... Os erros dos meus alunos, assim, não é erro, erro... Eu acredito que a gente tem que, é igual eu falei, respeitar a criança, está ali, está aprendendo. É um processo, é difícil, a gente se coloca no lugar da criança. É muita coisa né. E que não é um erro, erro..., a gente... Que o que preocupa, como eu falei, a gente vê a criança... Tem que vê com o individual dela, né? Vê como ela é, como ela está. Quando a gente vê assim, uma criança com idade muito... Você vê que ta bem além... ta, ta, ta... Aí você para um pouquinho e pensa: \_ Poxa! Ela não deveria ta assim, né? Então quer dizer: \_ O que ta acontecendo? Você vai procurar saber. Mais se for criança que você vê que ta dentro, ali, da faixa etária, da idade, do nível dele, da maturidade que ele tem até o momento, não pode considerar um erro. Então a gente vai né, tem que vê muito por esse lado. Vê o contexto, o momento de cada criança **(PROFESSORA 2)**.

Conceito de erro? Ah, eu acho... O erro é muito relativo. Eu vejo assim, eu nunca só assim do tipo assim: Que ah! Riscar ou coisa assim. Eu vejo o erro assim: \_ Olha o que você fez e olha como é que é. A partir do erro, ele conseguiu observar o certo. Nunca sou do tipo assim: Ah, rasgo, joga fora. Isso aqui ta errado, apaga. Fala: \_ Vê aqui o certo, da uma olhada. Olha qual você fez e qual que é o certo. Assim, a partir do erro, né, entre, né, então não é um erro, uma tentativa de chegar ao certo e observar. Então erro pra mim, assim, é muito relativo, a palavra erro. Não é bem um erro, uma tentativa de acertar né? Então eu acho assim, que você não pode desconsiderar o que ele fez né? Aparentemente parece uma bobeira, aí, ta errado, completamente o contrário, não sei o que, mais... Aí eu falo: \_ Observa aqui o que você fez... Desse lado, mais é desse lado **(PROFESSORA 3)**.

É uma questão bastante complicada que eu também, ainda, estou bastante curiosa pra aprofundar, porque eu acho, assim, que é errando que aprende. E não adianta a gente pegar o caderninho botar lá que ta errado, pra ele não vai fazer a menor diferença. Então eu gosto de fazer assim: peço, quando é lista de palavras, pra

escrever, depois a gente vai fazer a correção, eu vou escrevendo no quadro e peço pra eles olharem se tá igual, pra eles perceberem esse erro. Alguns conseguem já fazer essa relação outros ainda não conseguem essa relação quadro/caderno, ainda tá muito assim... Assim, porque que a gente briga tanto com o número de criança em sala? Porque se você tem menos você senta do ladinho e mostra pra cada um como é que é. Agora, quando você tem um número um pouco maior às vezes não dá tempo. E aí esses que ainda não conseguem fazer essa relação pra corrigir o seu próprio erro, o erro fica meio que... Ele não tá entendendo onde que errou, ele não tá entendendo como é que faz, então... E vai passando e a criança vai ficando. Acho que é o caso que a gente mais se preocupa, mais não sabe o que fazer quando isso acontece (**PROFESSORA 4**).

As **Professoras 1 e 4** explicaram seus entendimentos de “erro” como elemento que promove a aprendizagem quando observado pelos alunos; ainda, a **Professora 4** salienta que “errando se aprende”. A **Professora 2** vê o “erro” na relação comparativa com o “correto”, quando organiza situações para que os alunos percebam as diferenças entre as escritas, o que também é adotado pela **Professora 4**, que recorre à individualidade, à maturidade do aluno para tentar explicar uma definição do que considera “erro” no processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita.

Percebemos em suas declarações que elas ainda não conseguem definir o que seja “erro” e se, nessa fase de aprendizado do aluno, as questões de escrita que fogem à norma culta da linguagem podem ser consideradas “erro”.

Tendo em vista as colocações das professoras e nossa proposta de trabalho com o texto, trazemos duas interpretações de “erro”. Na primeira, o “erro” é visto como algo que precisa ser corrigido, a qual se inscreve em uma corrente de pensamento que decorre da gramática normativa. Nessa é considerado “erro” tudo aquilo que se afasta da variedade da linguagem culta, que foi determinada como a linguagem ideal. Essa visão desconsidera o processo de evolução histórico da linguagem escrita, cujo padrão de “boa linguagem”, definido em tempos longínquos, passou por mudanças em sua constituição ao longo da história. Permeado por transformações que incluem formas linguísticas, padrões populares e regionais, como também ocorreram variações internas do modelo dominante da linguagem. Nesse sentido, a escola deveria acompanhar mais de perto a norma culta real, ou seja, como é utilizada nos materiais escritos que circulam socialmente (POSSENTI, 2006).

Sob a perspectiva dinâmica da constituição da linguagem, os “erros” são considerados como ocorrência de formas ou construções que não fogem à sistematização das variantes de uma linguagem. Na gramática normativa considera-se “erro” as concordâncias de gênero e número, os quais na gramática descritiva são tomados como variedades da Língua

Portuguesa. Isso não significa ignorar tais ocorrências, mas intervir com a finalidade da aprendizagem da modalidade culta da linguagem de forma contextualizada.

Sob esse enfoque, há distinção entre diferenças linguísticas e erro linguístico, de maneira que as diferenças linguísticas se caracterizam como formas de construção que se afastam do modelo instituído como correto. Ao passo que o segundo são construções que não se inscrevem em qualquer das variedades de uma linguagem.

Por conseguinte, temos que no processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita, em produções espontâneas de textos, as formas de construções ainda não definem, com clareza, aspectos referentes a uma determinada variedade, mas sim apresentam hipóteses significativas de escrita.

Nesse sentido, estamos de acordo com Possenti (2006) ao sublinhar que “Saber uma linguagem é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a linguagem segue. De alguma maneira, estamos sempre incorporando e manipulando hipóteses desse tipo”. E na fase de aprendizagem da escrita, na qual se encontram os alunos, o desafio se dá, com mais ênfase, em relacionar os sons às letras, de forma que suas articulações se aproximem da escrita convencional, na tentativa de se fazer entender. E como complementa o autor, “[...] nosso conhecimento de uma linguagem não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias” (POSSENTI, 2006, p. 80).

A essa visão, relacionamos a interpretação de “erro” como hipótese significativa da escrita. Em face ao desenvolvimento da linguagem escrita, o aluno começa a levantar suas hipóteses num processo contínuo de construção e reconstrução. Portanto, “corrigir erros”, nessa etapa de escolarização, seria desconsiderar a produção de saberes pelos alunos a respeito desse objeto, que se constituiu culturalmente ao longo da história, condicionando-o ao modelo de “boa linguagem”.

Ainda, a respeito dos erros ortográficos, Possenti (2006, p. 81) destaca que eles se manifestam de dois modos: “[...] os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes”.

Dessa explicitação do autor, entendemos que o que é considerado “erro” pelas professoras, constitui fato comum, principalmente, nesse início da aprendizagem da linguagem escrita, cujas construções espontâneas revelam a gramática internalizada, e, ainda, a relação fonema/grafema se apresenta de forma idiossincrática, pela forma como expressam as hipóteses sobre o modo como se escreve, utilizam letras e organizam textos, os quais,

muitas vezes, precisam ser lidos pelo próprio aluno, para que suas construções possam fazer sentido para ele.

A esse respeito, compartilhamos com Smolka (2001, p. 75), ao evidenciar que nessa fase os alunos:

[...] demonstram um enorme empenho e esforço na produção do texto, e muitas vezes não conseguem e se recusam a ler o que escreveram. Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio ‘erro’, perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos.

Por isso, nessa etapa de aprendizagem formal, os progressos ocorrem por meio de intervenções sistemáticas, com muitas leituras e escrituras, utilizando a linguagem do aluno, da qual decorrem as aproximações em busca da variante do modelo culto da linguagem, cuja conquista se dá por meio de um trabalho contínuo de produção de conhecimentos, envolvendo as modalidades da linguagem contextualizadas nas práticas sociais.

#### 2.2.2.2 Estratégias de correção

Entre as quatro professoras alfabetizadoras, observamos diferentes estratégias de proporem a “correção” dos textos dos alunos, como verificamos em seus relatos:

No caderno da criança, eu não sei se eu estou agindo certo ou se to agindo errado, eu não gosto de fazer marcação nenhuma em vermelho nem a lápis. Uma porque se ele vê que ta cheio de rabisco e que a professora vai ta chamando ele o tempo todo pra ta fazendo aquela correção, ele já vai ficar desanimado. Entendeu? Porque até eu me sinto assim. Quando você erra alguma coisa... Ta certo... A gente... Mas a criança eu vejo nesse sentido também. Então o que procuro fazer: aquele texto, pior de todos, que não tem como você corrigir, que você não entende nada, nada, nada... Eu procuro passar no papel pardo ou até mesmo no quadro e junto com a sala agente vai tentar descobrir o que ta escrito ali. Entendeu? Eu não cito nome, não coloco nada e a gente vai fazer toda aquela correção, mostrando pra criança como é que o texto certo. Aí eu digo: (criança pergunta) \_ Mais o que é que está escrito aí? (professora) \_ Mais eu que estou perguntado. O texto que a professora trabalhou na sala e que a gente vai ajudar pra ver o que a professora não conseguiu identificar isso daqui. A música é do Cachorrinho. Então: \_ Vamos lá. Vamos ver comigo como é que ficou isto? Então o título é Cachorrinho, ta. Até aí tudo bem. Aí a gente vem apontando, aí eles vão conseguindo. (aluno) \_ Mais nossa professora! (professora) Aí eles vão (falando): \_ CA, CA... Como é o CA? (professora) \_ C (ce) com A. Aí eles vão fazendo. Mais no caderno, na verdade, eu deixo do jeito que está. Assim, eu não faço observação, eu não rabisco, eu não coloco nada. Entendeu? Que ali... Muitas vezes assim... Porque tem mãe que vem e questiona: Ah, mais no caderno do meu filho está errado. A primeira reunião que eu tenho com os pais, eu vou e exponho a eles todo processo que a criança passa aqui dentro da sala. Desde que ele iniciou, que ele é pré-silábico, que ele vai pro silábico, alfabético e, muitas vezes, o silábico tem valor sonoro, outros não tem valor sonoro ainda e que é este crescimento. E que

no caso, elas façam a mesma coisa. Não diga: isso ta errado, isso... Não filho, volta aqui, leia aqui. O que você esqueceu? Vamos tentar de novo? Olha... Fala a palavrinha várias vezes. O que ta faltando aqui? Nada de ficar brava. Tem que ser com carinho, ter paciência. Isso tudo eu conversei na primeira reunião com os pais. Como que é o meu trabalho (**PROFESSORA 1**).

Para correção? Geralmente a gente joga aquilo tudo na lousa, no quadro, quando a gente vê que tem uma palavra ali, que ta muito assim... A gente coloca no quadro, chama... Procura chamar a atenção deles ali... Porque é questão de segundos, eles não se prende muito... E chamar atenção pra aquele erro, né? Pra aquela palavra que ta saindo de forma... Vamos dizer assim, entre aspas errada, mas pra eles ta correta, né? Mais a gente vai chamar a atenção, né? É colocar na lousa e procurar ta corrigindo com eles no coletivo, né? Quando é correção coletiva. Eu acho que isso ajuda bastante (**PROFESSORA 2**).

Estratégias? **Pesquisadora: Como você faria para trabalhar com eles a correção?** Correção? Seria em conjunto com eles mesmos. De repente, ta mostrando algumas possíveis... né? Assim, eu gosto muito de trabalhar em cima de ilustração né. De repente eu falo, quando eu começar trabalhar mesmo produção eu... as tirinhas de gibi são... Eu acho maravilhosa. Em cima ilustração a criança pode imaginar a história, observar. E eu acho que, assim, em cima de ilustrações, de repente, ta trabalhando junto com eles e, né, observando quais são as palavras que faltam ou qual foram as palavrinhas que foram trocadas, letrinhas que foram trocadas. Eu imagino que eu vou começar assim. **Pesquisadora: Professora, em relação a escrita espontânea, eles não escrevem nem palavrinhas espontaneamente?** Alguns escrevem. Alguns já escrevem. Eu já fiz provinhas..., provinhas não, atividades diagnóstica em cima de ilustração de algo, frutas e alguns já escrevem corretamente o nome da figurinha, coisa assim, mais são, numa sala de vinte e cinco, talvez uns cinco escrevem. **Pesquisadora: E você faz essa atividade com todos? Seria uma atividade diagnóstica? E a partir dessa atividade, aquelas crianças que ainda não conseguiram escrever convencionalmente a palavra, o nome do desenho. Como você faz para corrigir com eles?** Essas atividades que eu dei diagnóstica, em cima de ilustrações, eu não corriji. Foi para o portfólio, para registro. Essas atividades, eu tinha feito umas duas e depois a coordenação me deu mais uma pra pedi diagnóstico. Aí, eu falei que já tinha feito com nome de animais e aí ela me deu mais uma e aí eu coleí no portfólio. Então, eu não retornei uma coisa que eu achei errado, que eu devia ter retornado as palavrinhas né? Como se formava... Só que como ainda foi muito no começo do ano, então eu falei: \_ Deixa mais pra frente que a gente vai começar a dar mais ênfase nas sílabas e começar a formação das palavrinhas. Aí, eu só recolhi, vi que alguns conseguiram contemplar o objetivo da atividade. A maior parte não conseguiu, colocou, assim, letras aleatórias (**PROFESSORA 3**).

Quando é texto individual eu não corrijo. A única coisa que eu lembro sempre pra eles é a questão da segmentação, de ta dando espaço... Na outra escola eu gostava bastante de fazer assim: escrever antes de pedir pra eles fazerem a produção. Eu fazia uma no quadro. Fazia tudo emendado. Pedia pra eles tentar ler. Aí do outro lado fazia segmentado, certinho, comparava e perguntava para eles, qual está mais fácil de ler e eles automaticamente já falavam que era aquela que tava separadinha... Aí eu dizia isso pra eles... Essa questão da segmentação que tem que te, que tem que cuidar a margem do caderno, porque não é lista. E essa questão, agora corrigir. Pra pegar o caderno e corrigir, eu não fazia isso não. Agora eu não sei... Se é certo ou se é errado, mas aí que eu não sei até que ponto que a gente tem que fazer a intervenção nessa escrita com medo daquele questão de podar a criança. Entendi? Tipo, chamar e... Você fez errado e da próxima vez ele não quer escrever. Eu tenho mil dúvidas sobre isso (**PROFESSORA 4**).

De modo geral, as professoras alfabetizadoras não sistematizaram procedimentos que as orientassem nas intervenções na produção de texto com escrita espontânea dos alunos. Elas transitam entre a realização de intervenções coletivas e individuais, porém sem critérios definidos para tal. A **Professora 1** realizava reflexões sobre a ortografia, solicitava que os alunos apontassem as letras que deviam ser utilizadas, isso oralmente, mas destacou que no caderno não faz interferência. Ela tinha dúvidas se estava fazendo certo ou errado. Conforme as palavras da **Professora 2**: “[...] a gente joga aquilo tudo na lousa [...]” e a partir do que estava posto ela chamava a atenção dos alunos para observarem a escrita das palavras. De modo semelhante agia a **Professora 3**, explicando que fazia intervenções oralmente, mas como eram atividades denominadas por ela “diagnósticas”, os alunos não reviam a escrita, deixando da mesma forma. A **Professora 4** salientou que não corrigia os textos produzidos individualmente pelos alunos, centrava as reflexões para orientá-los na segmentação da escrita.

Verificamos que as atividades propostas não oportunizaram análise do texto na totalidade, as intervenções ocorriam nas partes sem explorar o texto, eram escritas espontâneas de palavras. Na direção a que propomos desenvolver o redimensionamento da prática pedagógica com base de ensino no texto, por meio da produção e reescrita de texto, tomamos como referência para a realização de intervenções nas produções com escrita espontânea, entre outros estudos, o de Geraldi (2003), o qual assinala que as condições para as análises linguísticas são criadas no interior das atividades interpretativas, pela produção de texto por sua leitura. No período pré-escolar, as crianças já realizam operações com a linguagem e sobre a linguagem, nas reflexões sobre os meios de expressão utilizados nas diferentes circunstâncias de interação, cuja função e objetivos se definem em relação aos interlocutores da interação.

As análises são realizadas no processo interativo da linguagem, as quais compreendem as atividades epilinguísticas, que ampliam “o que se tem a dizer”, e a convivência com a diversidade de textos ampliam as estratégias de se dizer o que se tem dizer, são operações externas, cuja reflexão ocorre sobre a linguagem, tendo por objetivo o uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas a que estão envolvidos, ou seja, operam sobre suas enunciações de acordo com as situações de interação, as quais antecedem as atividades metalingüísticas. As atividades metalingüísticas constituem reflexões analíticas sobre os recursos expressivos, trata-se de operações internas ao analisarem a escrita, viabilizando a construção de noções que tornam possível a construção de conceitos. Essas atividades ocorrem no movimento de uma prática pedagógica subsidiada na perspectiva

dialógica de construção de conhecimento (GERALDI, 2003). Desse modo, essas “[...] atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que admite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior delas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 2003, p. 191).

Nessa perspectiva, nos encaminhamentos para as análises textuais, emergem as questões relativas à ortografia, à paragrafação, à letra inicial maiúscula, à pontuação, à segmentação e à coerência do texto, conforme destacam as professoras, além de outros aspectos que implicam dar sentido à produção escrita. Assim, o trabalho pedagógico desenvolve-se tendo como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem as práticas de linguagem, as quais incluem “[...] nas atividades de análise lingüística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 2003, p. 192). Se colocarem como prioridade os aspectos gramaticais, isso resultará no desaparecimento da valorização do texto e do autor.

Isso corre quando as professoras traziam o texto para a aula, realizam as leituras, mas não o exploravam. Elas se centravam em atividades e análises fragmentadas, tendo em vista que o texto produzido espontaneamente era solicitado para fazer parte do portfólio, o qual era composto por trabalhos que tinham a finalidade de avaliação diagnóstica, ou seja, registro de como o aluno apresentava sua escrita em determinado momento do processo de ensino e de aprendizagem e não para repensar a prática pedagógica, redirecionando a maneira de proporcionar o ensino. As atividades eram propostas se repetiam.

As dificuldades apresentadas pelas professoras alfabetizadoras em sistematizar procedimentos para intervir nos textos dos alunos podem ser explicadas nas argumentações de Chiappini (2002), ao expor que algumas pesquisas, em torno da circulação de textos em sala de aula, constataram a dificuldade que a escola tem de trabalhar a linguagem, e que ela passa pela invisibilidade, mesmo para aqueles que estão envolvidos com ela e se propõem a realizar um trabalho dialógico. A situação colocada, pela autora, retrata nossas percepções tanto nos discursos como nas observações em aula, quando existe um empenho enorme por parte das professoras, mas que muitas vezes não conseguem romper com as bases mecanicistas que, ainda, estão presentes em suas práticas.

As explicações iniciais sobre como organizavam as estratégias para realizarem as intervenções nas produções com escrita espontânea dos alunos foram se modificando no decorrer da investigação, e algumas vezes desaparecendo, quando nas reuniões ao abordarmos as questões relativas à reescrita, verificamos que foram poucas as atividades propostas pelas professoras, as quais justificaram por vários fatores discutidos no Capítulo III.



### 2.3 A REESCRITA

Na ocasião das entrevistas, início da investigação, as professoras relataram como tratavam a reescrita de texto no processo de desenvolvimentos das atividades em aulas, e quando questionamos se elas utilizavam a reescrita como procedimento didático e com qual objetivo era proposta a atividade, elas explicaram:

Objetivo de ensinar meus alunos vê a correção certa. O que ele escreveu errado para escrever certo e escrevendo certo conforme eles vão fazendo as suas escritas espontâneas. **Pesquisadora: A partir da escrita espontânea você faz a correção coletiva com eles ou individual?** Não sempre coletiva, por mais problemática que você não consegue entender nada que ta escrito ali. Por isso que eu to falando: Tem hora que dá vontade de chorar e pegar e amassar e jogar no lixo. Sabe? Assim... Que você vê \_ Meu Deus do céu! Aí que eu vou procurar... (**PROFESSORA 1**).

Reescrita? A reescrita, ela é importante. Tem que fazer essa, essa... Igual eu falei, no coletivo. Reescreve aquilo que eles estão errando, tal, tal... E é importante ta deixando pra gente trabalha depois, né? Ta reforçando. Você tinha que reforçar. Reforçar mesmo é o objetivo da reescrita. Reforçar mesmo a aprendizagem, o que eles fazem. Mostrar pra criança realmente aquilo ali. Que ele fez..., agora não pode. Mostrar o correto, objetivo de avaliar mesmo e de... Eu diria, de mostrar mesmo pra criança o certo. A reescrita... Tem que ter a reescrita, não pode deixar assim. É engraçado..., depois a gente vê que até o quinto ano a gente tem esse... Não para por aí. Muitas vezes a atitude da gente é até no quinto ano e é a mesma coisa. Que você vê que o aluno precisa, necessita, tem que fazer. Eu tenho aluno de 5º ano que eu tenho que ta reescrevendo texto com eles. Porque é 5º ano tem que saber, mais não sabe. Tem que fazer isso aí. Reescrita com eles, coletiva e mostrar (**PROFESSORA 2**).

Reescrita, reescrita? Seria a partir... Talvez... É junto com eles escrever. De repente esta auxiliando, você ta escrevendo a história a partir de um desenho ou até um relato de uma história e a turma ta auxiliando você ta reescrevendo a história na lousa. Eles mesmos dando idéia como seria o começo, se “Era uma vez a menina...”. Como faz se “Era uma vez a menina...”? E o professor como escreva e deixar a sala ta participando, te ajudando a escrever né? O professor passa a ser um escriba. Talvez isso seria pra mim a reescrita de uma história, de um conto ou de repente a reescrita de uma história ilustrada. Ta mostrando um desenho e eles contar a história do desenho (**PROFESSORA 3**).

Reescrita de texto você diz em que sentido? Memorizado? **Pesquisadora:** Por exemplo, você propôs uma atividade de escrita espontânea e você vai reescrever esse texto com eles. Como você faz? Se vocês? Ainda não fiz com a escrita espontânea deles pra depois fazer não, porque cada um faz, geralmente, de um jeito, então eu nunca fiz porque daí com certeza ia da muita diferença e aí você pede pra eles olharem no caderno e... Olha a reescrita que eles têm que copiar do quadro, aí da essa diferença. Então ainda não fiz. Ainda não fiz essa atividade (**PROFESSORA 4**).

Depreendemos dessas explicações que o trabalho com a reescrita é importante na visão das professoras, no entanto desenvolver tal atividade implica, para elas, correção, reforço, o professor escrever com o auxílio da turma, uma atividade que não está clara para elas como organizar os procedimentos para a reescrita. Nessa proposta de reescrever texto, torna-se necessário saber como lidar com a escrita espontânea dos textos dos alunos, como o “erro” é interpretado nessas produções, conforme abordamos anteriormente, neste capítulo, apontando os desafios, limites e possibilidades presentes nos relatos das quatro professoras alfabetizadoras de se redimensionar a prática pedagógica.

Entendemos que a reescrita de texto possibilita encaminhamentos metodológicos, os quais permitam ao professor redimensionar suas ações refletindo sobre o que é melhor para a aprendizagem do aluno. Reencontrar caminhos pedagógicos que desencadeiem reflexões constantes para o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, em se tratando da alfabetização. Direcionando a uma visão de ensino e de aprendizagem que introduza, de forma sistemática, contribuições de estudos pautados na interação professor/aluno levando-os a uma prática reflexiva, “[...] que lhes permita identificar como as ações verbais realizadas em sala de aula manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem” (MATENCIO, 2001, p. 14). As interações orais dialogadas partem da materialidade discursiva, sendo o texto seu objeto de reflexão e trabalho, permitindo-lhes operar com as diferentes dimensões dele e do discurso.

Com a reescrita do texto, as atividades epilinguística e metalinguística são acionadas simultaneamente no processo de reflexão sobre a linguagem escrita. Nela considera-se a prática discursiva do aluno, tendo em vista que a linguagem constitui o principal instrumento de mediação na dinâmica no trabalho pedagógico e as intervenções pertinentes decorrem das necessidades do aluno. Também, cria condições de solucionar suas dúvidas em relação aos signos do código do sistema de escrita, quando é orientado quanto à localização da letra na palavra de acordo com o valor sonoro, quais letras utilizam para escrever determinada palavra e outros aspectos relacionados à aprendizagem dos signos (SMOLKA, 2001).

Dessa forma, o texto é tomado como referencial de ensino para a aprendizagem da linguagem escrita. Envolve as modalidades da linguagem falada (oralidade e letramento) e da linguagem escrita com seus usos e funções, e a oralidade e o letramento constituem práticas sociais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica configura-se, portanto, na dinâmica de ler, escrever, refletir sobre os sentidos e forma, e reescrever.

Tal dinâmica é destacada por Possenti (2006, p. 33) e deveria ser adotada pela escola, pois os alunos “[...] já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações [...]” desde antes

da escolarização. Para a escola, “Sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.” (POSSENTI, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, o trabalho com a diversidade textual proporciona a organização de estratégias de ensino com o propósito de despertar nos alunos o interesse pela produção escrita, tendo em vista que a reescrita é fundamental para as reflexões em torno da aprendizagem dos signos linguísticos e dos aspectos discursivos da linguagem, expressando que a aprendizagem da linguagem escrita abrange seus usos e o funcionamento partindo de situações concretas de conhecimento sobre a linguagem.

As produções espontâneas dos alunos têm como referência os gêneros textuais, os quais, na maioria das vezes, são do seu conhecimento, e utilizados em sala de aula tornam-se material de estudo. O acesso a esses textos já aproxima o aluno da escrita convencional, o que indica que este mostra nos seus registros sinais dessa escrita, mesmo que de forma idiossincrática, é possível fazer tal identificação.

As atividades que, no primeiro momento, se realizam oralmente nas interlocuções entre alunos/professora e alunos/alunos tomam forma a partir das interpretações por meio das interações verbais. Quando existe a compreensão de que não apenas as informações externas promovem a aprendizagem no aluno, e, sim, que ela é organizada em processo interno, mobilizada por operações psicológicas complexas, o papel da mediação pedagógica é fundamental para o processo de aprendizagem da linguagem escrita. As intervenções, tratadas anteriormente, apoiam-se no conhecimento do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e promovem o compartilhamento com os alunos sobre as questões que ainda não são capazes de solucionar sozinhos (VYGOTSKY, 2003; 2003<sup>a</sup>; 2004; LEONTIEV, 2005).

Essa é uma prática que possibilita reconstruir, ressignificar, reelaborar as ideias, os sentidos do processo de aprendizagem e refletir sobre a linguagem escrita. É preciso expressar o pensamento de forma objetiva e desencadear novo processo de reflexão sobre as próprias produções e sobre produções de outros autores.

Isso ocorre porque a reescrita é concebida como possibilidade de o aluno retornar ao texto como leitor, apoiado nas intervenções da professora e dos colegas; refletir sobre as ideias; reformular o discurso escrito e analisar, desencadeando a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, em processo de construção simultâneo.

Nas leituras e releituras, o professor precisa alertar os alunos para aspectos importantes na produção de um texto como a estrutura, a organização das ideias nele contidas,

as segmentações, a ortografia, a pontuação, a coesão e a coerência, dependendo do gênero que está sendo proposto.

Na reescrita do texto, o professor atua na mediação das alterações que são realizadas, a partir da leitura da produção com escrita espontânea. A dinâmica que se instaura permite questionamentos, negociações tanto pelo professor quanto pelos alunos, a respeito dos diferentes aspectos necessários à formulação e à reformulação do gênero textual que está sendo produzido. São momentos de interação e interlocução, no espaço de elaboração dos conhecimentos, com a finalidade de apreender a linguagem escrita e o entendimento do gênero discursivo estudado, o que possibilita a aprendizagem de forma contextualizada, na qual é considerada a prática discursiva do aluno.

Um estudo a respeito da produção de texto e a reescrita, subsidiado pelos autores que tratam essa questão na perspectiva dialógica, proporcionou às professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, o entendimento de que trabalhar o texto em sala de aula provoca uma mudança significativa na prática pedagógica, requer do professor a valorização de conhecimentos teóricos que o auxiliem na programação do trabalho a ser desenvolvido.

A dinamicidade instaurada com essas atividades permite redimensionar cada tarefa proposta e reconstruir os caminhos escolhidos para direcioná-las, repensando os procedimentos didático-metodológicos, tornando a sala de aula espaço de interações e interlocuções, promovendo a elaboração e a reelaboração dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, “reescrita de texto” consiste em refletir o texto produzido pelo aluno com escrita espontânea em sua totalidade, estrutura textual, gênero, aspectos semânticos, sintaxe, colocar em pauta a atividade linguística - os conhecimentos linguísticos expressos pelo aluno na produção com escrita espontânea; a atividade epilinguística – colocar em evidência os conhecimentos elaborados pelo aluno que articulam os sentidos produzidos por ele no ato da escrita; e a atividade metalinguística – que proporciona reflexões sobre a linguagem, o que se refere à ortografia, segmentação, acentuação, pontuação e a outros aspectos que desencadeiam a aprendizagem da norma culta da linguagem materna.

