



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE
BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO/SP

PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

REGINA CÉLIA MARINO MACHADO

AGOSTO – 2018

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO/SP**

**PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

REGINA CÉLIA MARINO MACHADO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

AGOSTO – 2018

372.41 Machado, Regina Célia Marino
M149p Produção textual oral e escrita : concepções e práticas
pedagógicas no ciclo de alfabetização / Regina Célia Marino
Machado. - Rio Claro, 2018
152 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Produção textual oral e escrita. 3.
Ciclo de alfabetização. 4. Concepções e práticas pedagógicas.
I. Título.

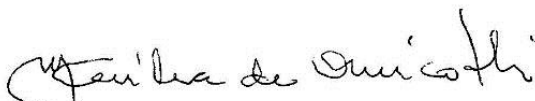
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização

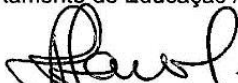
AUTORA: REGINA CÉLIA MARINO MACHADO

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

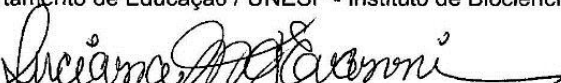
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI
Departamento de Didática / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo/SP

Rio Claro, 31 de agosto de 2018

*A todos que acreditam e lutam por uma
Educação de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, sabedoria, força e por cuidar de mim sempre.

À Professora Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti, minha orientadora, exemplo profissional, pela confiança e por não ter permitido que eu interrompesse o processo.

Aos meus pais Maria e Mario (in memoriam) pelo amor, cuidado e pelos valores transmitidos, tão necessários à minha formação.

Às minhas irmãs Andréia e Neiva, meu irmão André, cunhados Jaime e Cláudio, sobrinhos Lívia, Eluan, Rafael e Vittor, pelas palavras de incentivo.

À minha Avó Rosa e Tia Lourdes, pessoas pelas quais sou eternamente grata, pois cuidaram de mim e me ensinaram a ser quem eu sou.

À Professora Dra Flávia Medeiros Sarti e à Professora Dra Luciana Giovanni, pelas contribuições valiosas realizadas no exame de qualificação.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Rio Claro especialmente à Professora Doutora Rosa Maria Feiteiro Cavallari e ao Professor Doutor Roberto Iochite, pelos conhecimentos e por verem em mim, um potencial. Aos funcionários do Departamento de Educação e Seção de Pós-Graduação, SAEPE e biblioteca, sempre muito solícitos.

Aos professores, alunos e à Secretaria Municipal da Educação de Limeira por permitirem a realização desta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa – Alfabetização e Rede “Raios de Sol” pelas trocas de experiências, crescimento profissional e pelas participações em eventos nacionais e internacionais.

Às minhas amigas Juliana e Manuh, que conheci durante este processo de trabalho, pela amizade, incentivo e disponibilidade incondicional em todas as contribuições.

Às minhas amigas – Adriana D. e Janaína S., que participaram diretamente no processo deste trabalho, oferecendo a amizade e acreditando em mim e à minha amiga Denise A. que não participou diretamente do meu trabalho, mas certamente torceu pelo meu sucesso.

Ao meu marido Ednei, companheiro de todas as horas, por fazer parte da minha formação pessoal e profissional, pela paciência nos momentos difíceis e que, muitas vezes ficou sozinho, por me impulsionar a seguir em frente, mesmo diante de tantos descaminhos, fazendo-me acreditar que era possível.

Ao meu filho Matheus, razão pela qual não desisto de lutar.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que a realização desta dissertação fosse possível, o meu sincero agradecimento

RESUMO

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita: Concepções e Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização** Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

O interesse pelo objeto de pesquisa emergiu em reflexões sobre os resultados de avaliações externas realizadas nos últimos anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Limeira, SP. Os níveis de desempenho dos estudantes em leitura e produção de textos escritos apontam a necessidade de pesquisas acerca das concepções e metodologias de ensino adotadas nas práticas pedagógicas referentes à produção textual escrita uma vez que os desempenhos não são os esperados para o ciclo de alfabetização. Por essa razão, este trabalho teve como objeto de pesquisa a prática de produção de textos escritos no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), considerando-se algumas questões decorrentes de nossas reflexões sobre o assunto, objetivando respondê-las e identificar o enfoque dado às práticas de produção de textos orais e escritos, bem como as concepções epistemológicas que embasam o trabalho pedagógico, realizamos pesquisa qualitativa-descritiva, com a participação de 12 professoras que lecionaram de 2014 a 2017 no ciclo de alfabetização em quatro escolas, as quais apresentaram diferentes percentuais na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os dados da pesquisa revelaram que a inserção do trabalho com produções textuais ocorre em sua maioria por meio da exploração do tema/assunto tratado (roda da conversa) e da leitura de textos com a finalidade de repertoriar os alunos quanto ao tema em estudo, às características do gênero ou à ampliação do vocabulário. As práticas de produção de textos ocorreram de diferentes maneiras. Como prática social de comunicação ou escolarizada, realizadas com ou sem plano de trabalho. Evidenciou-se que as produções de textos escolarizados são as mais encontradas, como também, que há ausências de produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização. Disso depreende que o texto não é considerado objeto de ensino por todas as participantes desta pesquisa, pois há concepções de linguagem que subjazem suas práticas. Quatro professoras apresentam a concepção de linguagem enquanto “expressão do pensamento”, seis, a de linguagem como “instrumento de comunicação” e duas, a de linguagem enquanto “processo de interação”.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual oral e escrita, ciclo de alfabetização, concepções e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita: Concepções e Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização** Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

My interest for the object of this research came from studying results of external evaluations performed within the last year in public grade schools of Limeira, Brazil. Students' performance levels in Reading & Writing show a need to further research the concepts and methodologies currently practiced in the field of Education. The results are especially alarming in regards to Writing, since they show a lower level than expected in formal education. Therefore, the project's main goal in research was to study the practice of Writing within the context of formal education (primarily the 1st through 3rd years of grade school), all the while considering questions resulting from analyzing the topic. Additionally, this research aimed to answer questions and identify an approach to oral and written essays as well as epistemological concepts that are the foundation of educational practices. We performed a descriptive and qualitative study with 12 participating educators who taught from 2014 to 2017 in 4 different schools that presented different performance percentages on the National Literacy Assessment (ANA, in Brazil). The research data shows that textual production happens, in its majority, by exploring a theme or subject in discussion groups and reading texts in order to enlighten students of the theme itself, characteristics of a specific genre, or to build vocabulary. Five faculty members from Group A (the school with the best results) explored the practice of proofreading by analyzing texts that students had produced, later showing them what points needed to be revised. By doing this, these educators stimulated the practice of proofreading in their students. Texts were revised in different manners. In the context of social communication or education, proofreading occurred with and without a work plan. This highlighted that more education-based texts exist and there is also a lack of written and oral essays in