Dessa forma, no movimento reflexivo que se instaura por meio das interlocuções entre professoras/alunos, alunos/alunos está implícito o ensino da gramática. Partindo dos conhecimentos linguísticos expressos pelos alunos nas produções de texto com escrita espontânea, proporciona análises referentes à gramática descritiva, as quais ampliam os conhecimentos a respeito da linguagem escrita e, por conseguinte, promove o ensino da gramática normativa. Isto culminará na aprendizagem dos signos do código do sistema de escrita alfabética em uma perspectiva dialógica de construção dos conceitos da linguagem

escrita, por meio da compreensão de suas funções e usos, ao tomar o texto como base de ensino, redimensiona-se a prática pedagógica pautada na perspectiva dialógica do processo de ensino e de aprendizagem, permeada pela produção e reescrita de texto. Os procedimentos para a reescrita do texto, na perspectiva que propomos, serão explicitados, após as discussões realizadas, no próximo capítulo, tendo em vista as ações colaborativas que subsidiaram as professoras no encaminhamento de suas práticas no processo da pesquisa-ação colaborativa.

#### 2.4 FATORES QUE IMPULSIONARAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS REPENSAREM SUAS PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Foram dois os fatores que impulsionaram a participação das professoras na pesquisa e proporcionaram ações de intervenção colaborativa, além das já descritas anteriormente neste relatório de tese. Um deles ocorreu por ocasião da primeira reunião individual com a **Professora 1**, em junho de 2009, tendo em vista sua inquietação em explicitar o ocorrido no episódio de aula que teve o tema “Festa Junina”, por julgar que estava fazendo “errado”. As estratégias utilizadas por ela para reflexões sobre produção de texto narrativo, a partir de uma gravura que retratava a festa, não funcionaram e resultaram na escrita de uma lista com os nomes dos elementos que compunham a ilustração. Situação descrita no episódio de aula, a qual iniciou com explicações sobre como as atividades seriam desenvolvidas, sua metodologia de trabalho:

Nossa leitura, hoje, é no quadro para depois a gente produzir. Vamos produzir, por isso estamos sentados individualmente. Depois de produzir, pintar, retornar o lápis de cor para o lugar (cantinho) para dividir com os coleguinhas (**PROFESSORA 1**).

Continuou a sua explicação:

Falar é diferente de escrever, por isso é preciso prestar atenção, escrever e retornar para ler para não esquecer as letrinhas (**PROFESSORA 1**).

Estas são orientações para a produção de um texto narrativo/descritivo com escrita espontânea, para integrar o caderno de produção de texto que funciona como portfólio. Essa atividade não é corrigida por se tratar de “avaliação diagnóstica”, para verificar se o aluno atingiu o objetivo proposto integralmente ou parcialmente ou não atingiu.

Com esse propósito, os alunos fizeram a leitura coletiva do texto que estava escrito no quadro, a professora questionou como se escreviam as palavras e eles diziam as letras, formavam a palavra e em seguida liam, conforme transcritos, a seguir, os turnos de fala:

Professora: Primeira coisa hoje: Os alunos que faltaram ontem, a produção da gente é sobre Festa Junina. Certo? Então eu quero que vocês me ajudem. Como é que eu escrevo Festa Junina? FES?

Alunos: F-U, F-E....

Professora: F... Eu falo FU...

Aluno: FUSTA JUNINA.

Professora: FES... E depois?

Alunos: TA.

Professora: FESTA. E depois?

Alunos: J-U (jota-u); N-I, N-I...

Professora: N...A. Então tá. Eu escrevi aqui, mas o que eu preciso fazer agora, quando for escrever lá no meu caderno?

Alunos: Voltar.

Professora: Voltar e fazer o que aqui?

Alunos: Lê.

Professora: Então lê...

Alunos: FES-TA JU-NI-NA.

Professora: Pra depois eu continuar o que eu vou escrever, certo?

Professora: Vocês lembram, ontem, o que nós conversamos sobre os personagens daquele desenho nosso? Quais são os personagens que a gente tem lá pra hoje? Quem lembra?

Alunos: O Chico Bento e a Rosinha.

Professora: O Chico Bento e a Rosinha.

Professora: Como que eu posso escrever CHI-CO BEN-TO?

Alunos: C-H-I.

Professora: C... Muito bem!

Alunos: H-I. E CO? C-O.

Professora: C-O. E agora, me ajuda, como que é o BEN- TO?

Alunos: B-E-T-O

Professora: Presta atenção... BEN, BEN... BE... BEN... É só o B com E

Alunos: Não... E o S.

Professora: Aqui (BETO) está escrito o quê?

Alunos: BENTO.

Professora: Tá escrito BENTO, aqui?

Alunos: Não... S... S.

Professora: Se eu colocar o S, aqui, como é que fica? Quem consegue se lembrar?

Alunos: BEN-TO.

Professora: BESTO. É assim? Não. Como que é o BEN? BEN... Pensa um pouquinho. BEN... Vamos lá. Vamos ver. Quem consegue se lembrar? Olha só, se eu tirar o S, vai ficar...

Alunos: BE-TO.

Professora: É assim?

Alunos: Não... BENTO...

Professora: Vocês falaram pra mim o S.

Aluna: É o B e o E, não é Pro?

Professora: É o B e o E. O que tá faltando pra ser o BEN...

Alunos: I...

Professora: EN... EN... EN...

Aluna: N.

Professora: Isso N. Muito bem! Olha só... Vamos voltar...

Alunos/Professora: CHI-CO BEN-TO.

Professora: Olha lá... BEN... BEN-TO. E agora? ROSINHA.

Alunos: R-O.

Professora: ZI (SI)?  
 Alunos: S-I, Z-I...  
 Professora: É o S ou é o Z?  
 Alunos: S...  
 Professora: Quem acha que é o S, levante a mãozinha.  
 Alunos: Quase todos levantaram as mãos.  
 Professora: E quem acha que é o Z?  
 Alunos: (Um deles) Eu.  
 Professora: O que foi que a professora explicou lá na aula?  
 Alunos: S-A. (No cartaz com as sílabas tem “ROSA”, por isso S-A).  
 Professora: Tem o som de quê?  
 Alunos: Z.  
 Professora: Então... RO-SI...  
 Alunos: NHA. N-H-A.  
 Professora: N-H-A. Muito bem! Vamos ler?  
 Alunos: RO-SI-NHA.  
 Professora: Vamos ver se vocês se lembram como é que eu escrevo BAN-DEI-RINHA?

A professora utilizava essa dinâmica para escrever com os alunos todos os nomes dos elementos que compunham a ilustração para a produção do texto, os quais eram escritos no quadro aleatoriamente, sem a definição de um tipo de texto. Após registrar as palavras no quadro, convidava os alunos para lerem várias vezes. Essa estratégia era utilizada por ela para incentivá-los à produção de lista com escrita espontânea, mas na atividade de escrita proposta, sua pretensão era que escrevessem um texto narrativo, tendo a figura como referência.

O material só foi entregue para os alunos após as explicações, a leitura coletiva no quadro, que ocorreu por meio de perguntas formuladas pela professora em relação a determinado nome, e eles compunham a palavra informando as letras. Não houve exploração da ilustração, com o intuito de incentivá-los ao ato de contar o que a imagem representava para eles, o que, no decorrer da atividade, tornou-se problemático no entendimento da professora, uma vez que as atitudes dos alunos não corresponderam as suas expectativas de produzirem um texto solicitado por ela.

No caso da interação para o desenvolvimento da atividade proposta, as interlocuções ocorreram por meio de perguntas e respostas com ênfase na escrita “correta” das palavras, com o propósito da “memorização” dos nomes dos elementos que estão na ilustração colocada no caderno. Com tais procedimentos, pressupunha-se que os alunos teriam mais oportunidades de aproximações à “escrita convencional” durante o registro do texto.

Depois de distribuir os cadernos com a figura, a professora fez alguns questionamentos, explorando a imagem:

Professora: Primeira coisa. O que está acontecendo aí (mostra a figura)?  
 Alunos: Uma Festa Junina... Na igreja.

Professora: Presta atenção! Quem são os personagens aí?  
 Alunos: Chico Bento e a Rosinha.  
 Professora: Tá. Então, onde tá acontecendo nesta festa?  
 Alunos: Na igreja.  
 Professora: Porque tem um desenho bem atrás. Então a festa tá acontecendo a onde?  
 Alunos: Na igreja.  
 Professora: Olha só, a Rosinha tá dançando... Quem que tá tocando?  
 Alunos: Sanfoneiro.  
 Professora: SAN-FO-NEI-RO (E os alunos ajudam a completar a palavra). Então, como que tá a Rosinha?  
 Alunos: Vestida de noiva... Vestido de florzinha...  
 Professora: Com o vestido cheio de...  
 Alunos: ... florzinha.  
 Professora: E o Chico Bento?  
 Alunos: Com uma calça xadrez....  
 Professora: Com uma calça...  
 Alunos: ... xadrez.  
 Professora: Agora... Onde eles estão? Embaixo do quê?  
 Alunos: Da bandeirinha.  
 Professora: Embaixo da bandeirinha. Isso mesmo! Então, com base nisto a gente vai tá escrevendo um texto. A Professora já falou pra vocês que todo texto precisa ter um título. Precisa... Então, olha só, vocês vão dar um título pra historinha... Vocês vão escrever esta cena, que está acontecendo aí, certo?  
 Alunos: Certo.  
 Professora: Primeira coisa, quando a gente vai produzir um texto, o que a gente precisa fazer? Deixar que para escrever um texto?  
 Alunos: Pular uma linha (responde um aluno)  
 Professora: Pula uma linha... E depois? Pode escrever aqui rente a margem?  
 Alunos: Não... Tem que pôr o dedinho.  
 Professora: Como é que chama esse negócio de pôr o dedinho?  
 Alunos: Indicador...  
 Professora: É a gente deixa um dedinho indicador, mais ele tem um nome, não tem? Parágrafo. Então a gente tem que respeitar. Toda historinha a gente começa com... parágrafo... O título centralizado pula-se uma linha, pra começar a história a gente deixa um dedinho, que é o dedo...  
 Alunos: ... parágrafo.  
 Professora: ... dedo indicador, pra começar. Agora, vocês vão se concentrar, bonitinhos, e vão escrever para professora. Quando terminar a história... Preste atenção... Vocês vão vir aqui (canto onde ficavam os materiais) pegar a latinha. Vão pintar. Podem começar.

O modo como ocorria o diálogo, entre a professora e os alunos, mostrava que ela os incentivava à produção de texto narrativo, mas em consequência da ênfase na produção de listas e as escassas leituras de textos narrativos, eles ainda não reconheciam esse gênero textual.

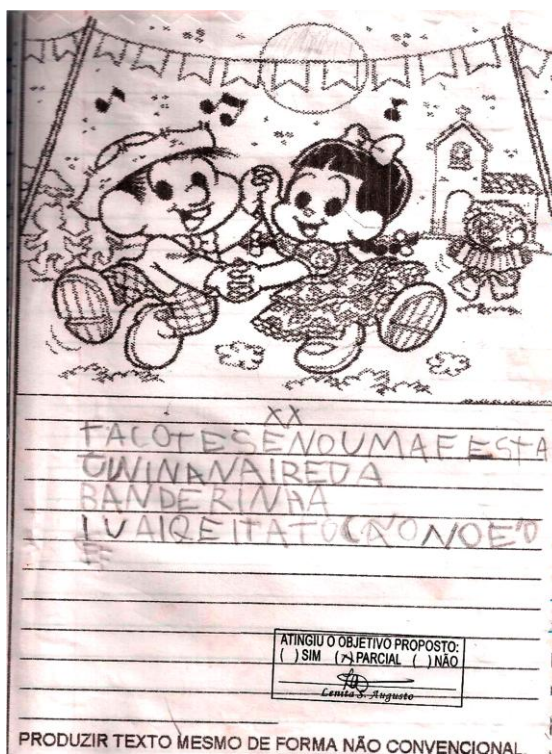
No decorrer da realização da atividade, a professora passava pelas carteiras organizadas em fila e auxiliava os alunos em suas dificuldades na produção de um texto que expressasse a cena da figura. Observamos que eles sabiam colocar o título, mas ainda não tinham noção de como iniciar a produção, por isso levantavam de seus lugares e procuravam a ajuda da professora. Ela pedia para retornarem aos seus lugares que os atenderia. Naquele momento, ela percebeu que a **Aluna G** estava escrevendo uma lista de palavras; em seguida,



viu que a **Aluna F** também e, da mesma forma, outros alunos reagiam aos incentivos da professora, escrevendo lista e não de texto narrativo.

Apenas três alunos apresentaram em suas escritas características de uma produção de texto narrativo. Destacamos uma das produções da turma da **Professora 1** como representativa (Figura 1):

Figura 1 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluna D**).



Tal situação causou certa insatisfação na professora que interrompeu o trabalho dos alunos, pediu a atenção de todos e explicou novamente sua proposta de produção escrita:

Professora: Todo mundo olhando aqui. A professora não pediu pra vocês escreverem o que é que tem na Festa Junina. Vocês estão colocando: IGREJA, ROSINHA, CHICO BENTO... Não. O que a professora está pedindo, hoje, para vocês. Presta atenção. É pra contar o que é que está acontecendo nesta cena (mostra na figura). Olha só... A professora pega o caderno do **Aluno M**. O que vocês estão vendo aqui?

Alunos: Chico Bento e a Rosinha.

Professora: Onde eles estão?

Alunos: Na igreja.

Professora: No salão da onde?

Alunos: Da igreja.

Professora: Da igreja. O que está acontecendo neste salão da igreja?

Alunos: Uma Festa Junina.

Professora: Uma Festa Junina. Quem está tocando na festa.

Alunos: Sanfoneiro.

Professora: O sanfoneiro... Como é que está vestida a Rosinha?

Alunos: Com vestido cheio de flor.

Professora: Tá. E o Chico Bento?

Alunos: Com uma calça xadrez.

Professora: Uma calça xadrez, depois vocês vão colocar uma camisa... Que dança que eles estão dançando?

Alunos: Quadrilha.

Professora: É uma...

Alunos: ... quadrilha.

Professora: Então, é isso que a professora quer que vocês escrevam. Uma história... Onde está acontecendo esta história? Na igreja. Na igreja está acontecendo uma Festa Junina, onde a Rosinha e o Chico Bento estão dançando uma quadrilha... É isso que a gente tem que escrever. Eu não quero o que é que tem aqui (na cena). É pra escrever uma historinha, que nem quando a gente escreve a do Chapeuzinho Vermelho. Tá? Tá bom gente? Uma historinha... Quem são os personagens. Como eles estão vestidos. Conta onde está acontecendo...

Tendo como pano de fundo o mesmo tema utilizado para a produção de uma lista com os nomes dos elementos que apareciam na figura, as estratégias utilizadas pela professora com o intuito de incentivar os alunos à produção de um texto narrativo, a partir de uma gravura que retratava a festa, não funcionou e resultou, também, na escrita de uma lista com os nomes dos elementos que compunham a ilustração.

A ausência de exploração do discurso dos alunos e a ênfase na escrita “correta” das palavras revelaram a dificuldade encontrada por eles na tarefa de produção com escrita espontânea de um texto narrativo. Os alunos centravam-se na busca da letra adequada para a escrita da palavra e a narrativa perdeu o sentido. Mesmo depois das explicações da professora, eles continuaram a escrever lista e ela os orientava individualmente como produzir o texto narrativo, contar uma história, conforme o texto da **Aluna D**.

Ficou visível e evidente, que a mudança de procedimentos para a orientação da produção de diferentes tipos de texto requer a construção de conhecimentos que são essenciais na articulação da prática pedagógica, quando se adota o texto como base de ensino. Nessa perspectiva, desestabilizam-se as práticas já consolidadas, causando intranquilidade, desequilíbrio, quando, de alguma maneira, a **Professora 1**, não criou condições favoráveis para que os alunos entendessem o que estava sendo proposto por ela.

Para sustentar essa afirmação, apoiamo-nos em Matencio (2001, p. 28) ao assinalar que essas situações “[...] têm efeito de desestabilizar representações já consolidadas na (e pela) escola, contribuem de fato para análise da interação professor/aluno e se incumbem de sugerir propostas de alterações para a prática em sala de aula [...]”. No caso das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, significava redimensionar uma prática constituída no processo de suas vidas profissionais e que exigia mudança de atitude, a qual implica ampliar seus conhecimentos a respeito da prática de usos do texto na sala de aula e,

consequentemente, refletir a respeito da forma como encaminhar a prática pedagógica com vistas à compreensão do aluno.

Entre outros autores que discutem a esse respeito, Geraldi (2003) e Kleiman (2005) assinalam que optar por utilizar o texto em sala de aula pressupõe pensar a necessidade de o professor assumir “nova identidade profissional”. Essa transformação na identidade decorre do processo de socialização profissional, oriundas das práticas discursivas que realizam, de saberes a respeito da linguagem que são sócio-históricos e indissociáveis das definições segundo as experiências sociais e cognitivas do sujeito que orientam as atividades realizadas por ele e que lhe permite conferir sentidos, enquanto age sobre a situação de aprendizagem.

Nesse sentido, a prática pedagógica efetiva-se a partir de conhecimentos científicos sobre a linguagem, compatíveis com a proposta que subsidia o processo de ensino e de aprendizagem, a qual proporciona inter-relação teórico-prática. Envolve as representações sociais, constitutivas das relações sociais, na mediação entre o pensamento e o mundo, por meio do uso da linguagem.

Tal fato mostrou o quanto é necessário refletir sobre os limites das ações empreendidas pela **Professora 1**, e permitiu-nos agir colaborativamente, tendo em vista suas explicações por conta do ocorrido, a qual julgou que estava conduzindo o trabalho de modo “errado”. Naquele momento, durante a aula, conversamos sobre as ações que permeavam a mediação e balizamos a respeito da ênfase dada por ela na produção de lista com escrita espontânea, tanto de forma coletiva quanto individual, bem como na ortografia e, que com essa atitude, ela deixava de explorar os aspectos discursivos da linguagem.

Essas ocorrências fornecem elementos para refletir a prática pedagógica durante o processo de desenvolvimento e após, quando ela se afasta do contexto da aula para elaborar novo planejamento. Ainda, a mesma professora referiu-se à reescrita do texto, momento em que propusemos a ela selecionar o texto que mais se aproximasse da “escrita alfabética” e do gênero discursivo que pretendia orientá-los a produzir para propor a atividade de reescrita de texto.

Qualificamos esta aula como essencial, por nela terem sido revelados os conflitos e limites presentes, tanto na prática operacionalizada pela professora, que ficou aparente a sua insatisfação com os resultados apresentados pelos alunos, quanto na receptividade da tarefa por eles, os quais reagiram as suas orientações, mostrando as dúvidas e incompreensão de como realizar a produção de um texto narrativo.

Essa ocorrência expôs elementos significativos para análises da prática pedagógica, o que indica que a forma de explorar os conhecimentos dos alunos precisa ser analisada e

direcionada ao tipo de atividade a que se propõe. O trabalho com leitura precisa ser intensificado por meio de textos que produzam sentido para os alunos, o que os incentivaria a contar, exporem suas ideias sem se preocuparem com o “certo ou errado” da escrita das palavras. Os materiais apresentados a eles para leitura eram fragmentados, palavras, sílabas, frases retiradas de textos, e o excesso de produção de listas deixaram a desejar, pois não permitiam a eles explorarem os aspectos discursivos em suas produções.

Situação que nos permitiu identificar as concepções de linguagem subjacentes às metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas de alfabetização, mostrando que a forma como as professoras exercem suas ações é inerente a sua concepção, dependendo de como entendem o funcionamento, os usos que fazem da linguagem orientam a ação docente.

Nesse sentido, a linguagem exerce importância fundamental no processo de alfabetização, pela sua função mediadora na organização do pensamento, estabelecendo uma unidade dialética entre pensamento e linguagem, conforme enfatizou Vygotsky (2003b), ressaltando o caráter mediador dos signos culturais que proporcionam transformação nos modos de comportamento, nas interações e no pensamento humano.

Esse entendimento indica que a maneira como a professora concebe a linguagem tem importância fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita, visto que essa concepção influencia sobremaneira na estruturação das suas ações em termos de ensino. Significa assumir um ou outro comportamento no processo de ensino escolar, o que define a postura relativa à alfabetização e ao letramento.

Os estudos de Geraldi (2003) e Travaglia (2006) mostram que a maneira como a professora orientava as tarefas pautava-se nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. As quais orientam os estudos tradicionais da linguagem. Travaglia (2006, p. 21), ao se referir à linguagem como expressão do pensamento, assinala sua característica individualista, na qual os enunciados são produzidos de forma individual, isto é, a expressão é construída internamente e apenas exteriorizada “[...] por meio da linguagem articulada e organizada”, pressupondo regras para a organização lógica do pensamento. Essas regras “[...] constituem-se nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’”.

Os mesmos autores assinalam que a linguagem, entendida como instrumento de comunicação, é meio objetivo para comunicação, e que a linguagem é concebida como sistema de código, devendo ser dominado pelos falantes com a finalidade de facilitar a comunicação, e pauta-se pelas regras na organização da mensagem a ser transmitida pelo receptor que irá decodificá-la. Esse tema também é abordado por Matencio (2002, p. 68) ao

tratar da historicidade da linguística na análise sobre a linguagem, expondo que as discussões dessas concepções centram-se na “[...] relação entre pensamento e linguagem [...]”, ou seja, na “[...] gramática tradicional” ou normativa.

Fato visível nas ocorrências em aulas, por causa da excessiva cobrança da “escrita que atenda a norma culta da linguagem” e o pouco espaço de os alunos expressarem seus discursos espontaneamente, uma vez que o trabalho é sistematicamente explicitado pela professora e as interações são decorrentes de perguntas formuladas por ela e de respostas dos alunos. O que mostra o quanto é necessário planejamento, reflexões durante e após o desenvolvimento da prática, desencadeando novo planejamento e ações que possam culminar em mudanças significativas na prática pedagógica.

O outro acontecimento que mobilizou as professoras e reforçou o interesse delas pela pesquisa ocorreu, no período em que estávamos realizando as observações iniciais, na primeira reunião coletiva, em agosto de 2009, programada com as professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, que deveria acontecer de acordo com a programação das reuniões pedagógicas, agendada no cronograma de atividades de campo, mas que até o momento não tinha sido realizada. A pauta era tabulação dos dados dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas em todas as escolas do município, pela SEMED (ANEXOS A, B, C, D, E), no final do segundo bimestre, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. A partir dos resultados, as professoras tinham que elaborar o Plano de Ação, o qual apresentamos, neste capítulo, para as atividades do segundo semestre. Diante disso, a Supervisora convidou-nos para participar com as professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa.

Na primeira parte da reunião, as professoras fizeram a tabulação dos dados sob a supervisão da Diretora-Adjunta e da Supervisora. Estávamos sempre atentas aos questionamentos das professoras, pois permanecemos apenas como observadoras naquele momento. Após concluírem a tabulação, elas verificaram que os alunos apresentaram baixo desempenho na produção de texto, ou seja, na “prova” tinha uma questão que tratava da produção de texto.

Nesse item, os alunos apresentaram baixo desempenho, o que despertou maior interesse das professoras em participar da pesquisa, aliado às ocorrências em sala de aula relacionadas às produções de listas, quando era solicitado aos alunos que produzissem textos narrativos, conforme descrito em capítulo anterior e no início deste. Nesse contexto, as professoras questionaram: Como desenvolver a prática pedagógica com base de ensino no

texto? Como, por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, os alunos conseguem aprender a escrever?

Conforme se observa a seguir (Figura 2):

Figura 2 – Atividade de avaliação SEMED.

ITEM 6

**HABILIDADE AVALIADA:** PRODUZIR TEXTO, OBSERVANDO A COERÊNCIA COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.

- SOLICITE AOS ALUNOS QUE OBSERVEM A IMAGEM;
- EXPLORE COM OS ALUNOS A IMAGEM, NOMEANDO OS PERSONAGENS (**MAGALI E O GATO**);
- LEIA O ENUNCIADO DA ATIVIDADE E DEIXE O ALUNO ESCREVER, SEM INTERVENÇÃO.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

6) OBSERVE O QUADRINHO E ESCREVA O QUE ACONTECEU NESTA HISTÓRIA.



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 0256

**CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO ITEM 6**

(A) ESCREVEU TEXTO COERENTE COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.  
 (B) ESCREVEU TEXTO MANTENDO A COERÊNCIA PARCIAL COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.  
 (C) ESCREVEU TEXTO, PORÉM NÃO COERENTE COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.  
 (D) ESCREVEU FRASES COERENTES COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.  
 (E) ESCREVEU PALAVRA(S) COERENTE(S) COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.  
 (F) NÃO ESCREVEU NEM TEXTO, NEM FRASES E NEM PALAVRAS.

A **Professora 2** expôs suas dúvidas indagando: Como propor as atividades de produção de texto aos alunos? Seria uma produção coletiva? Para responder a tais questionamentos, apresentamos sugestão de planejamento, a qual está exposta neste capítulo, com proposta de como trabalhar o texto, como mais uma contribuição, no sentido de otimizar o tempo, isso porque a maior parte da aula se voltava ora para atividades orais, sendo a professora escriba, ora para registro no caderno (cópia) pelos alunos. Tivemos o cuidado de responder a ela, de modo a não imprimir modelo de atividade, por isso recomendamos atividades com fábulas e contos, por entendermos que esses gêneros textuais, além de proporcionar a escrita de texto narrativo, também, incentivam a leitura.

Nesse sentido, com as sugestões de planejamento tivemos a intenção de minimizar a fragmentação da aula, com o propósito de envolver os alunos, engajá-los no trabalho, motivando-os à participação nas atividades. Isto porque eles organizavam as ideias oralmente e a professora registrava no quadro. Explicitamos que ao registrar no quadro o texto ditado pelos alunos, quem reflete sobre a escrita é a professora e não eles, e que a produção com escrita espontânea proporciona ao aluno pensar sobre a escrita: O que escrever? Como escrever? Quais letras devem usar? Entre outros aspectos.

Quando a professora toma para si a ação de apresentar as letras do alfabeto, atitude que aparece na prática das quatro professoras, ela desconsidera o processo de construção do aluno. As letras deveriam ser refletidas em contexto de interações e interlocuções, por meio das negociações, a partir dos questionamentos dos alunos sobre as letras do alfabeto. Ao responder às indagações, ela estará “[...] destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança e indicando uma forma de organização deste conhecimento [...]”, auxiliando-a. Mas esses questionamentos precisam emergir dos desafios lançados para elas, que age sobre o objeto de modo a levantar hipóteses sobre o que está escrito. “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo”. Essa relação é que possibilita a construção do seu conhecimento (SMOLKA, 2001, p. 43).

Com base nas informações construídas nas entrevistas e nos episódios observados em sala de aula, evidenciamos que essa atitude estava presente na maioria das ações das quatro professoras alfabetizadoras, que, embora trabalhassem com texto para promover o ensino da linguagem escrita, utilizavam-no como referência para elaboração de tarefas, em outras palavras, retiravam as palavras de seu contexto, para serem estudadas.

Nessa situação, discorreremos sobre os caminhos da prática pedagógica com base de ensino no texto e ressaltamos que com a escrita espontânea os alunos colocam em jogo os conhecimentos linguísticos que possuem, revelam os aspectos que dominam e, também, aqueles que ainda não dominam em relação à linguagem escrita. Eles precisam ter liberdade para escrever sem intervenções imediatas; isso contribui para que expressem a discursividade em seus textos. Na reescrita serão abordados tanto os aspectos relacionados à norma culta da linguagem (ortografia, pontuação, segmentação, acentuação e outros) como à coerência do discurso materializado no texto escrito.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem subjacente à prática pedagógica consiste na interação verbal que Travaglia (2006) designa como forma ou processo de interação, em que o indivíduo, ao usar a linguagem, não se limita apenas a exteriorizar um pensamento produzido individualmente, tampouco a transmitir informações, o sujeito realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Considera a linguagem como interação humana a qual nas interações verbais, nas diferentes situações comunicativas em contextos sócio-históricos e ideológicos diversos, produzem efeitos de sentido entre os interlocutores. Por meio da 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, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam a fala” (GERALDI, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva é que propusemos as ações colaborativas no intuito de auxiliar as professoras a expandirem suas compreensões formuladas e ressignificar a própria prática, proporcionando a elas o entendimento da linguagem como uma atividade social “[...] por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro” (CASTILHO, 2006, p. 11). Sob esse enfoque, a linguagem configura-se um conjunto de usos concretos, constituídos em um tempo histórico e espaço particular, por um locutor e um interlocutor, que interagem a partir de um tema, que “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2004, p. 128).

Desse modo, a linguagem constitui uma enunciação, passa por processos que iniciam pela apreensão Semântica e pela Pragmática para então chegar à Sintaxe. Primeiramente, valorizam-se os conhecimentos linguísticos apreendidos em situações de interações verbais contextualizadas socialmente, centra-se a reflexão na linguagem falada, nos aspectos textual-discursivos. Instaurando-se uma dinâmica que reconhece que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifos do autor).

De acordo com o autor, no decorrer das interações verbais, por meio do diálogo, ocorre a internalização dos conhecimentos, sendo imprescindível a participação do outro no processo de aprendizagem.

Essas argumentações as auxiliaram na elaboração do planejamento da aula com os diferentes gêneros textuais. O que tornou significativa a proposta de produção de texto narrativo com escrita espontânea resultante da interpretação de uma história para podermos avaliar as produções e organizar ações colaborativas a partir dos resultados do trabalho dos alunos.

Além dos textos de Soares (2003), Colello (2004) e Frade (2007), também, foram disponibilizados dois capítulos da nossa dissertação (VIÉGAS, 2007) relacionados às questões sobre os diferentes gêneros textuais, por entendermos que, no processo de desenvolvimento do trabalho com produção e reescrita de texto, exigirá do grupo de professoras a produção de conhecimentos sobre as concepções de linguagem, de erro e outros aspectos que permeiam a prática pedagógica. Esse material não foi discutido a partir da leitura



delas, mas explorado no decorrer das interlocuções durante as reuniões quando se abordavam as concepções subjacentes as suas ações educativas.

O material disponibilizado para subsidiá-las na reflexão sobre suas práticas educativas, reconhecer as concepções subjacentes a elas, auxiliá-las na ressignificação dos conceitos necessários ao exercício de suas funções, “[...] além da superação das contradições e da redução da incerteza, a ampliação do campo de ação e de comunicação -, constitui a motivação [...]”, isso porque “[...] o processo de ‘construção’ é um processo automotivado [...]” e que se torna necessário assegurar sua continuidade. Desde que iniciado, “[...] não é necessário um ‘reforço externo’; é necessário e suficiente que subsistam as condições adequadas para que o processo continue a desenvolver-se”, de acordo com Leontiev (2005, IX, grifos do autor). Nesse contexto, é que se deseja que as professoras, tendo como referência esses materiais, sejam motivadas a buscar outros textos para repensarem suas ações à medida que precisarem, com vistas a atender suas necessidades de produção de conhecimentos.

Assim as ocorrências apresentadas como fatores que impulsionaram as professoras à participação da pesquisa emergiram no decorrer das observações em aulas, nas quais o episódio de aula de aula da **Professora 1** mostrou os limites das orientações dadas pela professora para que os alunos realizassem a atividade de produção de texto narrativo. Tal situação também incidiu nas aulas das outras professoras, mas tomamos como base o ocorrido na aula da **Professora 1**, por ter acontecido logo início das observações. Em relação ao resultado da avaliação externa, tomamos conhecimento juntamente com as quatro professoras em reunião, o que reforçou a necessidade de todas elas repensarem suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, no capítulo seguinte apresentamos as descrições, análises e interpretações à dinâmica da prática pedagógica em processo de mudança, tomando como referência os conteúdos a serem trabalhados, o plano de ação, a sugestão de planejamento e os episódios de aulas descritos com as produções de texto com escrita espontânea, para mostrarmos, por meio das discussões promovidas durante as reuniões, como as professoras encaminharam o trabalho no processo da pesquisa-ação colaborativa.

### **3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSO DE MUDANÇA NO DIZER E NO FAZER DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS**

Neste capítulo, para apresentar a sistematização da proposta de pesquisa-ação colaborativa desenvolvida com as professoras alfabetizadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, apoiamos-nos nas informações construídas sobre os conteúdos a serem trabalhados, o plano de ação, a sugestão de planejamento e os episódios de aulas descritos e ilustrados com as produções de texto com escrita espontânea, para mostrarmos, por meio das discussões promovidas durante as reuniões, como as professoras encaminharam o trabalho no processo da pesquisa-ação colaborativa. Também, tomamos como referência, para as análises, os apontamentos relacionados às contribuições das ações colaborativas e as implicações nos resultados do trabalho com a produção e reescrita de texto, com vista ao redimensionamento da prática pedagógica.

Descrevemos, analisamos e interpretamos as informações no sentido de mostrar a dinâmica do processo de mudança da prática pedagógica das quatro professoras alfabetizadoras no transcorrer da investigação, que teve o objetivo de proporcionar a elas ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e as auxiliassem a ressignificar, repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas. Para isso pautamos-nos nos relatórios produzidos nas reuniões (individuais e coletivas) e nas observações em aulas realizadas concomitantes às ações colaborativas.

Organizamos este capítulo ressaltando a relação escola x secretaria de educação, com destaque ao currículo e o conteúdo; elaboração do plano de ação e sugestão de planejamento; contribuições da pesquisa (base teórica para repensar a prática pedagógica); e, por último, a proposta de produção e reescrita de texto na perspectiva da prática pedagógica com base de ensino no texto.

Fazemos a interlocução com os autores que subsidiaram as análises a partir dos princípios da perspectiva histórico-cultural, nas quais são reconhecidas as concepções de linguagem subjacentes às ações educativas das professoras alfabetizadoras, por entendermos que a forma como exercem suas ações é inerente a sua concepção e define como entendem o funcionamento, os usos que fazem da linguagem, os quais orientam a ação docente.

Desse modo, os discursos sob a perspectiva histórico-cultural se formam no entrecruzamento dos enunciados produzidos pelos sujeitos em situações reais, os quais são

elaborados/reelaborados durante a comunicação, nas interações entre os pares, influenciados pelos diversos fatores que os constituem (BAKHTIN, 2003).

### 3.1 OS CONTEÚDOS: RELAÇÃO ENTRE O QUE É DEFINIDO E O COMO/QUANDO ENSINAR

Nas discussões empreendidas nas reuniões com as professoras alfabetizadoras, o assunto sobre o currículo, a forma de selecionar os conteúdos para serem ensinados, mostrou que existem alguns equívocos entre o que se propõe e o que realmente se trabalha em sala de aula. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008) trata sobre a seleção, organização dos conteúdos em uma abordagem social, devendo ter como critério a totalidade. Nessa perspectiva, Oliveira e Ribeiro (2008, p. 99) destacam que “[...] o professor deve saber converter as práticas sociais em conteúdos escolares que propiciem a sistematização de conhecimentos significativos [...], que tenham relação com o modo de produção da vida humana daquele tempo”.

Sob esse enfoque, as autoras assinalam que os conteúdos devem tomar o texto como unidade de sentido, proporcionando acesso a textos veiculados socialmente, aqueles cujos gêneros textuais são utilizados cotidianamente. Ainda, salientam que os aspectos linguísticos devem ser tratados contextualizados, para isso devem ser trabalhados a partir das produções dos alunos desencadeando as análises e reflexões sobre a linguagem. Isso propicia “[...] utilizar atividades epilingüísticas (uso da linguagem) [...] fazer uso da metalingüística (falar sobre a linguagem) uso efetivo da linguagem e, também, a lingüística (o funcionamento do código linguístico)” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008, p. 99).

Dessas argumentações, as autoras consideram que os conteúdos da alfabetização devem abordar aspectos como: “[...] a oralidade, a cultura escrita histórica e socialmente existente, o sistema de escrita, a leitura e a produção de texto” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008, p. 100). A proposta do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008) contempla, teoricamente, aspectos essenciais para se desenvolver a prática pedagógica com base de ensino no texto, conforme defendemos para o redimensionamento da prática pedagógica. No entanto percebemos, ou melhor, evidenciamos, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras participantes e das observações em aulas, que o que é oficialmente definido não chega a se materializar em suas práticas.

Nas argumentações da **Professora 2**, relativas aos conteúdos que são definidos no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008), focaram a exigência de o aluno se apropriar da base alfabética, e com isso há um reforço em torno do trabalho com letras, sílabas, palavras, aspectos que visam à memorização, tendo em vista que em cada bimestre devem ser trabalhados determinados conteúdos, conforme declarações das professoras em relação à forma de como desenvolvem suas práticas, trazidas por nós anteriormente neste relatório. Salientamos que o fato de o currículo ser específico para cada bimestre não as impedia de organizar atividades por meio de ações contextualizadas, tendo em vista que os diferentes gêneros textuais devem permear todo o processo de ensino e de aprendizagem, podendo circular em sala de aula durante o ano letivo. Implicitamente, a forma como colocar em prática o currículo depende da concepção de linguagem, de ensino, de aprendizagem subjacente à prática pedagógica, bem como dos objetivos que se quer alcançar com determinada atividade.

Segundo a **Professora 2**, de acordo com os conteúdos definidos no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008), no terceiro bimestre devem ser trabalhados textos epistolares e ela destacou o bilhete. Sugerimos que produzisse bilhetes com os alunos, em situações em que o texto tivesse sentido para eles. Por exemplo, comunicar os pais sobre os eventos que ocorrem na escola, sobre as orientações para realização da tarefa de casa, tendo em vista que esse tipo de texto requer destinatário, ou seja, comunica alguém a respeito de algo, o que não justifica escrever bilhete para ficar registrado no caderno.

Observamos que no referencial os conteúdos a serem trabalhados são definidos por eixos: prática de oralidade – textos verbais e não verbais; prática de leitura; prática de produção de texto e expressão escrita – linguagem escrita; e prática de análise e reflexão sobre a linguagem. Para todos os eixos são relacionados o uso da diversidade de gêneros textuais, com destaque para a apropriação da base alfabética, a função social da escrita, entre outros aspectos, e destaca que todos os conteúdos devem ser trabalhados tendo o texto como elemento norteador (CAMPO GRANDE/MS, 2008), o que confirma nossas argumentações citadas.

Porém percebemos as contradições entre o que se propõe oficialmente e o que se cobra como aprendizagem, conforme enfatizou a **Professora 1**, em outubro de 2009, na reunião individual, sobre questões relativas às avaliações externas, ela comparou o nível de complexidade da avaliação do primeiro ano em relação à avaliação do segundo ano. Ressaltou

que, na proposta da SEMED, os alunos do primeiro ano precisavam brincar, mas, ao mesmo tempo, deveriam saber produzir textos. A **Professora 1** expôs como avaliava o conhecimento apresentado pelos alunos sobre a escrita ao ingressar na escola, por meio de uma produção de texto com escrita espontânea, para diagnosticar seus saberes.

Embora ela levantasse o conhecimento dos alunos por meio da escrita espontânea de texto e, também, uma produção individual no caderno de planejamento bimestralmente, para acompanhar o desempenho do aluno, essas atividades consistiam em apenas verificação, não se configuravam como referencial para desencadear a prática pedagógica com base de ensino no texto. De posse dessas informações, o trabalho era encaminhado a partir das letras, sílabas e palavras com ênfase na produção de listas de palavras, e que o texto servia apenas para diagnosticar, identificar os signos do sistema de escrita que eles dominavam ou não e eram trabalhados por meio de leituras repetitivas e escritas de palavras.

Ainda, durante a reunião com a **Professora 1**, entendemos que a não continuidade do trabalho com texto se justificava pela cobrança da SEMED em relação ao ensino de forma progressiva, conforme ela salientou:

Não (trabalha o texto), porque tem uma cobrança no nosso referencial do nome, da letra, da lista que é o que eles mais cobram (**PROFESSORA 1**).

A partir disso, refletimos sobre a incoerência das cobranças nas avaliações externas, quando na primeira prova cobraram a produção de texto, mas eles solicitavam a produção com escrita espontânea da música, da parlenda, textos memorizados, de acordo com as informações da **Professora 1**, mas não pediam a produção de texto, que é entendido como a escrita espontânea a partir de quadrinhos, textos descritivos, argumentativos de interpretação da imagem. Ainda, conforme assinala a **Professora 1**: “[...] de repente no final, lá vem a produção de texto [...]”, nos moldes já explicitados.

A avaliação é caracterizada no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008, p. 144) como “[...] um processo abrangente e implica uma reflexão crítica sobre as práticas de aprendizagens no processo de alfabetização das crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”.

Destacamos aqui a função da avaliação diagnóstica, a partir do referencial, a qual “[...] evidencia se as crianças das classes de alfabetização apresentam ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo no início do processo de aprendizagem” (CAMPO GRANDE/MS, 2008, p. 145). Conforme fazia a **Professora 1**, ao

diagnosticar os conhecimentos dos alunos por meio de uma produção escrita, corresponde ao que está proposto no referencial, que julga necessário que “[...] nas primeiras semanas de aula o professor faça a coleta de dados sobre os conhecimentos prévios de suas crianças” (CAMPO GRANDE/MS, 2008, p. 145). De posse dos dados coletados, o professor deve analisar o que os alunos já aprenderam e, também, os conhecimentos que ainda não dominam para, então, a partir dos objetivos de ensino, planejar o trabalho a ser desenvolvido. No entanto, o que demonstrou a **Professora 1** é que a avaliação diagnóstica que realizava com os alunos servia para identificar como estes estavam aprendendo, mas não foi parâmetro para análises sobre suas aprendizagens, assim como para as outras professoras que avaliavam para saber como eles estavam produzindo e arquivavam os trabalhos.

No referencial destaca que “[...] a avaliação passa pela análise do próprio trabalho didático, desenvolvido em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem”. Nesse contexto, cabe indagar, antes de avaliar a aprendizagem do aluno: “O professor tem condições imateriais, materiais e estruturais para ensinar? É estudioso, pesquisador e reflexivo? Proporciona um ambiente alfabetizador favorável à aprendizagem e às necessidades de uso social da linguagem escrita?” (CAMPO GRANDE/MS, 2008, p. 145).

Assim, a avaliação escolar deve ser pensada no cotidiano da escola, na perspectiva de se repensar o trabalho pedagógico a partir da produção do aluno, tomando-o como ponto de partida da aprendizagem, respeitando suas singularidades, organizando situações de ensino que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse viés, a avaliação é concebida como instrumento que fornece informações concretas sobre o desempenho dos alunos, permitindo aos professores interceder favoravelmente na aprendizagem.

Também, em reunião, em outubro de 2009, com a **Professora 3**, apreendemos a forma de tratamento que ela conferia aos conteúdos a serem trabalhados no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental na perspectiva da não fragmentação e da inter-relação das áreas de conhecimento. Com esse propósito, tivemos a intenção de realçar alguns aspectos que contribuíssem para que ela conseguisse visualizar o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em sua totalidade, e para isso tomamos como referência o trabalho realizado com a produção de texto a partir de uma das histórias da coleção “O bichinho da maçã”, por permitir trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, no caso a produção de texto e de Ciências, que, por meio da reescrita, na perspectiva definida, comporta explorar aspectos linguísticos do texto e também aqueles relativos aos conteúdos de Ciências, o que proporciona, entre outras coisas, ensinar a linguagem escrita de maneira contextualizada.

Isto porque, tomando como base os conhecimentos dos alunos, tanto no que se refere à escrita quanto em relação ao assunto tratado em Ciências, a aprendizagem é motivada por meio dos sentidos produzidos durante o desenvolvimento do trabalho com a reescrita, com a participação do grupo. Em razão de que, com essa atividade, cada um dos alunos contribui com seus conhecimentos e, por outro lado, as intervenções da professora, pautadas em saberes científicos, relacionados aos conhecimentos espontâneos produzidos pelos alunos em seu contexto social, enriquecem as interlocuções em aulas.

Percebemos que a **Professora 3** conseguia articular determinados conteúdos às diferentes áreas de conhecimento, quando tinha um modelo já organizado que agregava as diferentes áreas, ela conseguia aplicar as atividades, mas quando tinha que organizar o trabalho com determinado tema, ela não conseguia planejar de forma a contemplar tais áreas.

Sobre a exigência da produção de texto na avaliação externa, que se caracterizou como problemática, a **Professora 3** avaliou que os alunos se saíram bem, progrediram em relação à primeira avaliação, mas destacou que alguns deles não mostraram melhora nas suas produções e atribuiu tal fato ao pouco diálogo que eles têm com ela durante as aulas.

Ressaltamos que um dos aspectos que dificulta o diálogo entre os alunos e destes com ela, o que refletia no desenvolvimento da aula e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos, era a forma de organização do espaço da sala, conforme explicitado no capítulo anterior, subsidiada por González Rey (2006), o qual assinala a influência dessa organização no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o controle sistemático na condução das atividades propostas.

Em reunião com a **Professora 2**, na mesma época, ela também assinalou sobre a avaliação externa, que define o conteúdo a partir de descritores. Ela esclareceu que o aluno tem que ler e interpretar, e esta maneira de desenvolver a prática pedagógica (por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita) favorece a aprendizagem do aluno. Ainda, a mesma professora destacou que deixaria um relatório de cada um deles sobre o desempenho na aprendizagem, apontando que isso auxiliará o professor do ano seguinte na continuidade do trabalho. Sublinhamos que, no período de férias, o aluno não está na escola, mas continua apreendendo e se desenvolvendo, fato que influencia no retorno à escola e que, muitas vezes, as atividades em sala não motivam o aluno por serem repetitivas e o que ele já aprendeu é desconsiderado, situação considerada problemática na avaliação da aprendizagem do aluno.

No momento do diálogo com a **Professora 2**, rememoramos a respeito da proposta do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

(CAMPO GRANDE, 2008, v 1), que se organiza de forma que, desde o início do primeiro bimestre letivo, conforme destacamos no início sobre a proposta do referencial, o texto deve ser trabalhado em aulas de Língua Portuguesa, porém, o que se mostra contraditório, de acordo com as argumentações das professoras, é que quando vem a programação da SEMED, na qual consta que o aluno tem que saber o alfabeto, saber o nome, as palavras, o que é visível na prova da avaliação externa. Propõe trabalhar o texto, mas cobra a escrita do alfabeto, a escrita de palavras. Isso desencadeia processo que induz o professor a trabalhar o texto fragmentado, resultando na produção de lista de palavras extraídas do texto.

Conforme analisamos as questões referentes aos conteúdos programados no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE/MS, 2008), vimos que estes contemplam os diversos aspectos que proporcionam o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, tomando o texto como base de ensino. O que torna fator de entrave para as professoras alfabetizadoras versa em saber como organizar o planejamento e colocá-lo em prática no sentido de contemplar os conteúdos de modo não fragmentado.

### **3.1.1 Elaboração do plano de ação e a sugestão de planejamento**

Na primeira reunião coletiva, em agosto de 2009, realizada no contexto da reunião pedagógica da escola, tratamos da elaboração do Plano de Ação, tendo em vista os resultados do baixo desempenho na produção de texto apresentado pelos alunos nas avaliações diagnósticas (ANEXO A, B, C, D, E). A partir das interlocuções, as professoras elaboraram o seguinte plano:

PLANO DE AÇÃO PARA SER DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE AINDA NÃO ATINGIRAM AS HABILIDADES DA 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.

Língua Portuguesa:

- Trabalhar com a escrita dos nomes e sobrenomes com alfabeto móvel, crachás, leitura dos mesmos.
- Fazer agrupamento de alunos conforme a escrita (hipóteses).
- Leitura para produzir textos espontâneos.
- Atividades diferenciadas de acordo com o nível de escrita de cada um no registro.
- Atividades extras para casa.

Tendo em vista a superficialidade do plano, propomos às professoras a sugestão de planejamento de aulas compartilhado com base de ensino no texto, conforme exposto abaixo:



Sugestão de planejamento e desenvolvimento de atividade de leitura e escrita com base de ensino no texto.

Pesquisadora: Lílian Mara Dela Cruz

Primeiro Ano do Ensino Fundamental

Duração: uma semana

Atividades de rotina:

- oração;
- calendário;
- chamada cantada (assinar lista);
- combinados da aula (expor para o grupo as atividades que serão realizadas durante a aula);
- roda cantada (as crianças escolhem as cantigas).

Língua Portuguesa (6 aulas)

A leitura de textos narrativos, em particular o conto de fadas, possibilita às crianças a aprendizagem do fio argumental da narração, a organização da sequência da história. Uma atenção especial à entonação proporciona às crianças maior interesse pela história, facilita o entendimento dos fatos ocorridos durante a narração, o reconhecimento dos personagens, proporcionando prazer pela leitura.

O reconto torna-se interessante com a participação de todas as crianças, porque elas interpretam a história de acordo com os conhecimentos que possuem, expõem seus pontos de vista, cujo momento proporciona respeitar as características individuais. Pois o texto é recontado com a colaboração de todos até que se consiga a argumentação coerente da história e o entendimento da estrutura da narrativa: começo, desenvolvimento e final, contribuindo para tornar as crianças conscientes da temporalidade.

Nesse contexto, a leitura do conto ESCOLHER O CONTO, é uma atividade proposta com a intenção de alcançar os seguintes objetivos:

- estimular a imaginação;
- permitir a abertura de horizontes na leitura;
- transmitir valores culturais;
- possibilitar o reconhecimento das características de um conto;
- ampliar o vocabulário;
- recontar a história respeitando a sequência dos fatos ocorridos;
- escrever espontaneamente o entendimento do texto, ainda que de forma não convencional;
- reescrever o texto, de uma das crianças com auxílio da professora, refletindo sobre a escrita;
- incentivar a preservação da natureza e cuidados com os animais.

Procedimentos para a realização da atividade

- as crianças, sentadas em círculo ou em seus lugares nas mesinhas, irão ler, com a ajuda da professora, o título da história;
- após a leitura do título, irão fazer o levantamento das hipóteses, a partir do título e da capa do livro;
- a professora irá escrever, no quadro, as hipóteses sugeridas pelas crianças para, após ou durante a leitura, serem ou não confirmadas.
- terminada a leitura, as crianças irão falar sobre o que entenderam da história, qual a parte que mais gostaram, os personagens, o local onde ocorreu a história, recontar a história e outros comentários que julgarem necessário;
- escrever espontaneamente o que entendeu da história, ainda que não consiga escrever convencionalmente;
- escolher um entre todos os textos, transcrever no quadro e, junto com todas as crianças, ler e refletir sobre a escrita das palavras, das frases e finalmente o texto, respeitando as características do conto; (Atividade epilinguística e metalinguística);
- após a conclusão da reflexão, cada criança escreve o texto trabalhado identificando o autor ou autora.

Avaliação

A atividade é realizada em duas etapas, sendo observada a participação das crianças no momento da leitura, do reconto, da escrita espontânea, da colaboração na reescrita do texto e, por último, no registro no caderno.

Conforme aludido no capítulo II, este Plano de Aula foi desenvolvido por nós quando estávamos em sala de aula e foi transformado em projeto que resultou na apresentação de comunicação oral no 3º EDIPE, sobre prática de ensino (DELA CRUZ; OSÓRIO, 2009).

Destacamos que quando sugerimos tal Plano, não tivemos a intenção de oferecer um modelo a ser seguido, mas que este fosse referencial para a organização da aula ao tomarem o texto como base de ensino. Que deste, elas pudessem ter uma visão de como planejar a aula sem fragmentá-la e, com isso, provocar mudanças em suas práticas pedagógicas. O que de alguma maneira influenciou na reestruturação do trabalho desenvolvido por elas, conforme mostraremos o processo de mudança observado durante a pesquisa, tanto nas observações quanto nas discussões promovidas durante as reuniões.

### 3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RECONSTRUÇÃO DOS EPISÓDIOS DE AULAS

Para reconstruir os episódios que proporcionaram a organização das ações colaborativas, a escolha dos textos para fundamentar as discussões teóricas e as ações das professoras alfabetizadoras, no contexto da realidade da sala de aula, conforme relatado anteriormente, nós utilizamos as informações construídas nas entrevistas de modo a ressaltar aspectos referentes às concepções teóricas e à prática pedagógica.

Da mesma maneira, organizamos roteiro para direcionar as observações em aulas, o qual foi apresentado no capítulo I, com a finalidade de encaminhar o trabalho de produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita com os alunos. Tendo em vista a sua importância para o ensino da linguagem materna, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não podendo perder de vista o trabalho com a linguagem oral, a leitura e com textos orais ou escritos, sobretudo, porque é:

[...] no texto que a linguagem [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p. 135).

O trabalho com produção de textos (orais ou escritos) é essencial em todo o processo de ensino e de aprendizagem escolarizada, em razão de que, nas interações verbais e

produções escritas, proporciona ao aluno organizar seus enunciados em processo de construção e reconstrução do já dito. Por um lado, eles revelam suas subjetividades quanto aos saberes em relação aos conhecimentos elaborados sobre a linguagem escrita, que são evidenciados nos registros dos textos produzidos e, por outro lado, a importância das condições de produção adequadas, ou seja, situações organizadas com a finalidade de promover a motivação para a produção.

Os episódios aqui apresentados refletem as declarações das professoras ao expressarem seus entendimentos a respeito do que é alfabetização, letramento e a relação entre estes na operacionalização das atividades com texto, porém algumas atitudes apresentadas por elas já refletem a influência das ações colaborativas. Observamos desde a organização do espaço da sala de aula, a decoração do ambiente alfabetizador até a forma como estabeleciam a rotina e introduziam as atividades de leitura, escrita e produção de texto, o que difere de uma para outra professora e que influencia no decorrer do trabalho, bem como no desempenho de aprendizagem dos alunos.

### **3.2.1 O ambiente de sala de aula**

A respeito do ambiente de sala de aula, González Rey (2006, p.30) assinala que os estudos relativos ao “[...] espaço social da sala de aula [...]”, são pouco explorados, mas interferem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que o “[...] o trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção [...]”. Sob esse aspecto, percebeu-se no decorrer das observações em geral que poucas eram as oportunidades de diálogo entre os alunos e um dos fatores implicava organização do espaço da sala de aula.

A sala da **Professora 1** era organizada de várias maneiras, ora as carteiras estavam dispostas em dupla, ora em U, ora enfileiradas, dependendo do objetivo do trabalho. No ambiente da sala tinham cartazes com listas com os nomes completos dos alunos, com combinados, com o cabeçalho (um com letra bastão e outro com letra cursiva), com a rotina, abecedário (um com letra bastão e cursiva com uma figura associada à letra e outro com letra cursiva maiúscula e minúscula), famílias silábicas simples, famílias silábicas complexas, mural de atividades, calendário, sinais de pontuação, banco de palavras: 5 pequenos cartazes com figura e palavra associada a ela (PASSARINHO, CHAPÉU, ANJO, GALINHA, ESCADA). Para cada palavra estão elencadas outras 11 com o propósito da aprendizagem do SS, CH, AN, NH, ES. Também havia cantinho de jogos (quebra-cabeça, sequência de

histórias, jogo da memória, dominó de letras), cantinho de leitura com livros de literatura infantil, fichas de leitura, jornais, revistas, gibis, fantoches.

O ambiente da sala da **Professora 2** também era reorganizado dependendo da proposta de trabalho. Na sala tinha alfabeto com figuras, letra cursiva, letra bastão (maiúsculas e minúsculas), cartazes com calendário (dia, mês e ano), aniversariantes, tempo, ajudante do dia, numerais de 0 a 50, mural com a rotina da semana, parlendas: O CALDEIRÃO DA BRUXA, O RATO, cantiga: CACHORRINHO ESTÁ LATINDO, letra da música: ALFABETO DA XUXA, combinados, lista com nome completo dos alunos, varal para pendurar atividades. Nesta sala poucas vezes eram disponibilizados os cantinhos para os alunos.

A sala da **Professora 3** era organizada com as carteiras enfileiradas. Durante o período de observação, apenas uma vez os alunos ficaram em duplas e os cantinhos com atividades diversificadas foram montados. Na sala tinha cartazes com cabeçalho, duas cantigas: COELHINHO DE OLHOS VERMELHOS – nas cantigas estavam destacadas as palavras: MACIO/ COELHINHO/ TUDO/ BARRIGUDO/ GULOSO e DENGOSO; A GALINHA DO VIZINHO, a letra da música: A, B, C... DA XUXA e nela as letras do alfabeto estavam destacadas em vermelho, pequenos cartazes com as letras do alfabeto e, mais ou menos, cinco palavras escritas iniciadas com a respectiva letra, uma lista com o nome dos alunos, com numerais de 1 a 10 e ilustrado com bolinhas representando as quantidades, com as famílias silábicas simples e sílabas com ão, o qual foi colocado no segundo dia de observação, no início da pesquisa, e, também, um cartaz com numerais de 1 a 40.

A sala da **Professora 4**, com organização semelhante à da **Professora 3**, às vezes as carteiras ficaram enfileiradas e outras em U e os cantinhos preparados uma vez, durante o período das observações. Nela havia cartazes com alfabeto ilustrado com letras maiúsculas e minúsculas, bastão e cursiva, parlendas MEIO DIA com ilustrações dos alunos e, também, com as famílias silábicas: PA-PE-PI-PO-PU, MA-ME-MI-MO-MU e FA-FE-FI-FO-FU, poesia O CONVITE com ilustrações dos alunos e lista de palavras retiradas de textos, listas de palavras iniciadas com as letras do alfabeto (mais ou menos 10 palavras em cada lista); cartazes com numerais de 0 a 10 com figuras representativas de cada quantidade e um cartaz com numerais de 1 a 100.

Das quatro professoras, a **Professora 1** tinha melhores condições de organizar o espaço de sua sala, por ela trabalhar os dois períodos e utilizar a mesma sala, o que a favorecia. Tendo em vista que as outras três professoras trabalhavam apenas um período e no outro a sala era utilizada para atender alunos maiores, motivo alegado para não mexerem nas

carteiras. No entanto, a **Professora 2** reorganizava seu espaço e no final da aula retornava as carteiras aos lugares com o auxílio dos alunos, atitude também da **Professoras 4**, com menos frequência, e da **Professora 3**, cuja troca de posição das carteiras foi presenciada uma vez, durante o período de observação.

Tal fato repercutiu quando iniciamos a pesquisa. Houve um problema com a organização e reorganização da sala de aula, em razão das reclamações proferidas pelas funcionárias da limpeza, quando se formavam os grupos ou os cantinhos com atividades, por conta do outro turno de funcionamento, a sala teria que estar organizada com as carteiras enfileiradas. Mas essa problemática foi solucionada pela direção e, ainda assim, a **Professora 3**, conforme observamos, proporcionava atividades diversificadas e montava o cantinho da leitura esporadicamente.

Essas observações relativas ao ambiente de sala de aula tornaram-se importantes por considerarmos um dos aspectos que refletiram tanto no desenrolar da aula como no desempenho apresentado pelos alunos na aprendizagem, conforme mostram os episódios trazidos no decorrer do estudo.

### 3.2.2 A realidade de sala de aula

Os episódios de sala de aula de cada uma das professoras descritos, analisados e interpretados resultaram da aula programada com atividade de produção de texto com escrita espontânea, a partir da interpretação de uma história, tendo em vista que a produção textual narrativa consiste em relatar situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários. Permite instituir o fio argumental da narração, por meio de um processo de enredo que incide na seleção e organização dos eventos de modo que as ideias sejam articuladas, na sequência narrativa, desencadeando a elaboração de um texto completo, uma história, com o reconhecimento de personagens localizado em tempo e lugar determinados, com início, meio e fim (BRONCKART, 2003; KÖCHE et al., 2010). Esta atividade foi combinada nas reuniões com as quatro professoras, com a finalidade de construir o material que serviu de referencial para o encaminhamento da prática pedagógica com base de ensino no texto.

#### 3.2.2.1 Episódio I - Professora 1- “O Jardim de Ceci”

Antes de planejar a aula com leitura e produção de texto com escrita espontânea, quando conversamos sobre a proposta dessa atividade, a **Professora 1** perguntou se poderia

ser qualquer história, tendo em vista que as outras professoras iriam trabalhar com os contos clássicos. Explicamos que não tinha sido estabelecido nenhum critério, ela estaria livre para escolher. Nessa interlocução, sugerimos a ela que apresentasse mais de uma alternativa para os alunos escolherem. Isto porque, nesta turma, o trabalho com produção de texto já havia iniciado, na aula em que a **Professora 1** se assustou com as respostas dos alunos em produzir texto narrativo, conforme será descrito no capítulo seguinte à aula observada.

A partir do exposto, a professora iniciou a aula apresentando quatro livros de história para os alunos escolherem qual deles queriam ouvir, novamente, para depois produzirem o texto. Isto porque, de acordo com ela, eles já conhecem todas as histórias do cantinho da leitura.

Os livros apresentados foram:

- ROCHA, Robson. A minhquinha vermelhinha. Ilustrações: NELSON, Gerson. Editora FAPI Ltda;
- PINTO, Gerusa Rodrigues. Tita e o chapeuzinho azul. Ilustrações: SILVA, Hugo Mattos da. Editora FAPI Ltda. (1);
- PINTO, Gerusa Rodrigues. Caracô, o caracol. Ilustrações: SILVA, Hugo Mattos da. Editora FAPI Ltda;
- PINTO, Gerusa Rodrigues. O jardim de Ceci. Ilustrações: SILVA, Hugo Mattos da. Editora FAPI Ltda.

A professora apresentou os livros, utilizando a seguinte dinâmica: ela mostrava os livros e os alunos liam os títulos com seu auxílio:

Alunos: Ti-ta e o cha-peuzinho...

Professora: Tita e o chapeuzinho...

Alunos: ... azul.

Professora: Ta. Aí tem esse daqui (mostra o livro) também, como é que chama esse daqui (mostra o livro)?

Alunos: A co-brinha ...

Professora: A cobrinha?

Alunos: A minhoca.

Professora: Como é o título desse daqui (mostra o livro)?

Professora: A minhquinha...

Alunos: ... vermelha.

Professora: ... vermelhinha.

Professora: Eu tenho esse aqui (mostra o livro).

Alunos: Caracol.

Professora: Caracô, o cara...

Alunos: ... col.

Professora: E esse aqui (mostra o livro).

Alunos: Jardim de Ceci. (Este título foi “lido” assim que a professora mostrou o livro, o que observamos que os alunos já conheciam detalhadamente a história, conforme pudemos comprovar durante a leitura pela professora e as interações dos alunos).

Professora: Então, tá. Preste atenção, destes livros aqui (mostra os quatro)... Presta atenção. Qual deles, agora, a gente poderia estar lendo para depois escrever?

Alunos: O da Ceci.

Professora: Olha gente, tem o Caraoquê, tem A minhoquinha vermelhinha, tem A Tita e o chapeuzinho azul e tem o Jardim de Ceci.

Alunos: Jardim de Ceci.

Professora: Jardim de Ceci?

Alunos: É.

Professora: É pra tá produzindo e desenhando, ok? E quando terminar de escrever vocês vão ilustrar o Jardim de Ceci.

Aluna C: Mais é o jardim dela, ela, seus passarinhos? (Este comentário da aluna mostra que ela já conhecia o livro todo.)

Professora: Vamos repetir.

Aluna C: O jardim de Ceci.

Professora: Então vamos lá. A professora vai ler e a gente vai, depois, produzir. Olha só.

A professora inicia a leitura. Lê a primeira página do livro.

Aluna C: (complementa) Aí certo dia ela ficou doente.

Professora: (pede calma) Quem já leu o livrinho vamos esperar.

Ela continua a leitura e os alunos interagem completando:

Professora: No jardim de Ceci morava o beija-flor,... Olha só: o beija-flor,

Alunos: a abelha

Professora: a borboleta e a abelhinha.

A professora prossegue a leitura e cada página lida, mostra as imagens e os alunos fazem alguns comentários sobre as cenas e retoma à leitura. Concluiu a leitura e, por meio de perguntas formuladas pela professora, os alunos iam respondendo:

Professora: Qual é o nome da gatinha?

Alunos: Ceci.

Professora: O que a Ceci fazia?

Alunos: Cuidava do jardim.

Professora: Cuidava do jardim.

Antes que a professora perguntasse.

Aluna C: Até que um dia ela ficou doente...

Professora: Hã...

Alunos: Aí veio uma nuvem carregadinha...

Professora: Veio uma nuvem carregadinha de água. E o que aconteceu?

Aluna C: Ela ficou feliz para sempre.

Professora: Mais e daí? Quem foi que trouxe as nuvenzinhas?

Alunos: Os bichinhos.

Professora: Como eles ficavam pra ver se tinha nuvem ou não? O que eles faziam?

Alunos: Olhavam.

Professora: Olhavam pra onde?

Alunos: Para o céu.

Professora: Para o céu. Vocês sabem quem são os bichinhos que faziam parte do jardim?

Alunos/Professora: Borboleta, beija-flor e abelhas.

Professora: E aí, o que aconteceu com essa gatinha?

Alunos: Ficou doente.

Professora: Ficou doente. E o que aconteceu com as florzinhas?

Alunos/Professora: Tristes e murchas.

Professora: E os bichinhos viram o que lá no céu?

Alunos: Uma nuvem.

Professora: Uma nuvem. E essa nuvem estava como?

Alunos: Cheia de chuva.

Professora: Carregadinha de água, chuva. E o que os bichinhos fizeram?

Aluno: Nuvem coloca um pouco de água pra mim.

Professora: Isso. E aí, o que aconteceu com as florzinhas?

Alunos: Ficaram alegres.

Professora: Ficaram alegres e...

Alunos: Felizes para sempre e a gatinha agradeceu a nuvem.

Professora: A gatinha agradeceu a nuvem e como ficaram as flores dela com a chuva?

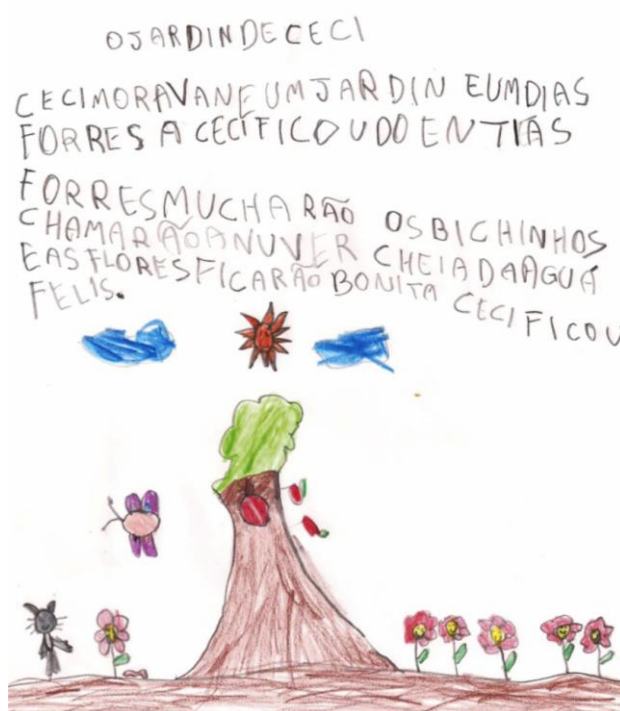
Alunos: Felizes.

Nesse episódio verificamos que os alunos interpretaram oralmente a história e a professora prosseguiu a aula com as orientações para a produção do texto com escrita espontânea. Entregou uma folha para cada aluno e pediu para colocarem a data (copiar do quadro), o nome completo, 1º Ano C e o nome da professora. Enquanto eles escreviam, ela circulava pela sala observando e atendendo-os individualmente.

A professora autorizou o início da produção do texto depois que todos concluíram o cabeçalho. Feito isso, solicitou que escrevessem o título centralizado. Depois que todos terminaram, ela os orientou para iniciarem a escrita da interpretação da história e ao concluírem podiam desenhar.

Veja uma das produções (Figura 3):

Figura 3- Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluna G**)



Esta produção foi trabalhada no processo de desenvolvimento das ações colaborativas, o que mostra alterações tanto na forma como a **Professora 1** encaminhou as mediações nas interlocuções que promoveu com o intuito de incentivar os alunos a produzirem o texto com escrita espontânea tanto no resultado apresentado pelos alunos. Eles fizeram a interpretação



oral, reconstruindo a história para então produzir o texto escrito, o que lhes proporcionou organizar os fatos ocorridos e registrá-los.

A seguir apresentamos o episódio de aula da **Professora 2**.

### 3.2.2.2 Episódio II - Professora 2 – “A Pequena Sereia”

A **Professora 2** iniciou a aula com as atividades de rotina em conjunto com a turma (oração, calendário, contar o número de alunos presentes e ausentes). Depois propôs atividade de leitura e de produção de texto com escrita espontânea, conversando com o grupo sobre recordarem a história “A pequena sereia”, uma versão do livro “Clássicos inesquecíveis”, Edições Sabiá. Por meio da observação das ilustrações do livro, professora e alunos reconstruíram a história oralmente, a qual já havia sido lida em aulas anteriores. Ela formulava as perguntas e os alunos respondiam. Utilizou a estratégia de ora todos recontarem ora ela escolhia entre eles alguém para recontar parte da história. Como ela já vinha trabalhando essa história, todos participaram e isso favoreceu as interações entre eles. Conforme se observa na transcrição das interlocuções:

Professora: Nome da história é...

Alunos: A pequena sereia.

Professora: A pequena sereia. Gente, o nome dela... Quem lembra o nome?

Alunos: Ariel.

Professora: O que está acontecendo aqui (mostra a imagem no livro) nessa tristeza?

Alunos: Ela está perturbada.

Professora: Ela gostava de ficar vendo os peixinhos.... Bem, só que certo dia, aconteceu algo... O que aconteceu aqui (mostra a imagem no livro)?

Alunos: O barco afundou...

Professora: E ela salvou o rapaz. Aqui (mostra a imagem no livro) está ela salvando o rapaz.

Professora: Muito bem. E o que aconteceu nesse encontro? O que aconteceu?

A professora pede para um dos alunos responder: O que aconteceu nesse encontro (mostra a imagem no livro)?

Aluno D: Ele se apaixonou.

Professora: Eles se apaixonaram.

Alunos: E aí tinha que falar com o pai dela.

A professora chama outro aluno: O que está acontecendo aqui (mostra a imagem no livro)?

Aluno M: Ela foi falar com a bruxa.

Professora: Calma... (ainda não havia chegado este momento da história)

Aluno A: Ela foi falar pro pai dela que ele conheceu ela e queria casar com ela.

Professora: O que o pai dela falou? Falou pra ela que ela não podia casar com ela porque ela era sereia e ele era humano.

Professora: Sereia. Como ela ia casa com humano sendo sereia. Com rabo de peixe. Quem ela foi procurar?

Professora: A bruxa para transformar ela em humana.

Professora: Isso. Ela pediu para a bruxa...

Alunos: ... transformar ela em humana.

Professora: Só que a bruxa pediu em troca...

Alunos: A voz dela.

Professora: A sua voz. Como é que sabe a voz?

Alunos: O medalhão.

Professora: E o príncipe também estava procurando aquela linda voz. Ele estava procurando por ela. Só que a bruxa...

Alunos: Queria tomar o príncipe dela.

Professora: Ele teve uma ideia, a bruxa... Transformou ela em humana... O príncipe achou que fosse aquela moça. Por quê? Porque ela estava com a voz. Só que na hora do casamento, ele arrancou o medalhão, acabou com o feitiço e ela voltou a ser aquela bruxa horrorosa de sempre.

Alunos/Professora: A pequena sereia recuperou a voz e o príncipe, ali, percebeu que....

Professora: E se casou com...

Alunos: A Ariel.

Professora: Ela se transformou em humana para sempre e se casou...

Alunos: Com o príncipe e viveram felizes para sempre.

Terminaram de recontar a história e a professora pediu para pegarem o varal de letras para eles formarem palavras retiradas do texto. A atividade transcorreu com a seguinte dinâmica: a professora contava parte da história e fazia uma pergunta para eles responderem com uma palavra, que era escrita no quadro. Escolheu um aluno para escrevê-la, em seguida todos liam e formavam a palavra no varal de letras. Com essa dinâmica foram formadas as palavras: SEREIA, ARIEL, BARCO, NAVIO, PRAIA, VOZ. Nessa atividade, a professora trabalhou letras, sílabas e palavras.

Essa atividade é um dos incentivos dados por ela para motivar os alunos à produção de texto com escrita espontânea a partir da interpretação da história, tendo em vista que este era o primeiro texto narrativo que eles estavam produzindo. Esta foi uma tentativa para que eles escrevessem “corretamente” as palavras.

Ela os orientou para a realização da tarefa de produção de texto com escrita espontânea, solicitando que os alunos pegassem o lápis e a borracha. Explicou para eles que preparou as folhas com duas figuras diferentes, por isso eles recebiam duas figuras diferentes, mas eram retiradas do livro. Entregou a folha para os alunos e cada um colocou a data (copiou do quadro), o nome e o título da história. Alguns resistiram em iniciar a atividade, mas foram orientados a escreverem do jeito que soubessem e fizeram suas tentativas.

Durante a realização da tarefa, eles copiavam do caderno, pelos gestos que faziam. Olhando de perto isso se confirmou, porque eles haviam produzido um texto coletivo da história, tendo a professora como escriba, na aula anterior, quando não estávamos presentes em sala de aula. Tal ocorrência tornou-se entrave para obter informações a respeito dos conhecimentos linguísticos já formados por eles, mas foram levados em consideração, neste grupo, aqueles que escreveram sem cópia para tomar como referencial para as primeiras análises.

Alguns alunos produziram listas, o que era previsto, em razão de que, os reforços em escrever palavras e, o escasso acesso a outros gêneros textuais levaria a esse resultado, conforme conversado com a professora, que se mostrou um pouco surpresa com o resultado das produções, tendo em vista que para ela as explicações para realizarem a atividade estavam voltadas para a produção de texto narrativo, mas a maioria deles não correspondeu à expectativa. Os alunos que copiaram, reproduziram o texto narrativo escrito coletivamente e outros alunos esboçaram uma produção de texto, revelando a discursividade, conhecida pela professora e por esta pesquisadora quando eles, ao concluírem a atividade, mostravam o texto. Nessa oportunidade é que foi pedido para lerem, para poder fazer a transcrição.

Nessa proposta de produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história observamos que seria interessante os alunos ilustrarem a versão da história escrita por eles, o que daria originalidade ao trabalho e lhes possibilitaria expressarem seus conhecimentos tanto em relação à escrita como ao desenho.

Os textos apresentados pelos alunos em forma de lista e não narrativos foram interpretados como resultado previsível, fato ocorrido também com a **Professora 1**, pois os incentivos para motivá-los à produção escrita estavam relacionados à escrita de listas. Eram atividades de formar e escrever palavras, as quais não contemplavam aspectos discursivos e, aliado a isto, o modo como recontavam a história fragmentava o texto. Argumentamos, na ocasião, que seria oportuno criar espaços de interação e interlocução que permitissem aos alunos recontarem a história entre eles, com a mediação das professoras, auxiliando-os a completar partes da história, explorando a discursividade, evitando a fragmentação do texto por meio de perguntas formuladas pelas professoras e respostas dos alunos.

A leitura da aluna revela os aspectos discursivos do seu texto escrito, embora a estrutura escrita represente uma lista de palavras de acordo com os incentivos dados pela professora nas interações e na escrita, conforme já descrito.

Na produção da figura 5, observamos a estrutura de um texto narrativo, o que mostra que a aluna já tem conhecimento que escrever uma história é diferente de escrever uma lista. Expõe em sua produção aproximações ao entendimento da linguagem escrita de modo conceitual e ensaia contar a história, coloca o título e tenta iniciar a narrativa, quando procura caracterizar a personagem ARIEL, uma das características de um texto narrativo, na situação inicial da produção (BRONCKART, 2003).

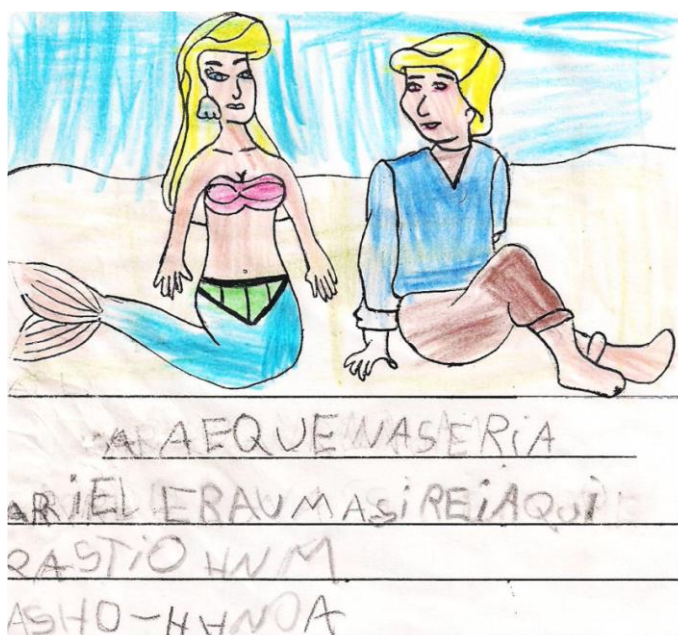
A título de ilustração destacamos dois dos textos produzidos por dois alunos (Figuras 4 e 5):

Figura 4 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno G**)



A PEQUENA SEREIA  
 O PRÍNCIPE  
 O PRÍNCIPE SE CASARAM  
 A BRUXA TOMOU A VOZ DA PEQUENA SEREIA  
 E QUEBROU O COLAR DELA  
 VOLTOU A VOZ DA PEQUENA SEREIA  
 DAÍ O PRÍNCIPE QUERIA AQUELA VOZ BONITA  
 E O PRÍNCIPE NÃO QUERIA MAIS ELA (A BRUXA) E O FOI PARA O  
 CASAMENTO  
 (Registro da leitura do **Aluno G**)

Figura 5 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno B**)



Na sequência descrevemos, interpretamos e analisamos o episódio de aula da Professora 3.

### 3.2.2.3 Episódio III - Professora 3 – “ Patinho Feio”

No primeiro tempo de aula, os alunos foram para a biblioteca, uma atividade que consta na programação do horário de aulas da turma. Quando lá chegaram, e de acordo com a ordem da professora, eles formaram as duplas e escolheram os livros, na estante para leitura. Durante o tempo em que estiveram na biblioteca, eles folheavam os livros, alguns comentavam com o colega ao lado sobre as imagens. Todos ficaram livres para escolher, trocar e escolher outros livros, mas eles não estavam concentrados, “lendo” ou tentando ler o texto do livro.

Ao retornar para a sala de aula, a professora anunciou que iria contar (ler) a história “O Patinho Feio”. Os alunos reagiram dizendo: “De novo?” A **Professora 3** respondeu: “Vamos lembrar”.

Iniciou a leitura da história utilizando as mesmas estratégias já estabelecidas por ela para esse tipo de atividade, conforme registradas em aulas anteriores. Sempre iniciava, interrompia para questionar e comentar com os alunos sobre a parte lida e depois continuava. Seguia nesse ritmo até concluírem o texto.

Essas estratégias não despertavam a atenção dos alunos, os quais se dispersavam em determinados momentos e eram chamados pela professora. A organização do espaço da sala, com as carteiras enfileiradas, contribuía para essa dispersão, por sempre estar organizada da mesma forma, conforme já citado, as atitudes dos alunos se repetiam toda vez que eram propostas as diferentes atividades.

Centramo-nos aos incentivos dados pela professora para motivar os alunos à produção. Ela preparou uma folha com espaços para eles escreverem o nome e a data, entregou para cada um. Disse que não entregaria o crachá, naquele momento, para observar se eles já conseguiam escrever o nome sem copiar. A data ela escreveu no quadro.

Na folha para a produção do texto, a professora reproduziu a figura da capa do livro “O Patinho Feio”, Clássicos Inesquecíveis, Edições Sabiá, (uma das versões) na qual já constava o título do texto para produzirem.

As orientações para a produção do texto ocorreram conforme se observa a transcrição dos turnos das falas (das interações):

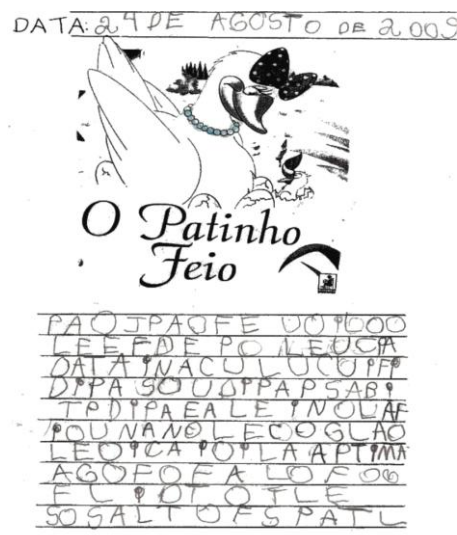
Professora: Colocar o nome e a data na folha. Lá em cima da folha.  
 Professora aguarda os alunos colocarem o nome e a data na folha.  
 Professora: Todo mundo já escreveu a data lá?  
 Alunos: Já.....  
 Professora: Agora, tá vendo que aí tem a foto ali?  
 Alunos: O patinho feio.  
 Professora: É o patinho feio juntamente com a...  
 Professora/Alunos: mamãe.  
 Professora: Aí embaixo não tem umas linhas, aí embaixo?  
 Alunos: Tem.  
 Professora: Então, agora vocês vão tentar escrever a história do Patinho Feio. Aí embaixo. Acabei de contar a história do Patinho Feio. Não contei a história do Patinho Feio? Vocês vão tentar escrever a história que eu contei. E depois pode pintar.  
 Alunos: Ah.....  
 Professora: É sim. Vocês vão escrever a história que eu contei.  
 Alunos: Os alunos reclamam.  
 Professora: Vocês vão pensando na história. Quem participa da história.

Durante a produção escrita, a preocupação dos alunos era escrever corretamente as palavras. No momento em que entregaram a tarefa, verificamos que dos 15 alunos presentes em sala, apenas três mostraram indícios de produção de um texto narrativo.

Na ocasião, como os alunos nos mostravam suas atividades, achamos que seria pertinente que cada um lesse sua história para registrarmos, no relatório de observações em aula, pois era importante saber se oralmente eles conseguiam contar. Doze alunos escreveram listas com nomes que apareceram na história. Tal ocorrência não foi surpresa, em razão de que eles já estavam habituados a escreverem palavras a partir da leitura da história, eventos registrados em observações anteriores.

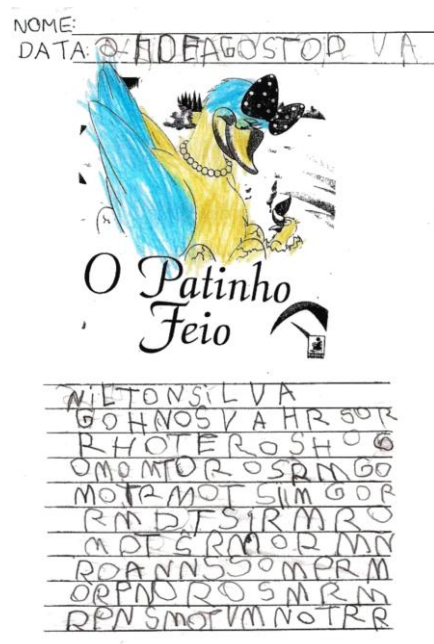
Dos textos produzidos, naquele dia, destacamos dois deles como representativos do grupo, nesta primeira proposta de escrita espontânea da interpretação de história (Figuras 6 e 7):

Figura 6 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno N**)



ERA UMA JOVEM PATA  
 TODOS OS PATINHOS NASCERAM  
 NA HORA QUE ELA FOI CONFERIR  
 ELA VIU QUE TINHA UM OVO GRANDE  
 QUE AINDA NÃO TINHA QUEBRADO  
 ELA RESOLVEU CHOCAR MAIS O OVO  
 AÍ DEPOIS O PATINHO NASCEU GRANDE  
 (Registro da leitura do **Aluno N**)

Figura 7 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno D**)



FAZENDA  
 CAVALO  
 GATO MUITO RUIM  
 FUI EMBORA (PATINHO FEIO)  
 MAMÃE PATA  
 TO VOLTANDO PRA CASA  
 FUI PARA O LAGO NÃO SEI NADAR  
 EU FIQUEI MUITO BONITO E VIREI UM CISNE  
 (Registro da leitura do **Aluno D**)

Após concluírem a tarefa, a **Professora 3** fez algumas observações sobre os textos produzidos pelos alunos. No diálogo com ela, após o término da aula, tentamos alertá-la para a forma como “lê” a história para eles e a respeito da organização do espaço da sala, sobre os incentivos dados para motivá-los à escrita. Também, argumentou-se sobre criar momentos de interlocução entre eles para reconstruírem, recontarem a história oralmente no grupo, para depois registrarem no caderno individualmente.

Por mais que desde o início do ano fossem propostas tarefas com escrita de palavras em uma dinâmica de leitura e escrita de forma descontextualizada, conforme observado nos cadernos dos alunos, nos resultados apresentados por eles nas produções com escrita espontânea de texto, não aparecem sinais de pontuação e outros aspectos característicos de

uma produção textual. A escrita se apresenta idiossincrática, revelando o que eles apreenderam e mostram que apenas atividades repetitivas pautadas em listas de palavras não foram suficientes para impulsioná-los a produzir textos. Promover o ensino da linguagem escrita, nessa perspectiva, consiste em uma “[...] linguagem abstrata, sem sujeito e sem propósito – linguagem da lista de palavras e das frases soltas”, conforme assinala Antunes (2009, p. 38).

Por último, apresentamos o episódio de aula da **Professora 4**.

#### 3.2.2.4 Episódio IV - Professora 4 – “Chapeuzinho Vermelho”

A professora iniciou a aula conversando com os alunos sobre retomar à leitura da história da “Chapeuzinho Vermelho”. Ela fez a leitura sem interromper. A entonação da voz chamou a atenção deles, motivo que os levou a ouvir atentos. No início, alguns deles pediram para ver as ilustrações, mas ela disse que mostraria depois, porque as imagens eram muito pequenas. Continuou. Ao concluir comentou:

Professora: Ninguém sabe o que aconteceu com ele (lobo).

Alunos: Eu sei.

Professora: E a Chapeuzinho aprendeu a lição. Qual foi a lição?

Alunos: Não falar com estranhos. Porque o lobo mau vem.

Professora: Quem falou isto pra ela?

Alunos: A mãe dela.

Professora: E o que isso quer dizer? Tem que respeitar quem?

Alunos: A mãe.

Professora: A mãe. Respeitar os mais velhos, quando a pessoa fala é porque ela sabe. Não é verdade?

Professora: Agora eu vou mostrar o livro. Só tem um pouquinho de figura, mas da pra ver.

Ela passava pelas carteiras mostrando o livro para os alunos e comentava alguns aspectos abordados na aula anterior, tentando despertar o interesse daqueles alunos que estavam ausentes naquela aula. Conforme interação descrita:

Professora: Pra não conversar com estranhos, que a Pro falou, lembra? Se alguém chamar vocês para ir até a casa e fala que tem um monte de dinheiro, vamos lá? Pode ir?

Alunos: Não.

Professora: Não pode ir de jeito nenhum. E se fingir que conhece sua mãe, pode?

(os alunos não respondem e se dispersam, falando sobre outros assuntos)

A professora chama a atenção dos alunos para as orientações em relação a produção escrita:

Professora: Pessoal, agora, em silêncio, vocês vão fazer o quê? Escrever a história no caderno.



Naquele momento, pedimos para a professora fazer a atividade em folha avulsa para poder ter acesso ao material sem precisar pegar os cadernos, porque eles usavam todos os dias. Já havia sido combinado, quando esta produção foi proposta, que este material ficaria como referencial para análises, mas ela havia se esquecido. Isso não foi problema, ela concordou e distribuiu as folhas para eles.

Continuou as explicações para a realização da tarefa, conforme os seguintes registros dos turnos das falas:

Professora: O que vocês vão fazer aqui (folha)?

Alunos: Contar a história.

Professora: Escrever a história. E aí? Vocês podem dar outro final para esta história.

Professora: O que vocês vão colocar nesta folha? Só o nome de vocês e esta data aqui (mostra no quadro), podem copiar. E contar a história. Vocês podem...

Alunos: Dar outro fim professora?

Professora: Pode. Dar um final diferente pra história.

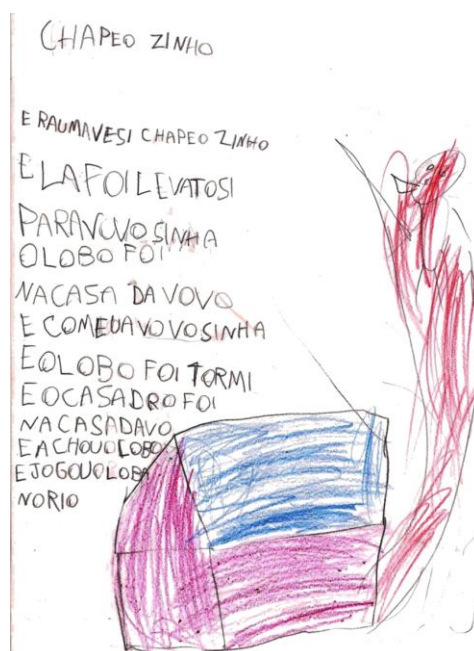
Professora: Lembra que eu falei, que na hora de escrever... O que tem que fazer na hora de escrever?

Eles não respondem. Estão se organizando para a produção escrita.

Nas orientações para a produção com escrita espontânea, os alunos estão autorizados a dar um final diferente para a história. O que indicou certo entusiasmo pela atividade. Eles comentaram que primeiro iriam escrever para depois desenhar e a professora concordou, tendo em vista que tais orientações já faziam parte da rotina do trabalho.

Destacamos uma das produções do grupo (Figura 8):

Figura 8 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno A**)



No início da atividade, alguns alunos não se interessavam pela escrita da interpretação da história. A professora circulava no grupo, explicitando a tarefa individualmente. Chamava a atenção para a escrita do título da história, eles argumentaram que não sabiam, mas ela os orientava a escreverem como sabiam. Ela continuava atendendo as solicitações do grupo.

Os episódios apresentados permitiram conhecer os saberes construídos pelos alunos relativos aos signos do código de escrita, a pontuação, a segmentação, o reconhecimento de um texto narrativo e outros aspectos que desencadeiam as intervenções na reescrita.

Verificamos no decorrer do desenvolvimento das aulas que as atitudes das professoras ao proporem as atividades de produção de texto foram se modificando, em relação ao ensino com base no texto, conforme mostraram os textos destacados nos episódios descritos. Com isso, o material disponibilizado para auxiliá-las, no primeiro momento dos estudos, ajudou-as no esclarecimento das dúvidas relacionadas à alfabetização, ao letramento e na relação entre estes e, também, as questões relacionadas ao método, impulsionando-as a refletirem sobre suas práticas.

### 3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM PROCESSO DE MUDANÇA

Consideramos a partir da nossa experiência como docente que, mudar uma prática pedagógica requer tempo, produção de conhecimento, repensar valores, concepções que constituem o processo de vida pessoal e profissional, os quais refletem nas atitudes em sala de aula. Por isso, temos que a mudança ocorre por meio da conscientização do compromisso assumido perante o ato de ensinar.

Tendo em vista que, na pesquisa-ação colaborativa, os encaminhamentos são elaborados e reelaborados de acordo com o movimento do processo de desenvolvimento da investigação, privilegiando o aproveitamento, ou não, das “ações colaborativas” propostas no sentido de encorajar as professoras a mudanças concretas em suas práticas, as discussões aqui levantadas ocorreram nas reuniões individuais realizadas individualmente com as professoras no mês de outubro de 2009. Visando a acompanhá-las no processo de mudança em suas práticas, naquela ocasião, pautamos as reuniões na proposta de adotar o texto como base de ensino em suas práticas pedagógicas, no trabalho com a reescrita e nas leituras dos artigos.

Na ocasião da reunião individual com a **Professora 2**, observamos indicativo de mudanças desde a nossa presença na escola. Ela explicou que propôs aos alunos escreverem espontaneamente a parlenda que vinha trabalhando na oralidade e que obteve resultado

satisfatório na produção deles. Ela expôs que tomar o texto como base de ensino lhe causava insegurança, mas que com a colaboração proporcionada pela pesquisa, os diálogos entre pesquisadora e professoras, viu que existe a possibilidade de desencadear o trabalho pedagógico a partir do texto.

A atividade com parlenda, um dos trabalhos com escrita espontânea de seus alunos, apresentada a seguir, mostra como, ao explorar a totalidade do texto, os alunos conseguem expressar os conhecimentos que possuem sobre a linguagem escrita de forma contextualizada.

Compreendemos tal insegurança, expressa pela **Professora 2**, pois, na concepção das quatro professoras, a escrita e a leitura são desenvolvidas no movimento de codificação e decodificação. Eram propostas atividades que reforçavam letras, palavras, frases curtas de fácil memorização, por meio da leitura do alfabeto, lista de palavras e outras tarefas que fragmentavam o texto, e, assim, elas tentavam garantir a aprendizagem dos alunos. Mas, conforme já mostraram os resultados da avaliação diagnóstica, atividades repetitivas não os habilitam à produção de texto.

Como podemos observar na atividade (Figura 9):

Figura 9 – Produção com escrita espontânea de parlenda (**Aluno E**)



No caso da atividade com parlenda realizada na turma da **Professoras 2**, conforme descrito anteriormente, e da **Professora 3**, em aulas observadas por nós, cada uma explorou propondo objetivos diferentes, pois era uma tarefa que iria compor o portfólio, uma atividade

para avaliação diagnóstica. A **Professora 2** propôs a tarefa com a finalidade de verificar se os alunos já conseguiam “escrever textos memorizados, observando aspectos convencionais da linguagem escrita” sem auxílio. Já a **Professora 3** teve o objetivo de saber se eles localizavam “informações explícitas no texto”, uma explorou o texto e a outra, letras, sílabas e palavras.

Em reunião com a **Professora 3**, verificamos que a atividade mencionada era recorrente em sua prática, o que a deixava segura no encaminhamento de suas ações no ensino da escrita e da leitura. Por outro lado, observamos durante as interlocuções com a professora que é possível desencadear sua prática com base de ensino no texto, isto porque, por meio da literatura infantil, ela organizava as tarefas que aplicava, conforme verificamos durante as observações em aulas.

Conforme atividade abaixo da turma da **Professora 3** (Figura 10):

Figura 10 – Atividade com parlenda.

DATA \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA \_\_\_\_\_  
 NOME \_\_\_\_\_

LEIA O TEXTO:

MEIO-DIA  
 MACACA SOFIA  
 PANELA NO FOGO  
 BARRIGA VAZIA.

ATIVIDADE

COMPLETE COM AS LETRAS FALTOSAS:

M I  
 M C C  
 P N L  
 F G  
 B RR G

PREENCHA AS LACUNAS:

MEIO \_\_\_\_\_  
 MACACA \_\_\_\_\_  
 PANELA NO \_\_\_\_\_  
 BARRIGA \_\_\_\_\_

COMPLETE COM AS SÍLABAS QUE FALTAM:

CA CA  
 PA LA  
 FO  
 BARRI  
 ZIA  
 FIA

*Handwritten note on the right side of the worksheet:*  
 Habilidade: localizar informações explícitas em texto  
 ( ) Sim ( ) Não ( ) mais

Ela mostrou em seu plano de aula com os três textos produzidos a partir da interpretação das histórias pelos alunos. Eram produções coletivas ditadas por eles e registradas por ela no quadro e, posteriormente, “copiadas” por eles em seus cadernos, atitude recorrente na prática das quatro professoras. A maneira como a **Professora 3** propunha a atividade indicava mudança em sua prática, tendo em vista que a partir da leitura de histórias, com o nosso auxílio, a produção de texto, mesmo registrada por ela, estava incluída nas atividades propostas.

Tal quadro apontou indícios de redimensionamento da prática pedagógica. No entanto, as contribuições precisavam se voltar para auxiliá-la no entendimento de que, quando os textos são “ditados” pelos alunos e a professora os registra, eles não refletem sobre como escrever no momento de produzir, conforme assinalado anteriormente em situação semelhante. Iniciamos diálogo a esse respeito, explicitando que, ao escrever espontaneamente, o aluno revela seus conhecimentos linguísticos apreendidos (internalizados) quando pensa sobre o que escrever e como escrever, sobre quais letras e onde utilizá-las para formar determinada palavra, no transcorrer do registro, de forma que transpareça o aspecto discursivo da interpretação da história.

Além disso, as quatro professoras precisavam ser encorajadas a deixarem os alunos escreverem espontaneamente suas interpretações, sem intervenções imediatas enquanto produziam, a menos que sejam solicitadas por eles. Com o foco do ensino na escrita “correta” das palavras, com intervenções imediatas, as impedia de dar liberdade para eles exporem os saberes linguísticos que já dominavam e aqueles que ainda não dominavam e, também, desconsideravam os aspectos discursivos do texto. Na atividade de reescrita, com eles, elas faziam intervenções sistemáticas, refletindo tanto sobre os aspectos linguísticos (ortografia, pontuação, acentuação) quanto sobre os aspectos discursivos do texto (temporalidade, coesão, coerência).

Destacamos a relevância do trabalho desenvolvido pela **Professora 1**, em reunião no mês de outubro, para defendermos esta tese, tendo em vista que se o trabalho com texto for desencadeado, desde o primeiro momento, com atividades de produção com escrita espontânea mais frequentes, utilizando a diversidade de gêneros textuais no encaminhamento das atividades propostas, podem-se ensinar as letras, sílabas, palavras de forma contextualizada, explorando a totalidade do texto.

Naquele momento, questionamos, também, a respeito do entendimento da **Professora 1** em relação à proposta de ensino de tomar o texto como base de ensino, a qual salientou que os alunos “[...] estariam bem melhores [...]”, se desde o início fosse trabalhado o texto em sua totalidade e concordou que o trabalho com texto proporciona progressos na organização da estrutura textual, viabiliza a compreensão dos alunos relacionadas à segmentação, aspecto de maior preocupação das professoras naquele momento do processo de aprendizagem, e outros aspectos característicos de uma produção. Ela rememorou o início do trabalho e as preocupações que emergiram da leitura da primeira produção com escrita espontânea tomada como base para desencadear suas ações. Nas suas palavras:

[...] peguei aquelas primeiras folhas. Folhas separadas, porque ainda não tinha nem o caderninho [...]. Que eu vi aquela imensidão, letra, número, rabiscos. Meu Deus! Eu preciso iniciar. Tenho iniciar por onde? Pelas letras, pelas sílabas. Meu aluno precisa conhecer isso, que as letras elas vem em sílabas, precisam ser juntadas para começar formar as palavras. Das palavras para as frases. E é nesse sentido que eu me baseei e fui embora, para depois voltar novamente no texto. E seguindo o referencial, como a gente fala que tem que seguir, então eu optei pelo mais fácil, o mais prático. Porque, eu falei, eles aprendendo escrever uma lista, conseguindo formar as palavrinhas, eles vão ter noção do que é formar uma palavra e vão embora. Circula todo tipo de texto em sala, mas a minha preocupação era eles saírem daquele emaranhado, naquele papel, é que me levou a conduzir o trabalho (**PROFESSORA 1**).

Sua atitude perante o trabalho escrito pelos alunos a levou a organizar sua prática a partir das letras, sílabas, palavras de forma progressiva, a maneira que sempre agiu, na expectativa de tirá-los “daquele emaranhado”, conforme suas palavras, porque via que era o modo “mais fácil” para encaminhar o trabalho e, por conseguinte, o mais seguro, por estar acostumada. Atitude recorrente na prática de todas as professoras participantes da investigação, tendo em vista que, até o início desta pesquisa, essas atividades eram produzidas para comporem o portfólio, funcionando como avaliação diagnóstica.

A professora assinalou que, independente do seu trabalho ter iniciado pela produção de listas, naquele momento, eles já estavam produzindo texto. E o importante para ela era proporcionar texto, leitura, produção de texto para eles.

Em uma das conversas informais, com a **Professora 1**, após o término de uma das aulas, comentamos a respeito do trabalho de leitura realizado com os alunos, durante as aulas observadas, o qual se pautava em fragmentos de textos e palavras que eram coladas em um caderno. Dias após essa conversa, retornamos à escola para dar continuidade à observação e vimos que eles estavam lendo os livros de literatura infantil. Atitude que mostra mudança, as quais são reveladas nas explicações da **Professora 1**, a respeito da reorganização das atividades de leitura, que fez incluindo levar os livros para serem lidos nos finais de semana para casa, o que, segundo ela, tem auxiliado no melhor desempenho apresentado por eles, tanto na produção escrita como na leitura. Ela também salientou sobre a contribuição dos pais para a aprendizagem dos alunos a partir da leitura de livros e não mais de auxiliá-los na escrita de palavras nas tarefas de casa. Com o livro, os alunos leem, compreendem e interpretam o texto da história.

Para informar a respeito da tarefa, a **Professora 1** estava produzindo bilhete com os alunos, o que mostrou uma mudança na forma de circulação dos diferentes tipos de texto em sala de aula. A escrita do bilhete tem uma finalidade, ou seja, não é a escrita pela escrita, mas

sim para informar alguém sobre determinada tarefa, o que torna a atividade de escrita significativa.

A **Professora 1** descreveu com detalhes a forma como desenvolveu sua prática com o intuito de compreendermos como ela direcionou e redirecionou seu trabalho. Essa atitude revelou a busca da autoria da prática, tendo em vista que ela, a partir da leitura da teoria, como ela mesma comentou: “Olha que eu dei uma lida por cima, não como eu gostaria [...]” (**PROFESSORA 1**). Observa-se que ela percebeu que articula os diferentes tipos de métodos a partir da realidade da sua turma, estruturando sua aula com vistas a atender a individualidade de cada aluno.

Ainda, abordamos a respeito de como ela se mostrava mais segura no desenrolar das suas ações, quando, no início desta pesquisa, ela demonstrava insegurança, pois buscava “o certo e o errado”. Essa fase estava sendo superada, pelo enfrentamento aos desafios que permeiam o movimento da aula. Já era possível visualizar as mudanças que vinham ocorrendo em sua prática pedagógica, até pelo tempo que a observávamos em sua prática.

Nesse contexto, indagamos sobre a liberdade em trabalhar com texto e as possibilidades de estar atendendo os alunos que precisam de maior atenção, enquanto os outros estão escrevendo independentemente. Ela disse que “[...] aquelas (crianças) que já estão produzindo e eu vejo que vão embora sozinhos, com parágrafo, sem parágrafo [...], porque pra mim o importante é fazer com que eles escrevam com liberdade de escrita”. Argumentou que aqueles que estão produzindo com autonomia, acrescentou que têm vários deles na sala, ela deixa-os à vontade para escrever e aqueles que não conseguem escrever com independência, ela os auxilia, porque percebeu que eles tinham medo de não conseguirem escrever corretamente.

Averiguamos se a insegurança apresentada por alguns alunos em escrever seria em consequência de no primeiro semestre o trabalho ter sido pautado em explorar a escrita correta e deixado de lado o discurso. Ela explicou que mesmo na escrita da lista existia insegurança, porque se ela ficasse ao lado dos alunos, eles escreviam; se os deixassem, eles se retraíam. Segundo a **Professora 1**, isso ocorria por eles ainda não terem organização das ideias e precisarem de ajuda do outro mais experiente, no caso ela, para poderem progredir.

Esse seu entendimento tem fundamento em Vygotsky (2003a) a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento quando define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o que a criança consegue resolver sozinha e o que ela consegue resolver com a orientação de um adulto ou a colaboração de outros do grupo. Ou seja, o primeiro momento é o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolução dos problemas

com independência e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal determinado pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio ou a orientação do outro.

Com esses conhecimentos, ciente da realidade em que os alunos estabelecem suas interações e os saberes espontâneos que eles possuem sobre a linguagem escrita, o professor organiza as atividades com “o olhar voltado” para a construção dos conceitos de modo que a aprendizagem tenha sentido para eles.

Em relação à reescrita, a **Professora 1** disse ter trabalhado apenas uma vez até aquele momento e explicou que a participação dos alunos acrescentou ainda mais, não mudando a essência do que eles escreveram, mas complementam analisando a escrita do texto. Ela registrou apenas no quadro, e então a informamos que o registro pelos alunos é importante, ou seja, que eles copiem do quadro em seus cadernos.

A **Professora 2** iniciou suas explicações recordando seu relato sobre a maneira como trabalhava a linguagem escrita:

Como eu falei, tudo tem que terminar numa escrita. Por exemplo, na segunda-feira, a produção individual deles será o relato do final de semana de cada um, então é isso que vai para o papel. Então é isso que você vai ver na segunda-feira, quando você for lá (na sala de aula). Nessa terça, agora, eu trouxe um filme para eles, e eu disse que depois vamos fazer um texto. Então tudo que a gente faz vai terminar numa escrita, [...] tem a tirinha, conto ou coletivo ou individual. Então tudo termina numa produção escrita seja ela individual ou coletiva. De agora para frente é trabalhar a escrita (**PROFESSORA 2**).

Em seguida, indagamos sobre a reescrita. A professora argumentou que fez a atividade coletiva, passou no papel, colocou o cartaz na parede da sala. Em relação à participação dos alunos, as interações, durante a atividade, e salientou que

[...] foi muito boa, realmente, quando a gente vai fazer, o coleguinha já responde: O que está faltando aqui. Onde você já intervém no som das palavras, a questão da letra maiúscula. O que está escrito? O que está errado? O que está faltando? [...] você tem que saber o que você quer (**PROFESSORA 2**).

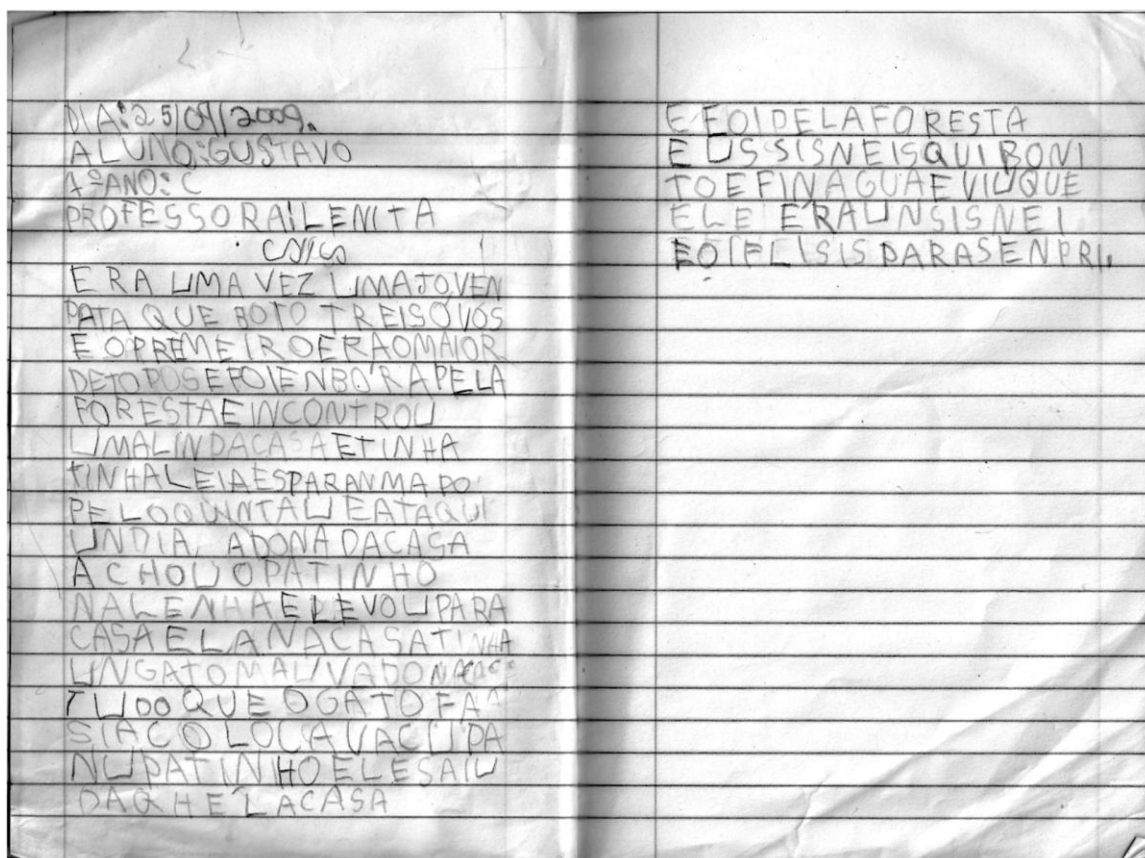
Argumentamos que no momento da reescrita ocorre um processo interativo no grupo de alunos, resultando na produção com escrita convencional. A professora ressaltou que, mesmo com atividade extra na escola, os alunos se interessam pela tarefa, sobre a reescrita do texto, ela assim se expressou:



[...] eu senti que dá o reforço para quem já sabe, para aquele que está mais firme ainda e para aqueles que estão querendo pegar [...], porque tem aqueles que você tem que sentar [...], mas a chance que eles tem de aprender é bem maior, lógico. Daqui pra frente é bater nessa escrita (**PROFESSORA 2**).

Na tentativa de mediar a interação entre as professoras, tendo em vista os imprevistos que ocorreram durante esse tipo de atividade que, por se tratar de atividade a partir de uma produção com escrita espontânea e os textos poderem ser extensos, explicamos para a **Professora 2** a experiência da **Professora 1** relacionada ao registro do texto depois de realizada a reescrita. Por causa da extensão da produção, nem todos os alunos conseguiram registrar todo o texto durante a aula e como ela havia realizado a atividade no quadro, eles não puderam concluir. Como se pode observar, a seguir, em uma das produções da turma da **Professora 1** (Figura 11).

Figura 11 – Reescrita de texto com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno M**).



Por isso, nós a orientamos a transcrever tanto o texto original (com escrita espontânea) quanto o texto da reescrita em papel pardo, para ficar exposto na sala e os alunos registrariam, por partes até concluírem, um parágrafo por dia, dependendo da extensão do texto. Dessa forma, a atividade não ficaria cansativa e todos poderiam ter a produção escrita com as

intervenções realizadas pelo grupo e pela professora. Até porque, as primeiras produções são curtas. Esses textos dão segurança para a professora realizar a reescrita, mas assim que os alunos entendessem que podem ser autores de suas produções, eles escreveriam textos mais longos.

Ainda, a **Professora 2** relatou as interações entre ela e os alunos:

Mas eles sabem [...] porque a gente pergunta para eles: Como é o NE “fulaninho”?  
Vários deles: É o N e o E. Então por que você só escreveu o E? (**PROFESSORA 2**).

Tal relato trata de uma atividade metalinguística, que proporciona reflexões sobre a linguagem, o que se refere à ortografia, segmentação, acentuação, pontuação e a outros aspectos que desencadeiam a aprendizagem da norma culta da linguagem materna. Nas atividades metalinguísticas, usa-se a linguagem para pensar sobre a própria linguagem, consiste na metalinguagem, ou seja, são utilizados elementos linguísticos apropriados para se falar da própria linguagem. Conforme sublinha Travaglia (2006, p. 35), “[...] a linguagem se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação”. As intervenções ocorrem a partir dos conhecimentos que eles ainda não dominam na linguagem escrita, porque, aqueles que já dominam, se expressam na produção com escrita espontânea, por meio do registro dos conhecimentos linguísticos.

Isso significa que a partir do reconhecimento pelas professoras da concepção subjacente a suas ações subsidiadas pela base teórica, tem-se probabilidade de explicitar os encaminhamentos no processo de ensino e garantir a aprendizagem, explorando os conhecimentos expressos pelos alunos nos seus registros. A **Professora 2** revela esse entendimento ao expressar que existe a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, em razão de que o retorno do que aprenderam não é imediato, mas sim ocorre em um processo de construção, no qual o professor reavalia sua prática de acordo com os resultados apresentados no desempenho do aluno. Nas palavras da **Professora 2**:

Não têm uma receita, as crianças (os alunos) que vão dizer o que eu tenho que buscar para poder suprir aquilo que ele está precisando.

Sob esse enfoque, ressaltamos que a partir da proposta de trabalho dela (**Professora 2**), é que ela iria rever suas ações de acordo com o desempenho dos alunos expressos nas atividades escritas. Perguntamos se essa forma de desenvolver as atividades envolve os alunos que, de alguma maneira, resistem em realizar as tarefas. Ela disse que os envolve e que

procura reorientar suas ações retomando os textos (músicas, parlendas e outros) já trabalhados em aula e realizar o trabalho na perspectiva de explorar o texto em sua totalidade, lendo, escrevendo espontaneamente e reescrevendo por meio das interlocuções com o grupo de alunos, com vista a contemplar aqueles que estão frequentando a escola pela primeira vez.

Na reunião com a **Professora 3**, com a finalidade de programar uma atividade com produção de texto com escrita espontânea para desencadear a reescrita, por permitir intervenções com a participação do grupo de alunos no sentido de trabalhar a coerência, os elementos de coesão do texto. A professora argumentou que fez uma atividade de produção de texto com os alunos a partir da obra de Ziraldo “As flores da primavera” e explicou como trabalhou a história:

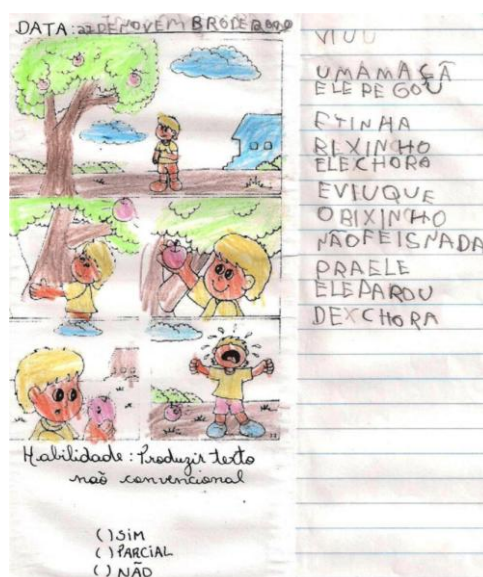
[...] contei [...] e, daquela minha forma (conforme já tratamos em observações em sala de aula), eles contam, eles ditam pra mim, palavra, letra por letra e eu escrevo. Isso é que foi a história que a gente fez. Fez em cima do bichinho da maçã, aí eles colocaram o título, na verdade, eles colocaram o título da coleção e eles foram falando para mim. E na segunda-feira, e eles fizeram com escrita espontânea, falei: lembram da história que a gente contou e que vocês ditaram para mim escrever e eu fiz espontânea. E agora falta eu resgatar para estar pontuando novamente, estar fazendo a reescrita com eles, mas eu fiz na segunda-feira. E é nisso que estou meio enrolada, porque eu tenho que dar esta devolutiva pra eles e eu acabo deixando passar (**PROFESSORA 3**).

No relato da professora percebemos a insegurança permeando o trabalho com a reescrita e, nesse momento, questionamos, por que ela acaba “[...] deixando passar”? Ela se justificou dizendo que é por ficar apegada à rotina a ser seguida e a outras atividades que tem que desenvolver e, com isso, segundo ela “[...] acaba atropelando as atividades”. (**PROFESSORA 3**).

As atividades ressaltadas pela **Professora 3** referem-se a outras áreas de conhecimento como a Matemática, que aborda o conteúdo de gráficos, resolução de situação-problema, e argumentou que as exigências em relação à subtração e adição vão além da resolução por meio de desenhos, precisa ser por algoritmo e também por sequência numérica. Na disciplina de Ciências, salienta que deu uma parada por não ter encontrado muitas atividades e por isso trabalhou o meio ambiente. Esses são motivos que a levam a deixar de fazer a reescrita do texto com os alunos.

Um dos textos dos alunos (Figura 12):

Figura 12 - Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história (Aluno J).



Em relação à reescrita, a **Professora 3** disse que iria se organizar para colocar em prática e mostrou o planejamento com as atividades programadas para a semana toda, e um dos dias seria para a reescrita, para que pudéssemos observar a aula, mas essa atividade não aconteceu. Ela se justificou em reunião, dizendo que deixou a desejar, mas que, ainda assim, notou melhor desempenho nas atividades de produção de texto com escrita espontânea dos alunos, os quais já haviam compreendido a diferença entre um texto e lista.

Em relação aos artigos propostos para leitura, material para subsidiá-la na análise da prática pedagógica, a **Professora 1** salientou que iniciou a leitura, mas, em função da sobrecarga de atividades, por trabalhar os dois períodos, conforme descrito no capítulo II, ela conseguiu ler um pouco, o que a auxiliou na fundamentação da produção do relatório do trabalho realizado em sala de aula. Argumentou que a partir da leitura pôde verificar que não “[...] está tão por fora do que está aqui [...]”, e explicita que não segue “[...] um método só [...]”, porque no encaminhamento da prática pedagógica ao perceber que a forma como está ensinando “[...] não está dando certo [...]”. Ela reorganiza a proposta de trabalho, tomando como referência as respostas dos alunos que ainda apresentam alguma defasagem na aprendizagem do conteúdo. Ela expôs que retoma a trajetória de ensino com o intuito de entender o processo de aprendizagem do aluno.

Nessa direção, a **Professora 3** se pronunciou a respeito do seu desempenho após o início da pesquisa:

Do começo do ano para cá, eu me surpreendi, porque eu estava com muito medo mesmo. Porque o pessoal fala que desde o primeiro dia tem que estar praticando a

produção, mas eu falava assim, mas não tem nem um banco de palavras. E tem outra, no começo do ano a maior parte das crianças não sabe nem o que escreve. Então eu passo uma atividade e a criança fala: “mais professora eu não consigo fazer”, quase chorando, depois que faz aquele monte de lista de palavras e batendo muito em cima do alfabeto, depois eu comecei a ficar um pouquinho mais tranquila, porque já tem mais um pouquinho de bagagem, uma base (**PROFESSORA 3**).

Dessa declaração, rememoramos o que foi dito na ocasião da entrevista, quando ela ressaltou que “[...] a criança vive no mundo letrado” (**PROFESSORA 3**). Nessas condições, a criança já reconhece letras, já tem ideia do que seja leitura e escrita. Então questionamos se no início do trabalho com a linguagem escrita e a leitura, no entendimento dela, iniciar com textos como músicas, cantigas, parlendas, textos memorizados, auxilia ou não a criança no reconhecimento das letras, sílabas, palavras.

A **Professora 3** concordou que auxilia a criança, mas destacou que estava muito preocupada e que ao invés de começar com tais atividades, por causa de seu medo, insegurança, iniciou com banco de palavras. Repensou a forma como propor as atividades, colocando que “[...] se tivesse deixado os medos de lado e apostado nisso (texto) talvez eles já estivessem produzindo textos [...]” (**PROFESSORA 3**).

Ao final da reunião, a **Professora 3** salientou que está menos apreensiva para o trabalho em sala de aula e atribuiu essa reação ao encorajamento a partir da sua participação na pesquisa. Ainda que conversado sobre a importância da leitura dos textos disponibilizados para auxiliá-la a repensar suas ações, no sentido de reconhecer as concepções que as definem, ela disse não ter lido por conta do tempo. Na reunião coletiva final, reafirmou que não havia lido.

Em relação à leitura do material teórico para subsidiar as reflexões sobre a prática pedagógica, a **Professora 2** disse que leu os textos de Soares (2003) e de Frade (2007), e que os outros já havia lido na ocasião em que participou de cursos. Segundo ela, logo no início do ano letivo, a concentração maior é no ensino do alfabeto. Desde o primeiro bimestre é preciso

[...] colocar as crianças para escrever do jeito deles, porque a gente fica muito envolvida na base alfabética, primeiro e segundo bimestre, mas importante que ele registre do jeito dele. E nós estarmos avaliando estes registros, já com olhar voltado mesmo para escrita, para interpretação [...]. Alguns ali, aqueles que já vêm do pré, [...] já sabem o alfabeto, escrever o nome, já vão, desde o início do ano, entrar nesse ritmo aqui (ler, escrever, reescrever). Muitos professores se desesperam, mas não vejo que é preciso isto, porque se você já vem com esta questão do texto, estrutura do texto, porque esse negócio de lista, isso atrapalha muito, não que é errado, é importante trabalhar, mas não ficar somente, muito tempo em cima da lista. A escrita fica só em cima da lista, por isso que quando a gente pega o texto hoje, vê as crianças fazendo lista. Agora eu percebi isto realmente [...]. (**PROFESSORA 2**).

Nesse contexto, questionamos sobre as contribuições da pesquisa para a prática pedagógica exercida por ela, tendo em vista o texto como base de ensino, para o ensino da linguagem escrita. A **Professora 2** respondeu que é positivo e traz um resultado bem maior em desenvolver a prática pedagógica nessa perspectiva, e assinala:

[...] na verdade a gente já procura mostrar para a criança a diversidade de textos, isso a gente já trabalha na oralidade. O que nós, o que eu falhei, eu percebo isto, é a questão da escrita, dar liberdade, autonomia para a criança escrever. A gente já trabalha contos, parlandas..., mas e a escrita? A gente quer a escrita perfeita, primeiro vamos apreender o alfabeto para depois escrever as palavrinhas [...]  
(**PROFESSORA 2**).

A professora mostrou que com a pesquisa ela pôde entender que os textos eram trabalhados na oralidade, mas em relação à escrita deixou a desejar. Fato que ela reforçou nas interlocuções durante a reunião individual realizada em dezembro de 2009, quando explicou que, com a investigação, teve a oportunidade de repensar sobre a escrita, “[...] de como fazer a criança escrever de uma maneira mais gostosa, mais gratificante que tenha significado para a criança [...]”, e aponta que deve iniciar este trabalho mais cedo. Porque antes pensava em “[...] pegar mais firme na produção no meio do ano [...]”, mas que entendeu que pode fazer desde o começo do ano. Ressaltou que na leitura os alunos não tiveram problemas, mas na escrita foi diferente. Ela justificou tal problemática por ter trabalhado esses conteúdos separados e que depois das leituras dos artigos passou a repensar suas ações, tendo em vista o ensino da leitura e da escrita simultaneamente e, nessa perspectiva, de trabalhar o texto como base de ensino é possível.

Ela retomou o episódio da produção de lista e disse que precisava ser trabalhada, mas não da forma como estava sendo explorada, o que dificultou o trabalho com a produção de outros tipos de textos. A atividade com lista precisava ser realizada de maneira significativa. Ainda a **Professora 2** disse que acredita que se tivesse circulando os diferentes gêneros textuais em aula, não apenas a lista, não ocorreria esse tipo de problema, que, ao invés de os alunos produzirem um texto narrativo, produziram listas.

Referente aos aspectos positivos e outros que a **Professora 2** julgasse necessários para auxiliar no redimensionamento da prática pedagógica, ela destacou a base teórica pela segurança que proporciona para repensar as ações educativas, porque, ao se afastar da universidade por conta do ritmo de sala de aula, ela se distanciou da teoria. Comentamos sobre os materiais disponibilizados para estudo e que discutimos, o que a auxiliou a rever a prática. Ela lembrou que no início o maior problema que as quatro professoras revelaram foi

como iniciar o ensino da linguagem escrita trabalhando o texto. Por último, ela reforçou que as bases teóricas, aliadas às interlocuções, foram essenciais no movimento de repensar sua prática.

Em um rápido encontro com a **Professora 4**, conversamos sobre as sugestões de planejamento das aulas, as quais, de acordo com ela, contribuiu muito em razão de que estava iniciando o trabalho com o grupo. Em relação à leitura dos textos disponibilizados para auxiliá-la na reflexão de sua prática, disse que ainda não havia conseguido ler. Fato que repercutiu na terceira reunião coletiva quando tratamos sobre as contribuições das ações colaborativas e os impactos em suas práticas, conforme abordamos no capítulo III.

As análises que as **Professoras 1 e 2** realizaram sobre suas práticas, nos diálogos oportunistas nas reuniões, mostraram como ela foi redimensionando suas ações, o modo de entender o desenvolvimento de seus alunos, suas necessidades de aprendizagem, mostrando que o movimento de pensar e repensar as ações vem permeado pela superação de limites, pela compreensão das diversas situações em sala de aula.

Sob essa abordagem podemos inferir que, conforme assinalamos anteriormente, há indicativos de mudanças nas atitudes das **Professoras 1, 2 e 3**, à medida que elas discutiam sobre suas práticas, apontando as lacunas, proporcionando atividades que contemplam o texto em situações que fazem sentido para os alunos.

Nessas reflexões mostramos a trajetória de mudança das práticas pedagógicas das quatro professoras alfabetizadoras, que revelou as concepções de linguagem subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, as quais definiram, implicitamente/inconscientemente, as escolhas das metodologias utilizadas em aula, bem como as concepções de gramática que permeavam o trabalho com o texto. Aspectos que trataremos, ainda neste capítulo, por serem fundamentais para a compreensão de que as atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita podem e devem ser trabalhadas desde o início da alfabetização.

#### 3.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: AS INTERLOCUÇÕES ENTRE A BASE TEÓRICA E AS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O estudo dos materiais disponibilizados para as professoras as auxiliaram na superação das dúvidas, que as impediam de colocar em prática o ensino da linguagem escrita, utilizando o texto em aulas. Encorajando-as ao desenvolvimento de processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, simultaneamente, permitindo a elas auxiliar

aos alunos na superação de prováveis dificuldades na aprendizagem escolar e, em consequência, estender os conhecimentos produzidos nas suas práticas sociais e ao contexto em que vivem.

Assim a **Professora 2** ressaltou suas percepções a respeito das leituras dos artigos, destacando questões relacionadas ao método:

[...] percebi durante as leituras, a respeito do método, que não existe um método único que vá atender todos os nossos alunos. Isso ficou bem claro. Que a gente tem que estar buscando sempre algo e a gente acaba, no fundo, criando nosso próprio método, nosso próprio jeito de trabalhar. Então isso ficou bem claro em relação ao método. Não existe um único, perfeito que vá atender todas as crianças. Porque cada um tem a sua individualidade, cada um tem seu jeito de aprender, então tem que estar sempre adaptando (**PROFESSORA 2**).

Fato constatado também pela **Professora 1**, descrito em detalhes, anteriormente neste capítulo, quando em suas explicações destacou que, a partir das leituras iniciais, compreendeu como reorientar suas ações e reafirmou que não segue “[...] só um método [...]”, ela assinalou que “[...] conforme as necessidades da minha sala, da minha turma, do meu grupo”, ela reorganiza as estratégias de aula. Destacou ainda que “[...] nem todos (os alunos) são iguais, cada um tem um jeito de aprender [...]”, o que tornou explícito o respeito à individualidade dos alunos, considerando sua história de vida escolar, social, cultural.

Essa forma de pensar o método emergiu com a leitura dos textos, ocasião em que as **Professoras 1 e 2** conseguiram perceber os diferentes tipos de métodos que perpassam suas práticas, quando anunciaram que não existe um método puro, e elas se apoiam na leitura do artigo de Frade (2007): “Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais”, para explicarem seus entendimentos.

Nesse sentido, os métodos predominantes sob suas práticas, e também das **Professoras 3 e 4**, que embora não tiveram percepções semelhantes, por não terem realizado as leituras, a princípio, são aqueles que “[...] elegem sub-unidades da linguagem e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração [...]”, isto é, os métodos sintéticos que partem das partes para o todo, os quais “[...] privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas [...]”. Trata-se de uma perspectiva que “[...] compreende o método alfabético que toma como unidade a letra [...]” e o “[...] método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba”. Esses métodos em geral desencadeiam o processo de ensino da escrita por meio da soletração, da “[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu



reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto [...]”, feito essa parte segue com “[...] a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala” (FRADE, 2007).

Tal perspectiva se diferenciou na prática das **Professoras 3 e 4**, tendo em vista que elas reforçam o trabalho com letras, sílabas, palavras, mas buscavam no texto as palavras para serem estudadas, mostrando que, nas suas práticas, há indícios dos métodos analíticos, “[...] partem do todo para as partes [...]. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da linguagem e dos processos de percepção infantil. E “[...] dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba” (FRADE, 2007). O que ocorre em suas práticas quando partem do texto para ensinar a linguagem escrita.

Essa compreensão foi promovida por meio das ações colaborativas, cujas contribuições teóricas auxiliaram-nas no sentido de esclarecer a organização de ações, conforme declarou a **Professora 2**:

[...] para mim, clareou bastante com relação à escrita. De como colocar a criança para escrever, como analisar a escrita das crianças e, particularmente, também, eu via sempre separado, primeiro um (leitura) depois o outro (escrita) e, não, são (processos) simultâneos, leitura e escrita, você vai fazendo esta relação a cada dia. O que eu percebi com relação a escrita, é que eu preciso criar condições que seja bem significativa para a criança escrever. Para que ela tenha tranquilidade, segurança para escrever. Porque o que a gente mais ouve deles pequeninos é: - “Eu não sei escrever, eu não sei escrever...”. E muitas vezes nem sabe mesmo. A criança nem sabe pegar no lápis, como é que eu quero que ela já escreva? Mas esta escrita delas, eu vou analisar através de um desenho deles, de uma produção deles. No primeiro momento jogos, usar bastante jogos, atividades que eles vão interagir, se possível for, criando com eles esses jogos, a gente poderia estar fazendo juntos para eles estarem mais seguros. Pra não ficar aquela coisa... tudo muito... escrever... já escrever certinho. Não. A gente tem que ver..., fazer sempre no coletivo. Eu coloquei tudo isso, depois (das ações colaborativas), na minha prática, tudo muito junto... tudo muito... um vai ajudando o outro, quem sabe mais vai passando para o outro e eles vão pegando mais confiança, mais segurança. Então eu gostei. Gostei deste lado da escrita (**PROFESSORA 2**).

Como é inteligível na declaração dessa professora, o que se pode interpretar é que a percepção de não fragmentar o ensino da leitura e da escrita ocorreu no processo de desenvolvimento de sua prática, permeada pelas trocas com os pares, tendo como subsídio a teoria, a qual proporcionou compreender que o método se constitui no processo, permitindo-lhe um olhar diferenciado para a reorganização de sua prática pedagógica.

Nesse contexto, indagamos sobre suas percepções em relação ao trabalho com texto, no processo de alfabetização, no ensino da leitura e da escrita, em uma relação simultânea, tendo em vista seus entendimentos expressos anteriormente a esse respeito. A qual esclareceu:

[...] trabalho o texto de uma forma significativa. Um relato que ele faça, estar relatando, escrevendo do jeito deles. Ou um filme, sempre cobrando a escrita de alguma forma, um registro deles de alguma forma. Então o que seria a nossa intervenção, [...] o que eu achei, assim, bem bacana a questão da reescrita com eles depois. Estar sempre usando a reescrita de tudo aquilo que eles estão escrevendo. Tem que estar fazendo uma reescrita coletivamente. No primeiro momento com eles, sempre muito coletivo para depois estar (cobrando) no individual (**PROFESSORA 2**).

A professora relaciona o ensino da leitura e da escrita de forma simultânea à reescrita do texto, algo que se torna real, por conta da dinâmica que se cria com a atividade de reescrita, quando lê, reflete sobre o lido e escreve. Os alunos registram por meio da produção de texto com a escrita espontânea e na reescrita apresentam as diferentes intervenções e análise do texto em sua totalidade. Como podemos verificar na última aula observada, na qual a **Professora 2** recorda a história com o grupo de alunos, mostrando as imagens do livro e todos participam do reconto oral. Após rememorarem a história, cada um dos alunos produziu uma versão desta com escrita espontânea, conforme destacamos duas das produções como representativas das versões (Figuras 13 e 14):

Figura 13 – Produção com escrita espontânea de história (**Aluna C**).

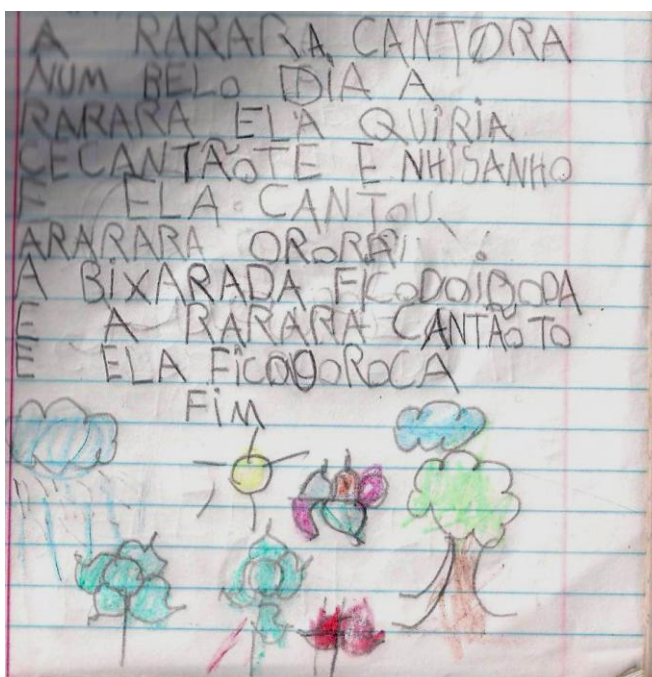
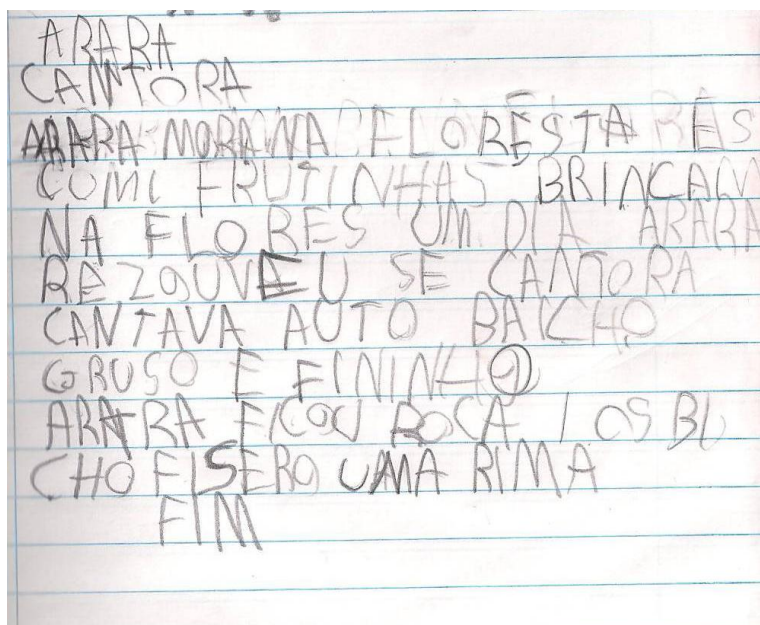


Figura 14 – Produção com escrita espontânea de história (Aluno D).



Nessas produções podemos verificar o progresso na produção do texto escrito, comparando com as primeiras produções de texto com escrita espontânea, programadas por nós com as professoras e expostas no início deste capítulo, para podermos organizar as ações colaborativas.

No início da investigação, durante as entrevistas, as professoras apresentaram certa insegurança em sistematizar o que entendem por alfabetização e por letramento. Por isso, após as ações colaborativas, tanto nos diálogos como nas leituras dos artigos, durante as observações, procuramos saber o que poderia ter mudado na compreensão delas. Com esse propósito, retomamos a questão, para sabermos como as professoras ressignificaram os sentidos de em relação à alfabetização e ao letramento. Assim se pronunciou a **Professora 2**:

[...] a gente vê sempre como uma coisa separada, trabalhava primeiro isso (leitura) para depois... (escrita). O letramento, a gente vê assim... O conceito, a gente sabe que é aquela leitura mais consciente, que eles já fazem aquela interpretação, lê, interpretação. Mas primeiro ele tem que aprender isto para depois... Não. É tudo junto, tudo junto. Você trabalha, alfabetiza, aprende a lê, escreve também, você pode estar trabalhando a interpretação, tudo, com eles. E isso pode ser feito através do jogo, do rótulo que você está trabalhando, colocando a criança para interpretar o que está por trás, para que serve. Sempre estar questionando a criança, instigando ela mais a estar falando. Quanto mais a gente trabalha essa oralidade, mais ele tem possibilidade de escrever, quando ele for passar para o papel (**PROFESSORA 2**).

A **Professora 4** interagiu com o grupo lembrando a “confusão” que fazia em relação à alfabetização e ao letramento; se explicou relacionando-se à declaração da **Professora 2**, conforme suas palavras:

Já começo rindo... Porque eu fiz a maior confusão no início, entre alfabetização e letramento, falei o inverso. Mas é lógico que clareou (após os textos e as discussões em grupo), eu vi a confusão que eu estava fazendo. E que é, como a **Professora 2** falou, a gente trabalha junto, você não vai trabalhar isolado, porque o texto não será um texto isolado que ele só vai ver aqui na escola.

Ao confrontarmos a interpretação da **Professora 4** às explicitações da **Professora 2**, relacionadas ao “trabalhar junto”, percebemos que a **Professora 4** entendeu sob outro aspecto, relacionando os textos escolares veiculados ao contexto de usos sociais, o que também é importante no trabalho com texto, mas a **Professora 2** referiu-se a “trabalhar junto” o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma relação simultânea.

A **Professora 4** continuou esclarecendo:

Ele vai usar texto que circula por aí, ele vai escrever sobre coisas que acontece lá fora também. E como eu já te falei várias vezes, eu, ainda, não consegui ver um resultado muito grande, porque o tempo é muito curtinho, deu para ver que, com certeza, eles vão avançar muito mais se desde o começo do ano já começar trabalhando com texto. Mas como eu fiquei um período muito curto, eu não consegui, mesmo olhando os caderninhos, como você (referindo-se a ela mesma) não está desde o início do ano, mas já deu para perceber uma coisa assim, essa questão de estar trabalhando muito mais o texto, porque, antigamente, trabalhava uma vez por semana, mas depois você vê que se você for trabalhando mais (com texto), eles vão desenvolvendo mais. Tanto na hora da fala que ele vai ficando mais confiante para escrever, na hora que pega o lápis, [...] Ficou difícil mesmo ver um avanço muito grande, mas acredito que vai ter [...] se trabalhar, desde o começo do ano, a criança vai ter mais facilidade. E aquilo que eu te perguntei, na hora de escrever a palavra ela consegue, na hora de escrever o texto não consegue. Aí você vê que aqueles que estavam assim, no final, no último “textinho” você já vê que ele conseguiu entender. Os outros mais atrasadinhos..., mas estes que já estão com um “pezinho” mais já no alfabético, você vê que eles já conseguem entender que dar o espaço (segmentar), ele começa a compreender o que está escrevendo e como é que se escreve. Falta um pouco mais de tempo para mim, para estar tendo mais resultados, mas o ano que vem, com certeza, que eu já pego desde o começo do ano (**PROFESSORA 4**).

Dessa assertiva comentamos a forma como a **Professora 2** foi sistematizando sua prática pedagógica com base nas observações que eram feitas relacionadas às ações de sala de aula e à teoria estudada, o que lhe permitiu ter uma visão geral do trabalho realizado e proporcionou-lhe desencadear o redirecionamento de sua prática, com vista a atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos, conforme ela explicitou, a seguir, relatando como organiza seu planejamento:

No planejamento, o texto não era voltado para a escrita. O texto, assim, tem que sugerir uma atividade escrita de uma forma ou outra. Eu percebi que quanto mais significado tinha para eles escreverem mais eles tinham confiança. Eu coloquei assim, na segunda-feira, eles fazem o relatório do final de semana. Na terça-feira, eu dava um texto, poema, parlenda, focado em um tema, depois de escrever, eu trabalhava a reescrita (**PROFESSORA 2**).

Sobre isso a **Professora 4** comentou que:

É legal trabalhar uma coisa diferente em cada dia da semana...

A **Professora 2** continuou esclarecendo o seu planejamento:

Na quarta-feira, também... Na quinta-feira, como eu percebi que eles assistiam os jogos, falavam sobre o campeonato brasileiro, então eu... (propõe atividade relacionada ao tema). Na sexta-feira, eu dava espaço para (a produção) o portfólio, que eram as tirinhas para eles fazerem uma produção. Então, quer dizer que, todo dia tinha algo que era voltado para a escrita e leitura. Por exemplo, a palavra “Flamengo”, o “FLA” é uma sílaba complexa, e eles têm uma coisa...

Esse relato oportunizou-nos interferir com o intuito de chamar a atenção sobre a repetição da família silábica nas tarefas que são propostas, que ao relacionar o trabalho com a escrita e leitura desenvolvido em sala de aula à realidade dos alunos, ao seu contexto social (o que torna a aprendizagem com sentido para eles, uma vez que podem utilizá-las nas relações interpessoais), não existe a necessidade de repetir várias vezes a família silábica ou as letras. Tendo em vista que apreender é processo complexo, envolve aspectos subjetivos não considerados quando se trata de memorizar por meio da repetição, por acreditar que apenas a manipulação externa do objeto de conhecimento é suficiente para a apreensão de tais conceitos. Segundo Vygotsky (2003b, p. 104), “[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero”. Atitudes que, nessa perspectiva, “[...] geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula o conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio”.

O que vem ao encontro da compreensão que teve a **Professora 2**, quando balizou:

É isso mesmo, não precisa ficar “FLA, FLE, FLI...”. Eu trabalho isso e, também, (exemplifica) “BOM-DIA”, olha o bom aí.

Ela ressaltou o “M” no final da palavra e comentou que tudo que se fala já se está encaminhando para a leitura e escrita e, nesse contexto, as sílabas complexas aparecem normalmente. Tal atitude relaciona o conteúdo da aula à realidade do aluno, ou seja, todos os dias eles dizem BOM-DIA. Vale lembrar que as professoras têm que ter uma proposta de trabalho, com objetivos que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos tomando como referência os conteúdos propostos para estudo.

A **Professora 2** exemplifica:

Trabalhando o poema da Dona Benta, um aluno falou: \_ Professora – “BRINQUEDO”... E eu falei: \_ A palavra “BRINCA”, “B...” e ele falou: - Ah! Então, era uma palavra que eles já sabiam, quando eles relacionam isso (as palavras) a outras eles entendem.

A partir disso, interviemos na tentativa de relacionar a prática à teoria, assinalando com apoio em Vygotsky (2003b), que a aprendizagem ocorre quando os alunos relacionam o conteúdo desenvolvido a outros já apreendidos e, também, o que é ensinado na escola a diferentes contextos que exigem determinados saberes da sua realidade social. Exemplificamos com a palavra BRINCAR, a qual faz parte das suas interlocuções e, quando aparece escrita no poema, já retrata determinado sentido para eles. Antes, eles apenas falavam e ouviam e, na escola, vão aprender a escrevê-la.

Complementamos, as explicações da **Professora 2**, com subsídio em Smolka (2001), que quando a criança questiona sobre as palavras, as letras, ela está refletindo sobre como escrever, ocasião em que emergem as dúvidas e com o auxílio do professor ela reorganiza suas ideias desencadeando a aprendizagem.

A **Professora 2** continuou suas explicações tomando como referência suas experiências profissionais que contribuíram para suas reflexões em torno das suas ações, conforme revelou:

Quando eu vi que os alunos aprendiam ler, escreviam, vai muito mais além... É lógico que não é cem por cento da sala, mas a gente tem que dar segurança para a criança escrever, auxiliando (por meio do diálogo) no que ele precisa e ele vai pegando segurança, ele não me dá “aquele texto”, ela não está maduro, mas ele vai chegar lá na escrita do texto, porque ele sabe, mas ainda não tem segurança (para registrar o que ele sabe) (**PROFESSORA 2**).

A professora, ao realizar essa reflexão, entendeu que é preciso compreender o aluno no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2004, p. 521), o aspecto do

desenvolvimento do pensamento é um processo interno e profundo de mudança do próprio significado da palavra, pois ela “[...] assegura uma investigação do pensamento discursivo em que o discurso e o pensamento estão representados em sua unidade”. E que “[...] o processo de mudança interna acarreta mudanças e operações de pensamento [...]”, uma vez que essas modificações do pensamento “[...] também estão na dependência do tipo de estrutura do pensamento daquelas operações que são possíveis no campo do pensamento”. Por conseguinte, a aprendizagem não ocorre a partir de estímulos imediatos, não é um processo mecânico, mas sim complexo que se dá na inter-relação entre o significado da palavra e o pensamento.

Sob esse enfoque, o professor, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, necessita de conhecimentos teóricos que o subsidiem na organização de intervenções e compreender que, nas relações sociais, o sujeito expressa seus pensamentos ao outro, estabelece as trocas nas interações, nas quais falando e ouvindo modifica seus discursos, o que contribui para melhor organizar seu pensamento. Na escola tais interações ocorrem entre professor/aluno, aluno/aluno e objeto de conhecimento.

A **Professora 2** argumentou que o trabalho em grupo favorece os alunos que precisam de maior atenção, porque eles interagem entre si. Isso porque ela acha importante formar os grupos, mesmo que tenha que retornar as carteiras aos lugares no final da aula, conforme destacado em capítulo anterior. Ela explicou que formava os grupos e cada um tinha um coordenador e eles sabiam qual o propósito daquela organização, havia uma intenção. Nas interações entre eles se auxiliavam na aprendizagem, porque, muitas vezes, ela ficava explicando e não surtia efeito e no grupo eles se entendiam.

Conforme a **Professora 4**, se as professoras ficarem afirmando que “está errado”, o aluno vai gravar e sua insegurança se intensifica, o que o prejudica no desempenho da aprendizagem. Nesse sentido, a base teórica as auxiliará no entendimento de como seus alunos aprendem e como deverão proporcionar o ensino a eles.

Ao interagir no grupo, a **Professora 3** relata suas ações em aula:

Eu comecei muito demorado. Eu fiz umas atividades diagnósticas no começo do ano e detectei, senti a criança que já sabia o alfabeto, sabia o nome e outras que não sabiam nem pegar no lápis. Falei: \_ Por onde eu vou começar? E o pessoal falava: \_ Começa pelo texto. Mas eu pensava: \_ Eles não vão dar conta de... Começar pelo texto? E lá vai eu começar com as minhas listinhas de palavrinhas, para dar embasamento para eles. E com os textos eu comecei as músicas: músicas da Xuxa, algumas músicas de roda, assim... Mas só que eu fiquei com aquela insegurança, se eu começar pela música tem alguns que vão conseguir, só que mais da metade da sala não estava conseguindo acompanhar. Eu devia ter “batido na tecla”, continuado, só que devido o meu receio, eu parei com as músicas e comecei com as historinhas e

as listas de palavras. Falei: \_ Vou dar mais uma confiança para eles. E para mim também (Sorri). Devido ao meu medo. Como a Professora 2 falou: \_ Mas professora eu não sei escrever isto aqui. E eu ficava com dó e tudo. Então vamos começar com as palavrinhas, contava histórias sempre tinha minhas listinhas de palavrinhas. Quando retornei das férias parece que eu dei uma... Parece que deu uma clareada. Agora tem que ser o texto (**PROFESSORA 3**).

Nesse contexto das declarações questionamos se sua participação na pesquisa a encorajou a tomar tal atitude. E ela se colocou:

Vou falar a verdade. Ler, ler mesmo os textos, eu não li, mas conversando... Pena que não dá para conversar com todas as professoras, mas eu sempre tive muito próxima a Professora 2 e ela disse [...], vai pelo texto, agora vai... Em Agosto começa as lendas folclóricas, a princípio comecei com os clássicos entre outras historinhas que eu contava, fazendo as listinhas de palavras. Eu já estava com aquela insegurança, então, agora que eles já têm uma bagagem boa de palavras. Interação: Como é que escreve esta palavra? Que letra que é? Eles olhavam no alfabeto da sala, que era com palavras e falavam: Começa com esta letra. Começa com aquela. E no começo eu via que a gente começa muito sozinha, a gente fica muito perdida, (porque) as crianças, (quando) você pergunta e ninguém sabe, às vezes com vergonha, (porque são) crianças muito pequenas, tinha algumas que já tinha participado do pré, mas a maior parte parece que não tinha participado. Então quando chegou no segundo semestre parece que eles estavam mais participativos, estavam mais ativos, mais falantes. Parece que tinham mais autonomia e falavam: \_ Não, começa com esta letra... (interagiam entre eles para decidirem qual letra seria utilizada para a escrita da palavra). Então eu disse que então dava para começar pelos textos, aí eu comecei só que de vez em quando eu fazia minhas listas de palavras, depois a gente fazia o texto coletivo. Eles ditavam tudo, eu escrevia, enchia a lousa. Eles estavam mais confiantes na escrita. Porque tiveram uns oito ou mais que eu tive que pegar na mão (porque) que não conseguiam segurar o lápis. Eu (professora) passando no quadro para eles copiarem, porque é assim: olham ou copiam ou copiam olham. Nesse semestre já estava melhor, uma parte copiando, escrevendo. Então no segundo semestre que eu fui acordar mais para a produção de texto. Fazíamos texto coletivo, (em outros momentos) agora vocês escrevem. Então teve mais ou menos umas quatro a cinco crianças que me surpreenderam, porque eu pensei que não ia dar conta de produção de texto. E se de repente eu não tivesse tido esse medo tão grande no começo se a gente tivesse “batido na tecla” com a produção de textos das músicas mesmo, algumas que eu cantei na sala como: “Parabéns pra você”, “O Alfabeto da Xuxa” [...] e outras, e como eu fiquei com medo que eles não iam dar conta, então eu falei: “Larga mão, guarda tudo, vamos começar lá (da forma que sempre agiu)” (**PROFESSORA 3**).

Logo no início do relato, a **Professora 3** declarou não ter lido os textos, fato constatado no transcorrer das investigações, na ocasião das observações e nas reuniões individuais e coletivas, evidenciado na sua pouca participação nas discussões, mas percebemos que ela vê nas interações uma forma de auxílio para repensar sua prática, e explicou como tentou redirecionar suas ações, mas no final acabou retomando à forma que estava acostumada. Essa atitude é comum entre os professores que se veem diante do desafio de mudar suas práticas pedagógicas, optam pelo trabalho que, no seu entendimento, lhes dê mais segurança.



Porque a mudança é permeada pela produção de conhecimentos, e a atitude da **Professora 3**, em não se prontificar a ler os materiais teóricos disponibilizados ao grupo, o que foi colocado como base mínima para estudo tendo em vista o pouco tempo disponível delas, conforme aludido no Capítulo I, revelou que para auxiliá-la no processo de redirecionamento das suas aulas precisa haver dedicação de sua parte.

Ponderamos que a prática pedagógica é marcada por processos de avanços e retrocessos, porque, ao sentir insegurança, a tendência é retomar a maneira que dá mais segurança. Por isso, quando a **Professora 2** argumentou com segurança que “[...] a leitura e a escrita ocorrem simultaneamente [...]” é o embasamento teórico que justifica tal compreensão. Se compararmos as atitudes da **Professora 2** e da **Professora 3**, no movimento de desenvolvimento da pesquisa, verifica-se que mesmo com a escassez do tempo para estudo, o que inclui a leitura dos artigos, a **Professora 2** leu e pôde esclarecer dúvidas que a deixavam insegura em modificar a forma de proporcionar o ensino com base no texto.

Sabemos que não só essas leituras são suficientes para dar segurança, mas a teoria contribuiu para que ela refletisse sobre a constituição de sua história de vida profissional, quando rememorou sua trajetória de trabalho, e tentou dar novos rumos para sua prática. Já a **Professora 3** agia pautada nos diálogos ocorridos nas reuniões individuais, nas conversas após o término das aulas que, de certa forma, a encorajaram a mudar, mas isso não foi suficiente para desencadear processo de mudança que lhe desse segurança em reagir diante de novas situações presentes continuamente na dinâmica de sala de aula, as quais exigem repensar continuamente as ações.

Ao retomar sua explicação, a **Professora 3** justifica suas atitudes:

[...] quando foi bem no finalzinho eu retomei, lembrava as lendas e falava: \_ Agora vocês vão escrever para mim aquela história que eu contei para vocês da lenda. Aí que eu vi que alguns foram desenvolvendo, mas pelo meu medo, que eu acho que não deixei a turma desenvolver mais. Porque o medo me atrapalhou um pouco.

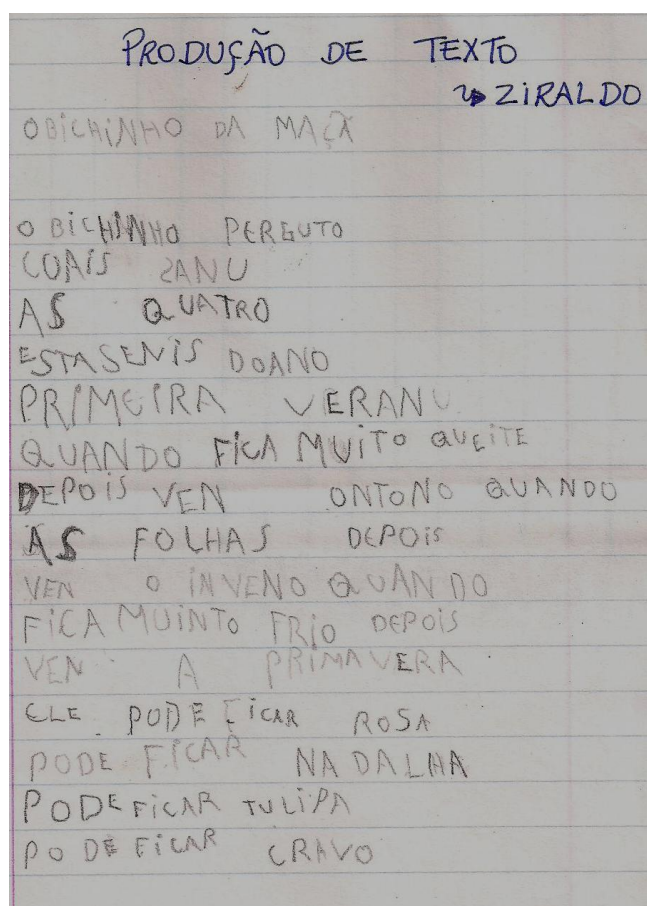
Apreendemos de sua declaração que, por conta do “medo de perder o controle” das atividades que propunha ao tomar o texto como base de ensino, ela deixava de trabalhar a produção de texto com escrita espontânea. Isto foi comentado no grupo, e ela (**Professora 3**) concordou.

Então, tentamos exemplificar, tal ocorrência com nossa própria experiência, citando o artigo “A prática pedagógica numa perspectiva didático-discursiva: em pauta, a produção de texto e sua reescrita”, apresentado no 3º Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino

(DELA CRUZ; OSÓRIO, 2009), sobre este tipo de trabalho, disponibilizado para as quatro professoras, desenvolvido em sala de aula em 2003, no qual são reveladas as inseguranças, semelhante às da **Professora 3**, quando os alunos escreviam os textos e, por causa do pouco conhecimento que havíamos construído em relação à produção com escrita espontânea, dizíamos para os alunos que estava “bom” o tanto que haviam escrito da interpretação da história, ao invés de motivá-los a expressarem seus conhecimentos. Isso para não perder o controle da atividade porque, naquela época, não tínhamos clareza da base teórica que sustentava a prática para sistematizar o trabalho e fazer intervenções que correspondessem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com as ações colaborativas, observamos progresso na aprendizagem da linguagem escrita e da produção de texto, como podemos observar em uma das produções (Figura 15):

Figura 15 - Produção de texto com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno Q**).



A **Professora 4** interagiu, ressaltando suas angústias por não ter participado das primeiras discussões logo no início das investigações. Salientou:

Sabe do que eu senti falta? Não sei como foi o começo do seu trabalho com as professoras (referindo-se à pesquisadora), porque eu não estava. Eu senti muita falta, porque eu não entendia o que você estava falando sobre o que seria trabalhar o texto, a partir do texto? O texto todo dia? Eu fiquei perdida, porque pensava: \_ Como assim, só trabalhar texto? Então eu fiquei meio perdida. E até agora, não tivemos estes momentos de sentar juntas. Os planos não são juntos. Ela (referindo-se à **Professora 2**) deu agora a sugestão de cada dia um tipo de texto. Eu não tinha pensado nisso. Tem coisa que você não consegue pensar, e o colega pode auxiliar a gente. Como estes textos que você passou para a gente, quando eu consegui ler e consegui ver alguma coisa que eu estava fazendo em relação a alfabetização e letramento, já esclareceu um pouco mais. Você começar num negócio que você não tem chão, você fica se agarrando em qualquer negócio. Você se agarra naquilo que você viveu na faculdade. Eu não tive nem uma aula de alfabetização.

Essa situação foi um tanto constrangedora, porque, por mais atenta que estivéssemos, com a finalidade de atendê-las em suas necessidades, além do ingresso da **Professora 4**, quando a pesquisa já estava em andamento, foram poucos os momentos em que ela esteve disponível para as reuniões, conforme já explanado em capítulo anterior, tendo em vista que durante as observações sua disponibilidade era para atender os alunos. Ainda, ela estava em fase de conclusão do relatório de dissertação do curso de Mestrado, conforme consta no Capítulo I em sua formação. Além do que, nesse período, ela entrou em licença para tratamento médico, fato que reduziu ainda mais seu tempo de participação na pesquisa.

Mesmo assim, na última observação em aula podemos destacar dois dos textos produzidos pelos alunos da **Professora 4**, que nos permitiu ver progressos em suas produções (Figuras 16 e 17):

Figura 16 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno B**).

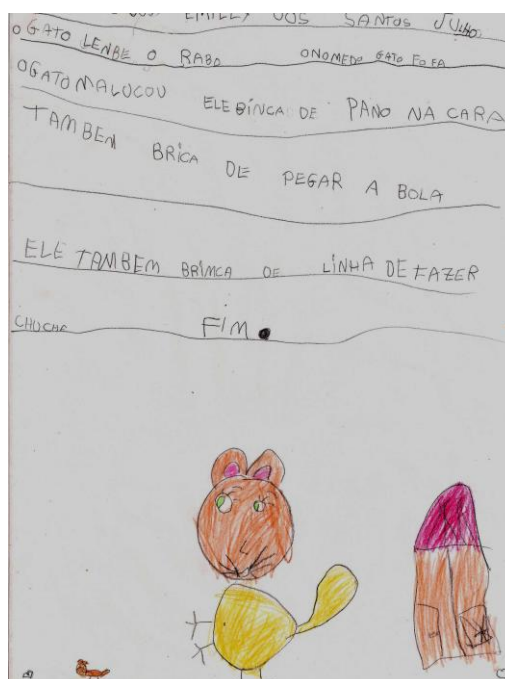
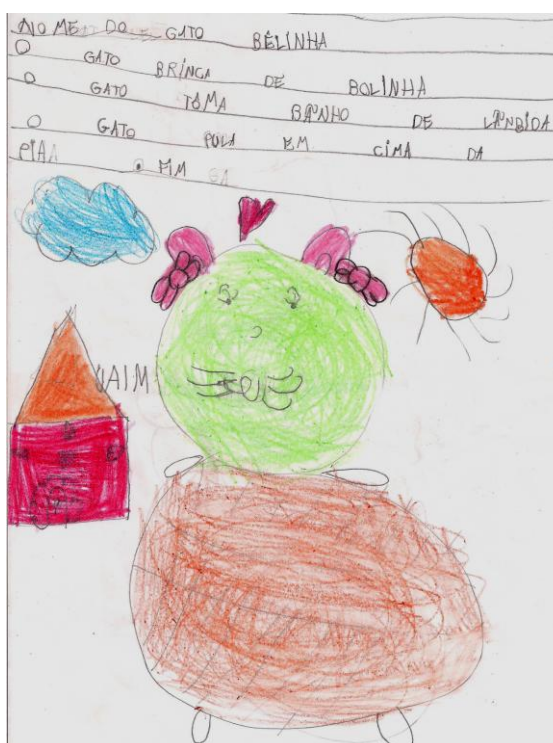


Figura 17 - Produção com escrita espontânea da interpretação da história (**Aluno C**).



Contudo, ela demonstrou seu interesse pela proposta de pesquisa e então assinalamos que sua participação foi muito importante, quando revelou sobre o pouco conhecimento construído a respeito de como alfabetizar, segundo ela, por conta de uma formação inicial que não lhe proporcionou esse aprendizado. Comentou sobre os treinos para escrever palavras, mas que na produção de texto os alunos não escreviam as palavras corretamente e, entre outros aspectos, seus questionamentos a respeito do trabalho com texto, conforme seu relato anterior, e sobre a reescrita de textos, o que contribuiu significativamente para a definição de reescrita sistematizada por nós, mais adiante.

Em síntese, as discussões durante a terceira e última reunião coletiva, em dezembro de 2009, para avaliarmos as contribuições da pesquisa, centraram-se em como iniciar o trabalho com texto no primeiro ano do Ensino Fundamental. A **Professora 4** tinha a intenção de sanar suas dúvidas e também da **Professora 3**, tendo em vista que as duas estavam iniciando o processo de alfabetização de crianças. Um dos fatores negativos nas interlocuções foi que as duas não leram os textos, por conta disso a **Professora 2**, que havia lido todos os artigos, participou com maior segurança das discussões, conseguindo esclarecer dúvidas e apontar alternativas para o trabalho com a produção de texto. Também houve indagações a respeito dos cartazes com as famílias silábicas, e então explicitamos que se tratava de um material de apoio, que utilizá-lo ou não dependia do objetivo a que se propõe, mas não é definido como

“certo ou errado”. Trata-se de mais um referencial para o aluno consultar se houver necessidade. Ainda, salientamos sobre a forma de disposição dos cartazes, que precisam ser acessíveis a eles para que pudessem consultar.

Nessas discussões emergiram inquietações, e no caso das professoras alfabetizadoras, significava redimensionar uma prática constituída no processo de suas vidas profissionais e, naquele momento, exigia uma mudança de atitude diante da definição de uma perspectiva que fundamentasse o trabalho.

Entendemos suas atitudes uma vez que se trata de uma mudança de perspectiva teórica que dê embasamento à “nova” prática, o que exige conhecimentos e condições de os professores refletirem sobre suas ações, a partir de sua realidade e não apenas incorporarem “modelos” para serem aplicados em suas aulas.

A partir do que apresentamos, inferimos que houve alterações no modo das professoras desencadearem suas práticas, mostrando que, no processo da pesquisa-ação colaborativa, ocorreram mudanças em suas práticas pedagógicas, nas quais observamos que emergiram subjacentes as suas ações à concepção de linguagem na perspectiva interativa, na qual os sujeitos, por meio das interações verbais, usam a linguagem, realizam ações, agem sobre o interlocutor. Nessa perspectiva, a linguagem se configura como interação humana, nas diferentes situações comunicativas em contextos sócio-históricos e ideológicos diversos, produzindo efeitos de sentido entre os interlocutores. A linguagem se constitui como uma atividade social, um conjunto de usos concretos, produzidos em uma determinada situação histórica na qual origina a enunciação (GERALDI, 2003; BAKHTIN, 2004; TRAVAGLIA, 2006; CASTILHO, 2006). Fato que contribuiu, entre outros aspectos apontados no transcorrer das análises, significativamente para sistematizarmos nossa proposta de trabalho com a produção e reescrita de texto no primeiro ano do Ensino Fundamental, podendo ser estendida para os anos subsequentes de escolarização.

### 3.5 A PROPOSTA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE DE ENSINO NO TEXTO: A REESCRITA

Durante o processo de investigação, nas entrevistas e, principalmente, nos diálogos com as professoras, nas reuniões individuais e coletivas, nas quais se refletia sobre suas ações em aulas em inter-relação teórico-prática, emergiram questionamentos a respeito de:

- Como realizar a reescrita de texto com os alunos?

- Como escolher um texto para ser trabalhado (reescrito) com/pelo grupo de alunos?
- Como lidar com a autoria do texto? Isso, tendo em vista a concepção de “erro” já elaborada tanto pelas professoras como pelos alunos, os quais poderiam “ironizar” a forma como o colega (autor do texto escolhido) escreveu.
- Como agir diante da reação dos alunos perante as lacunas expressas na produção com escrita espontânea? (**PROFESSORA 4**).
- Como proceder/encaminhar o registro do texto reescrito pela professora, por meio das interlocuções com os alunos, em seus cadernos, visto que tais textos ficam extensos? (**PROFESSORA 1**).

Diante dessas indagações, pretendemos sistematizar o que denominamos “reescrita de texto”, nesta proposta de trabalho, com o ensino da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tomando o texto como base de ensino.

Ao delineamos os procedimentos para a realização da reescrita de texto, não tivemos pretensão de formular um modelo, mas, sim, traçar caminho que proporcione ao professor criar estratégias que correspondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos, permitindo-lhe pensar e repensar, elaborar e reelaborar a trajetória das análises que se quer realizar no texto produzido pelo aluno, percebendo as múltiplas dimensões que este comporta.

Nessa expectativa, as concepções de linguagem determinam as diferentes abordagens teórico-metodológicas implícitas nas práticas pedagógicas do professor. Elas revelam as bases das ações desenvolvidas em sala de aula que, por vezes, definem, igualmente, sua concepção de gramática que, neste estudo, se configura como importante por tratar da aprendizagem da escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita.

A compreensão a respeito da concepção de gramática tem significativa importância para análise das produções escritas dos alunos por proporcionar esclarecimento de aspectos relevantes nas ações relacionadas à produção textual. Isto porque o ensino da gramática encontra-se implícito no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, desde o início da escolarização, e permite compreender como as professoras realizam as intervenções na produção de texto dos alunos com o propósito de motivá-los a produzirem novas versões de seus textos por meio da reescrita.

Entre os autores que discutem as concepções de gramática no ensino da Língua Portuguesa, destacamos para subsidiar este estudo, Possenti (2006) e Travaglia (2006), os quais definem gramática como “conjunto de regras”, que devem ser seguidas; que são

seguidas; e que o falante domina. Relacionada ao conjunto de regras que devem ser seguidas, está a gramática normativa que opera no intuito de que os leitores devem “[...] ‘falar e escrever *corretamente*’” (POSSENTI, 2006, p. 64, grifo do autor). São regras prescritivas, relativamente explícitas e coerentes, que têm em vista produzir como efeito a linguagem culta, ou seja, a variedade padrão escrita e/ou oral.

Travaglia (2006, p. 24) destaca que apenas a variedade da linguagem que se configurou como norma culta é tratada pela gramática. Considera erro tudo o que não está em consonância com o que é usado nessa variedade da linguagem; o correto consiste ao que atende a esses padrões.

O que está relacionado ao conjunto de regras que são seguidas retrata-se na gramática descritiva, que faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da linguagem, de sua forma e função. Nesse sentido, “saber gramática” significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma linguagem, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com ela sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (TRAVAGLIA, 2006, p. 27, grifo do autor).

A gramática descritiva privilegia as regularidades constantes das cadeias da fala, basicamente operam pela linguagem e para si mesma. Segundo Travaglia (2006), tem suas bases nas correntes linguísticas estruturalistas, e abstrai a linguagem do seu contexto, não considerando a variedade linguística. Trabalha com o sistema formal e abstrato da linguagem com a finalidade de regular o uso desta, o que seria formar um sistema linguístico homogêneo.

A gramática internalizada relaciona-se ao conjunto de regras que o falante domina. Nela, a linguagem é considerada como conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa, em que o usuário da linguagem está envolvido. Ou seja, torna-se relevante, nesse aspecto, “[...] a *gramática* como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2006, p. 28, grifo do autor).

Saber gramática, nesta perspectiva, implica a construção progressiva na dinâmica da própria atividade linguística de levantar hipóteses sobre o que seja a linguagem, seus princípios e regras à medida de seu uso. Não depende da escolarização ou de processos sistemáticos de aprendizagem.

Nessa concepção, não existe erro linguístico. Ele é caracterizado como “[...] **inadequação** da variedade linguística, utilizada em determinada situação de interação

comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da linguagem [...]” (TRAVAGLIA, p. 29, grifo do autor).

Concordamos com o autor quando ele deixa claro que o usuário da linguagem precisa saber muito mais que apenas as regras de construção de frases com o propósito de formar sua competência comunicativa, e destaca que o professor deve perceber que a gramática da linguagem é constituída por bem mais que isso para desenvolver trabalho pertinente e produtivo no ensino da linguagem materna. Ainda reafirma que:

[...] a gramática internalizada é a que se constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também a sua competência textual e sua competência discursiva, e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2006, p. 30).

A forma como o autor conceitua a gramática internalizada, no trabalho com a linguagem materna, reflete o contexto sócio-histórico-ideológico, uma vez que considera o modo como a sociedade é organizada em determinado momento da história, o que implica o uso da linguagem. Considera as transformações sociais em cada época com suas determinações históricas de uso da linguagem, de maneira que o indivíduo desenvolva suas competências comunicativas, textuais e linguísticas no âmbito das práticas sociais.

Vygotsky (2003b) declara, a partir dos estudos realizados a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que a gramática tem relevância considerável para o seu desenvolvimento mental. Uma vez que, antes de iniciar o processo de escolarização, o aluno já possui o domínio da gramática da sua linguagem materna, porém esse domínio é inconsciente, adquirido de forma meramente estrutural, assim como a composição fonética das palavras.

No período pré-escolar, a criança usa a linguagem como produto da sua atividade cotidiana, na formação de seus conceitos espontâneos, resultantes dos intercâmbios com outras pessoas em situações concretas de aprendizagem. Nas conversas, elas formam frases na sequência lógica, usam os tempos verbais, fazem as correções, empregam singular e plural, gênero e grau das palavras, realizando as concordâncias, embora ainda não tenham conhecimento das regras e das funções gramaticais.

Na escola, a criança adquire os conceitos científicos, entre eles, a aprendizagem da gramática, o que a torna consciente do uso das habilidades linguísticas adquiridas de forma espontânea. Nessa perspectiva é que se concebe o processo de ensino e de aprendizagem da



linguagem escrita. Vygotsky (2003b, p. 126) ressalta que “A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”.

Com base nesses autores que subsidiam as reflexões neste estudo, fica esclarecido o que trata a gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada, as quais, no percurso dos estudos desta pesquisa, se tornaram indispensáveis para uma reflexão teórica, por entender como o desdobramento do trabalho com a gramática internalizada considera os conhecimentos linguísticos em todo seu complexo de formação espontânea e a explicação das atribuições de cada uma delas contribui para um trabalho pedagógico que utilize o texto e a reescrita.

Assim da gramática internalizada, origina a gramática implícita que consiste na competência linguística internalizada do falante que, segundo Travaglia (2006), envolve as unidades, as regras e os princípios de todos os níveis de funcionamento da linguagem, ou seja, os aspectos “[...] fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo [...]”, que estão implícitos, visto que o falante não tem consciência dos seus usos, mas que são utilizados automaticamente nas situações de interação comunicativa.

Também, tem-se a gramática explícita ou teórica, por incluir todas as gramáticas normativas e descritivas, nas quais têm relevância os estudos linguísticos referentes à atividade metalinguística que trata de análises sobre a linguagem e busca explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento (TRAVAGLIA, 2006).

Por último, tem-se a gramática reflexiva, que se refere ao processo de constituição da linguagem, por meio da “[...] atividade de observação e reflexão sobre a linguagem, que busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da linguagem” (TRAVAGLIA, 2006, p. 33). Essa concepção parte das evidências linguísticas internalizadas pelo falante para então explicitar a gramática da linguagem.

Esses conhecimentos de gramática esclarecem o percurso que defendemos para o ensino da linguagem escrita. Tomando o texto como base de ensino, desencadeia-se a compreensão da distinção entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas fundamentais nas análises de produção de texto para o direcionamento do trabalho com o ensino da gramática e da base alfabética.

As atividades linguísticas são aquelas que o usuário da linguagem aciona ao estabelecer uma interação comunicativa por meio da linguagem oral ou escrita, permitindo-lhe construir o seu texto pertinente à circunstância de utilização, de acordo com os objetivos referentes ao assunto a ser tratado. Nessas atividades, o falante reflete sobre a linguagem de forma automática, em busca de selecionar os recursos linguísticos mais adequados para a

produção do seu discurso, e para isso utiliza a gramática internalizada, constituída em sua história de vida (TRAVAGLIA, 2006, p. 33-34).

Essas atividades estão relacionadas aos conceitos espontâneos formados pela criança, no período pré-escolar, no caso deste estudo, e que nas interações com seus pares, por meio do diálogo e nas produções escritas, lançam mão dos conhecimentos que possuem para que seus textos se tornem os mais compreensíveis possíveis.

De acordo com Travaglia (2006), as atividades epilinguísticas tratam dos próprios recursos linguísticos na interação comunicativa, e referem-se às ações sobre linguagem realizadas pelo usuário, quando interage com o outro, o qual reflete sobre os elementos da linguagem. Elas podem ser inconscientes ou conscientes dependendo das aproximações que se faz das gramáticas de uso (implícita) ou da gramática reflexiva.

Nas atividades metalinguísticas, usa-se a linguagem para refletir sobre a própria linguagem, consiste na metalinguagem, ou seja, são utilizados elementos linguísticos apropriados para se falar da própria linguagem. Conforme sublinha Travaglia (2006, p. 35), “[...] a linguagem se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação”. Trata-se de análise consciente da linguagem, na qual se procura explicitar sua constituição e funcionamento nas diferentes situações de interação comunicativa, relacionando diretamente a gramática teórica.

Foram aprofundadas as definições referentes às concepções de gramática na tentativa de expressar a maneira como se concebeu o trabalho com a gramática, visualizando a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção e reescrita de texto. Uma trajetória que pode ser resumida à perspectiva de Matencio (2002, p. 96, grifos da autora) ao ensino da linguagem:

O trabalho *com* a linguagem proporciona ao aluno o acesso às diferentes modalidades lingüísticas e aos usos que se faz delas. O trabalho *sobre* a linguagem possibilita que ele reflita sobre os processos de funcionamento da linguagem enquanto faz emergir um certo conhecimento linguístico do aluno, adquirido no uso efetivo que ele faz da linguagem e amparado nos seus referenciais de socialização. Finalmente, o trabalho *através* da linguagem é aquele realizado tanto pelo professor como por seus alunos na tentativa de construir o processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva de que Matencio (2002) parte está em consonância com o caminho que traçamos para o desenvolvimento do processo de ensino da linguagem escrita, visto que as reflexões a respeito das concepções de gramática correspondem ao trabalho com, sobre e por meio da linguagem.

Com base nas reflexões realizadas, apreendeu-se a proposta de percorrer um caminho inverso ao já estabelecido, pela escola, para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Uma vez que nela o ensino da linguagem escrita inicia-se pelos signos do sistema de escrita, letras, palavras descontextualizadas, para depois explorar os usos e funções da escrita.

Nossa proposta configura-se, tomando como ponto de partida para o ensino da linguagem escrita, nos conhecimentos linguísticos internalizados pelo aluno nas interações verbais produzidas nas interlocuções espontâneas, por meio da linguagem falada, motivados pelas pautas discursivas, considerando os aspectos semânticos dos textos falados, posteriormente, expressos nos textos escritos (gramática internalizada/implícita). Nas mediações pedagógicas, levantam-se reflexões a respeito da linguagem escrita, ou seja, forma de registros, estrutura do texto escrito (gramática reflexiva), passando pelas reflexões sobre a linguagem escrita, gramática explícita ou teórica (gramática descritiva) e, como ponto de chegada, a compreensão das normas cultas da linguagem materna (gramática normativa).

Esse percurso que, também, é sugerido por Possenti (2006) ao tratar do ensino da gramática, toma o texto como base para o estudo da linguagem materna, desperta e possibilita a produção de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem em sua complexidade.

Nesse contexto, ressaltamos que os artigos de Frade (2003; 2007) foram fundamentais para promover o redimensionamento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, quando lhes proporcionaram o entendimento de como o método vai se constituindo no movimento das ações/mediações em aulas, motivando-as a modificarem suas práticas, e para subsidiarem a defesa desta tese, por trazer nas discussões os processos de mudanças que perpassam os métodos de alfabetização aliados aos métodos de ensino. A história dos métodos empreendida por Frade (2007) mostra como, no percurso de constituição da história da Pedagogia, as práticas pedagógicas foram se modificando a partir da superação dos limites de cada método e outras vezes recuaram, passando a avanços e retrocessos e também ocasiões de estagnação e novos progressos à medida que, no movimento histórico-cultural, as diferentes tendências/perspectivas que fundamentam as diversas concepções que permeiam o espaço escolar, os métodos de alfabetização e de ensino são redimensionados com a finalidade de atender as expectativas de aprendizagem em tempo e lugar histórico e social determinados.

Considerando as reflexões realizadas no transcorrer deste estudo, ressaltamos dos estudos de Frade (2007) aspectos referentes à ampliação das discussões relacionadas às

questões metodológicas no processo de alfabetização, quando a autora destaca que não basta “[...] o professor alfabetizador entender de métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores”. Tendo em vista que ao tratar do termo

[...] ‘metodologias’ se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, grifo da autora).

Tais aspectos foram ressaltados no percurso de elaboração deste trabalho, em razão de que os diferentes fatores que perpassam o processo de ensino influenciam sobremaneira nos resultados da aprendizagem. Tendo em vista que o “nó” que persiste, nos entendimentos relacionados a método de ensino, tende a estabelecer discurso único para se empreender uma aprendizagem tão complexa que é a linguagem escrita, conforme destaca Frade (2007), e concordamos com a autora, que “Temos então uma dupla questão para a escola: precisamos tratar a linguagem como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes”.

Nesse âmbito é que discutimos a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea a sua reescrita. Tomando o texto como base de ensino, proporciona metodologia que viabiliza reflexões por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Isto propicia desencadear diferentes formas de organizar o processo de ensino, as quais podem atender análises amplas do texto e a compreensão das regras do sistema alfabético, não fazendo oposição entre metodologias, mas, sim, as agregando de acordo com os objetivos que se quer alcançar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

É uma forma de conduzir o processo de alfabetização, o qual exige conhecimentos sobre as concepções que sustentam as ações educativas subjacentes ao processo de ensino, as quais são referenciais na escolha da metodologia utilizada em sala de aula para encaminhar a aprendizagem da linguagem escrita. Tais saberes são fundamentais para a compreensão de que as atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita devem ser trabalhadas desde o início da escolarização, concebendo a linguagem como interação, os conhecimentos linguísticos e a atividade discursiva do aluno que se constituem essenciais no processo de ensino e de aprendizagem, tendo o texto como base de ensino.

Nesse contexto, concordamos com as argumentações de Soares (2005, p. 23), ao sistematizar uma possível perspectiva que dê conta de contemplar “[...] à natureza complexa

do processo de alfabetização [...] é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que os condicionam”. Ainda salienta que “Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado”. O que terá sentido para o aluno apreender os conteúdos propostos em aulas quando relacionarem estes aos seus contextos sociais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliassem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino. Como objetivos específicos, propusemos descrever, analisar e interpretar os discursos, as observações em aulas e os relatórios produzidos nas reuniões (individuais e coletivas) com as professoras alfabetizadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, no intuito de compreender suas concepções relacionadas à alfabetização, ao letramento e como desenvolvem suas práticas pedagógicas e proporcionar a elas ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e as auxiliassem a ressignificar suas concepções, repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas.

Tais objetivos foram propostos com vistas à tese de que a prática pedagógica com base de ensino no texto, desenvolvida por meio da produção de texto com escrita espontânea e a reescrita, são essenciais e possíveis desde o início da alfabetização escolarizada. Com a ideia de que, nessa perspectiva, se promove a aprendizagem da linguagem escrita, considerando a atividade discursiva do aluno produzida nas interações verbais realizadas no cotidiano, nas interlocuções com seus pares, compreendendo-o sujeito ativo na construção de seus conhecimentos.

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo pesquisa-ação colaborativa com subsídio teórico-metodológico nos princípios da perspectiva histórico-cultural. A qual nos permitiu analisar os dados construídos no decorrer da investigação em uma dinâmica de descrição, análise, interpretação e compreensão do fenômeno em sua concretude, por meio da reconstrução dos episódios observados e dos discursos das professoras alfabetizadoras, as quais revelaram suas necessidades de produção de conhecimento diante do desafio de mudar suas práticas pedagógicas, tomando o texto como base de ensino.

Sob a perspectiva histórico-cultural, foi possível compreender as concepções subjacentes às ações educativas das professoras participantes da pesquisa, considerando-as partícipes do processo de construção do estudo proposto, quando foram proporcionadas ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e que as auxiliassem na ressignificação de concepções fundamentais para repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas, no sentido de promover o exercício da reflexão

teórico-prática, a partir do reconhecimento da tendência teórico-metodológica que embasava suas ações. Isso, tendo em vista que toda prática se sustenta em determinada concepção de sociedade, de educação, de homem, de ensino e de aprendizagem, tornando possível promover mudanças mediadas por reflexões contínuas no movimento de repensar, de reelaborar a prática pedagógica.

Ressaltamos que os materiais disponibilizados para subsidiar as professoras alfabetizadoras foram fundamentais para promover o redimensionamento de suas práticas pedagógicas, quando lhes proporcionou o entendimento de como o método vai se constituindo no movimento das ações/mediações em aulas, motivando-as a modificarem suas ações, e para auxiliar na defesa desta tese, por trazer nas discussões sobre os processos de mudanças que perpassam os métodos de alfabetização aliados aos métodos de ensino, os quais foram se modificando a partir da superação dos limites de cada método e outras vezes recuaram, passando a avanços e retrocessos. Também houvera ocasiões de estagnação e novos progressos à medida que, no movimento histórico-cultural, as diferentes tendências/perspectivas que fundamentam as diversas concepções que permeiam o espaço escolar, os métodos de alfabetização e de ensino são redimensionados com a finalidade de atender as expectativas de aprendizagem em tempo e lugar histórico e social determinados.

Considerando as reflexões realizadas no transcorrer da pesquisa, assinalamos que os estudos relacionados aos aspectos metodológicos ampliaram as discussões, quando duas das professoras alfabetizadoras perceberam que os diferentes fatores que perpassam o processo de ensino influenciam sobremaneira nos resultados da aprendizagem. Tendo em vista que o “nó” que persiste, nos entendimentos relacionados a método de ensino, tende a estabelecer discurso único para se empreender uma aprendizagem tão complexa, que é a linguagem escrita.

Nesse âmbito é que discutimos a aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea a sua reescrita. Tomando o texto como base de ensino, propicia metodologia que viabiliza reflexões por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Isto desencadeia diferentes formas de organizar o processo de ensino, as quais podem consentir análises amplas do texto e a compreensão das regras do sistema alfabético, não fazendo oposição entre metodologias, mas, sim, as agregando de acordo com os objetivos que se quer alcançar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da linguagem escrita.

Desenvolver a prática pedagógica na perspectiva da produção de texto, reafirmamos, exige conhecimentos sobre as concepções que sustentam as ações educativas subjacentes ao processo de ensino, as quais são referenciais na escolha da metodologia utilizada em sala de

aula para encaminhar a aprendizagem da linguagem escrita. Tais saberes são fundamentais para a compreensão de que as atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita devem ser trabalhadas desde o início da escolarização, concebendo a linguagem como interação, os conhecimentos linguísticos e a atividade discursiva do aluno que se constituem essenciais no processo de ensino e de aprendizagem.

As contribuições da pesquisa-ação colaborativa permitiram-nos mostrar que, mesmo que a mudança de atitude perante o redimensionamento da prática pedagógica ocorra em um processo lento, houve alterações nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, apontando que é possível trabalhar o texto desde o início do processo da alfabetização escolar.

Das constatações no transcorrer do processo de pesquisa-ação colaborativa, pudemos inferir que, em relação aos materiais teóricos disponibilizados para auxiliar as professoras alfabetizadoras nas reflexões sobre suas práticas, relacionando a teoria à prática, na tentativa de que elas identificassem as concepções subjacentes às suas ações, à medida que elas se propuseram a realizar as leituras, duas das professoras conseguiram esclarecer questões relacionadas ao método, o qual era um dos pontos que as inibia ao encaminhamento da prática pedagógica com base de ensino no texto.

Essas professoras perceberam durante a leitura dos artigos que não existe um método de ensino único que atenda a diversidade de necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, tendo em vista a singularidade de cada um deles, sendo essencial considerar suas histórias de vida escolar, social, cultural. Elas compreenderam que, para reorientar suas ações, se torna imprescindível ter conhecimento teórico que lhes habilite às análises a respeito de como promover o ensino, reorganizar as estratégias de aula, relacionando teoria e prática. Ocasão em que elas conseguiram perceber os diferentes tipos de métodos que perpassam suas práticas, quando anunciaram que não existe um método puro, para atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos. As outras duas professoras alfabetizadoras não tiveram percepções semelhantes, por não terem realizado as leituras. Fato declarado por elas e constatado, por nós, no transcorrer das investigações, mas que nas interações, elas viam uma forma de auxílio para repensarem suas práticas.

Em relação ao trabalho com texto no processo de alfabetização, para promover o ensino da leitura e da linguagem escrita, duas das professoras entenderam que estas ocorrem em uma relação simultânea. Na produção de texto com a escrita espontânea, os alunos expressam seus saberes sobre o código da língua escrita e na reescrita eles refletem sobre o que escreveram, algo que se torna real, por conta da dinâmica que se cria com a atividade de reescrita, permitindo as diferentes intervenções e análise do texto em sua totalidade. Como



podemos verificar no progresso nas produções de textos escritos, com o auxílio das ações colaborativas, comparando-os às primeiras produções de texto com escrita espontânea.

Relacionado às concepções de alfabetização e letramento e a relação entre estes, as quais as professoras alfabetizadoras apresentaram insegurança em sistematizar seus entendimentos, concomitante as ações colaborativas, tanto durante os diálogos como nas leituras dos artigos, como no decorrer das observações, verificamos que, embora ainda não conseguissem determinar uma concepção subjacente as suas práticas, elas já puderam elaborar uma forma de sistematização da prática pedagógica com aproximações à realidade social dos alunos ao relacionarem o trabalho com textos em sala de aula veiculados ao contexto de usos sociais destes.

Fato destacado por uma das professoras e compartilhado com outras duas, a qual foi sistematizando sua prática pedagógica com base nas observações que eram realizadas nas ações de sala de aula e relacionadas à teoria estudada, o que lhe permitiu ter uma visão geral do seu trabalho e proporcionou-lhe desencadear o redirecionamento de sua prática, com vista a atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Uma das professoras agia pautada nos diálogos, o que, de certa forma, a encorajou a repensar sua prática, mas isso não foi suficiente para desencadear processo efetivo de mudança em sua prática, que lhe desse segurança em reagir diante de novas situações presentes continuamente na dinâmica de sala de aula, as quais exigem repensar continuamente as ações. Apreendemos de suas atitudes e declarações sempre permeadas pelo “medo de perder o controle” ao propor atividades com produção de texto, ela deixava de trabalhar a produção de texto com escrita espontânea. Mas observamos que, mesmo com a insegurança permeando suas ações em aulas, com as ações colaborativas, houve progresso na aprendizagem da linguagem escrita e da produção de texto de seus alunos.

Apesar dos desencontros e a adesão tardia à pesquisa de uma das professoras, ela se interessou e participou da pesquisa, tendo em vista seus limites, quando revelou sobre o pouco conhecimento construído a respeito de como alfabetizar que, segundo ela, foi por conta de uma formação inicial que não lhe proporcionou esse aprendizado. Contudo conseguiu trabalhar o texto em aulas, auxiliando os alunos na produção escrita.

O trabalho com a reescrita se mostrou escasso entre as quatro professoras, tendo em vista o pouco conhecimento construído por elas em como alfabetizar tendo o texto como base de ensino. Consideramos que para desenvolver um trabalho sob esta perspectiva é necessária a construção de saberes que dê condições ao professor de refletir sobre sua prática pedagógica relacionando teoria e prática.

O processo de pesquisa-ação colaborativa proporcionou às professoras alfabetizadoras repensarem suas práticas por meio de interações e interlocuções a partir da realidade de sala de aula e a nós reafirmarmos nossa tese de que é essencial e possível encaminharmos a prática pedagógica com base de ensino no texto desde o início do processo de alfabetização escolar. Tendo em vista que, as ações colaborativas auxiliam o professor no redimensionamento da prática pedagógica na perspectiva da produção de texto e reescrita, quando este se propõe a se envolver no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como meta a construção de saberes que o habilite a desenvolver a prática pedagógica em uma perspectiva dialógica, compreendendo seus alunos como seres sociais que constroem seus conhecimentos, tomando como referência saberes já elaborados em contextos reais de vivência como ponto de partida no processo de ensino.

A partir das considerações anteriores, uma tentativa de mostrar alguns resultados da pesquisa, nós inferimos que a pesquisa-ação colaborativa é um processo de construção teórica, no qual os procedimentos metodológicos são construídos à medida que as questões emergem no contexto real de ocorrência das situações de ensino e de aprendizagem. Entendemos que, nesse tipo de pesquisa, o produto é o próprio processo, uma vez que no decorrer da investigação são pontuados os problemas a serem repensados e possíveis encaminhamentos de resolução desses, em um movimento de reflexão, planejamento, ação; reflexão, planejamento e novas ações.

Trata-se de um processo construtivo-interpretativo que se forma na relação pesquisador, pesquisados e objeto de conhecimento, que no caso deste estudo, tem o objetivo de redimensionar as práticas pedagógicas em uma dinâmica contínua de construção e reconstrução das ações que visam organizar estratégias diferenciadas de ensino, com vistas a criar condições para os alunos aprenderem. Esse movimento proporciona aos professores repensar seus saberes e práticas, tomando como referência as respostas dos alunos às atividades que realizam, nas quais eles expressam os conhecimentos já apreendidos sobre a linguagem escrita e, também, mostram aqueles que ainda precisam compreender, criando condições aos professores de, por meio da produção de textos desenvolverem um trabalho diferenciado que atenda os alunos a partir da análise do que revelam em seus textos.

Nesta pesquisa, vivenciamos a pesquisa-ação colaborativa, na qual apreendemos que a metodologia é construída no processo de investigação, que envolveu: proposta de pesquisa, conhecimento e reconhecimento do lócus, aceitação ou não pelos sujeitos da proposta, inter-relação entre os pares, expectativas de retorno à proposta, pensar e repensar o processo na dinâmica de construção e reconstrução das informações movimento da investigação, entre

outros aspectos intrínsecos a esse tipo de pesquisa. Na qual tanto a pesquisadora, os sujeitos pesquisados na relação com o objeto assumem papéis ativos na construção do conhecimento, sofrendo transformações durante o processo de pesquisa, o qual se mostra inacabado em constante construção e reconstrução.

Ressaltamos que, diante das reflexões expostas neste estudo, o processo de pesquisa-ação colaborativa precisa ser contínuo, não podendo limitar-se a uma pesquisa determinada, com vistas a atender a demanda de se desenvolver a prática pedagógica em uma perspectiva de se criar tanto ao professor quanto ao aluno condições de produzirem conhecimentos para que ensinar e aprender tenham sentido para os dois.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PELANDRE, Nilcea Lemos. **As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, GT10. Caxambu, 2008. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 21 mar. 2009.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, no. 38, pp. 252-264. ISSN 1413-2478.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (113) 51-64, 2001.

\_\_\_\_\_. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCAR, V.1, nº 1, 2007a. Disponível em: <[http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=37&Itemid=43](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=43)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Etnografia na prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007b. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Irandé. **Linguagem, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação** – 2011/2020. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, GT10. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.** PMCG/MS, 2008. v. 1

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Linguagem escrita e operações de textualização: uma perspectiva longitudinal.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, GT10. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A linguagem falada no ensino de português.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da linguagem escrita **VIDETUR – 29**, ISSN 1516-5450, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. **Práticas de Alfabetização no 1º ciclo de Ensino fundamental: o que os alunos aprendem?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, GT10. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

CUNHA, Alessandra Marques da. **Professoras alfabetizadoras e a linguagem materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, GT10. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

DELA CRUZ, Lílian Mara, OSORIO, Alda Maria do Nascimento. A prática pedagógica numa perspectiva didático-discursiva: em pauta a produção de texto e sua reescrita. In: **Professor: entre os desafios do cotidiano e a realização profissional - III EDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Anápolis/Goiás, 2009. CD-ROM.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2007. (Coleção Letras do Brasil).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito da leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da linguagem escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Revista Presença Pedagógica**. [online]. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensão, v.9, n.50, p. 17-29, mar./abr., 2003. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria/RS, v.32, n. 01, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/indice.htm>>. Acesso em: 9 set. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 8 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 5, p. 84-87, nov. 1984.

\_\_\_\_\_; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 16, p. 74-80, mar. 1976.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

\_\_\_\_\_. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. Novo Governo. Novas Políticas? CD-ROM, 2003b. v. 1.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, p.21-39, julho/2002.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 113, p. 65-62, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernadette A. (Org.). Seminário Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 40, 1982.

GERALDI; João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e Linguagem)

GIOVANNI, Luciana Maria. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em aberto**, Brasília, ano5, n.31. jul./set. 1986.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva; Revisão Técnica: Fernando Luis Gonzáles Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 1-47, jul. 1971.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 8 out. 2008.

\_\_\_\_\_.; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v. 11, n. 33, p. 450-460, 2006. ISSN 1413-2478.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.86, n.213/214, p.143-146, maio/dez.2005 (Publicação de palestra proferida em 1973).

GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED** [online], Universidade Federal da Bahia, n.6, p. 98-112, 2002. ISSN 1516-2907. Acesso em: 23 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. As metáforas conceituais da educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

KÖCHE, Vanilda Salton, et tal. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEONTIEV, Aléxis [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, GT10. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

\_\_\_\_\_; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o trabalho com projetos no primeiro ciclo.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, GT10. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 72, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 8 out. 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da linguagem falada e aula de linguagem materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** 3. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. Para a crítica da economia política e outros escritos. Tradução Edigard Malogodi. In: Marx, K. São Paulo: Nova Cultural, 2005. p. 26-54. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução José Carlos Bruni. In: **Marx**, São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1(Os pensadores).

MELLO, Roseli Rodrigues de; REYES, Claudia R.; REALI, Aline M. M. R.; MARTUCCI, Elizabeth; LIMA, Emília Freitas de; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; TANCREDI, Regina S. P.. **Concepções de professoras nas séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino da linguagem escrita.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, GT10, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

MILLER, Stela. **O trabalho eplinguístico na produção textual escrita.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, GT10. Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

OLIVEIRA, Cátia Fabiane Reis Castro de; RIBEIRO, Maria Lionete da Silva. Considerações teóricas: objetivos e função social da alfabetização. In: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. PMCG/MS, 2008. v. 1.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2006. (Coleção Leituras no Brasil).

ROCHA, Gladys. **O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, GT10. Caxambu, 1998. CD-ROM.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5.)

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 25, p. 5-17, 2004b. ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. [online]. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensão, v.9, n.52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

STEYER, Vivian Edite. **A reescrita de narrativas por crianças alfabetizadas: um olhar sobre o sistema formal de apresentação textual.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, GT10. Caxambu, 1998. CD-ROM.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIÉGAS, Lílian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Ada Maria do Nascimento. **Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, GT10. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009. CD-ROM.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIEIRA, Luciene Cerdas; GUARNIERI, Maria Regina. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, GT10. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto e outros. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Psicologia e pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 73, p. 67-75, 1990.

WARDE, M.. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991) **Avaliação e perspectivas na área de educação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 1993. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ofício Nº....

Campo Grande, \_\_\_ de \_\_\_ de 2009

Da: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório

Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação: Curso - Mestrado e Doutorado do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para: \_\_\_\_\_

Sr (a). Diretor (a)

Vimos por meio deste solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa sobre o redimensionamento das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita, envolvendo professores alfabetizadores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nesta escola. As informações obtidas serão subsídios fundamentais para a elaboração da Tese de Doutorado, da pós-graduanda **Lilian Mara Dela Cruz**, sob minha orientação.

Assinalamos que, as informações serão obtidas, somente, mediante sua autorização e a dos professores colaboradores da pesquisa.

Restritos ao exposto, e certos de sua compreensão da relevância deste trabalho para as professoras que participarão desta investigação e para o desenvolvimento educacional do Município de Campo Grande/MS, contamos com seu aceite.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Doutoranda\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Orientadora

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa de doutorado com a finalidade de contribuir na promoção de interlocuções entre conhecimentos prático e teórico no que se refere ao processo de aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção de texto com escrita espontânea e reescrita, tenho o propósito de auxiliar o professor participante do estudo no redimensionamento de sua prática pedagógica com base de ensino no texto. Trata-se de uma pesquisa colaborativa que irá se delineando no processo de investigação. De acordo com as respostas dos alunos às atividades de produção de texto com escrita espontânea, serão organizadas sessões de estudo com as professoras para analisar as mesmas subsidiadas por referencial teórico. Participarão deste estudo professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande, que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O levantamento dos dados para a construção do material que subsidiará o estudo será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará a cada professora entrevistada para verificação dos registros; observação e co-participação em sala de aula da pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa; textos produzidos pelos alunos e respectivas análises realizadas em sessões de estudo sistemáticas com as professoras sujeitos da pesquisa; bem como os relatórios elaborados no decorrer das sessões de estudo.

O registro das informações, o nome da escola e identidade das professoras e alunos participantes da pesquisa será mantido em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informada dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, destaco que sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

---

Lílian Mara Dela Cruz

### **TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) \_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_

Nome completo do (a) voluntário (a) \_\_\_\_\_

Local e telefone de contato \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_

Nome completo da pesquisadora \_\_\_\_\_

Telefones para contato: Residencial: 3341 8685 - Celular 9233 9733.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado – UFMS: 3345 7616.

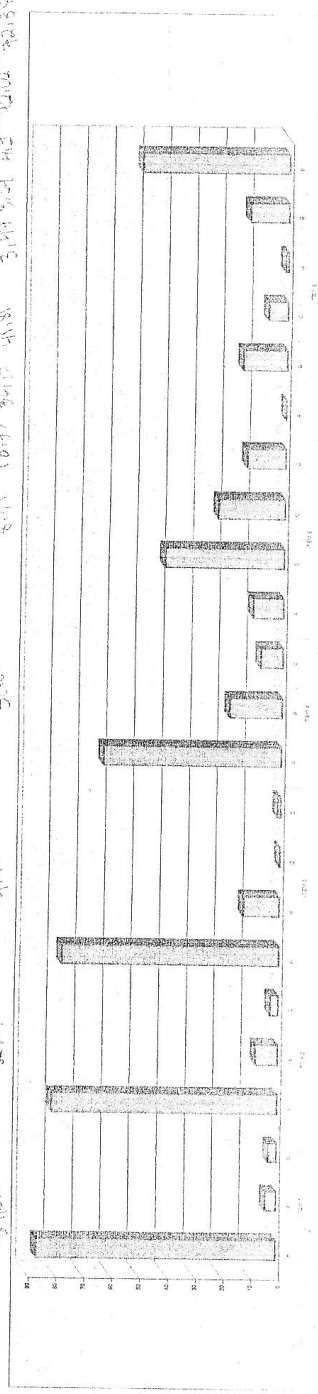
## **ANEXOS**

**ANEXO A – PRIMEIRA AVALIAÇÃO – SEMED**

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ PANTIAGO  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL DO 2º ANO  
 SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPUAVES

**TABELA DE MAPEAMENTO DA 1ª ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2009 - LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO**

Turma	N. Al.	ITEM 1			ITEM 2			ITEM 3			ITEM 4			ITEM 5						ITEM 6					
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F		
A	28	25	1	21	5	24	2	21	4	21	4	21	6	6	12	2	4	1	12	1	12	9			
B	25	20	3	21	2	13	11	1	10	12	3	5	8	3	9										
C	21	22	1	20	1	21			20	1		20	20	1											
D	20	12	20	19	1	20			13	2	5														
E																									
F																									
G																									
H																									
I																									
	92	80	86	4	3	81	8	3	78	13	1	64	19	8	11	43	24	14	16	7	1	14	53		
			92,47	4,30	3,23	88,04	8,70	3,26	85,71	14,29	1,09	70,33	20,88	8,79	11,96	46,74	26,09	15,22	17,69	7,69	1,10	16,38	86,24		





# ANEXO B – SEGUNDA AVALIAÇÃO – SEMED AVALIAÇÃO – TURMA PROFESSORA 1

701

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DIVISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL/CLIQUE DE ACOMPANHAMENTO DO 1º E 2º ANO

Escola: Municipal Antônio José Paniago.

**TABELA DE Mapeamento DA 2ª ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICA – LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 1º ANO**

Turma	N.º DE ALUNOS	ITEM 1			ITEM 2			ITEM 3			ITEM 4			ITEM 5			ITEM 6			ITEM 7			ITEM 8			ITEM 9			ITEM 10			ITEM 11			ITEM 12		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
C	22	17	23	23	17	23	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23	17	23
B	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
A	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7	8,7

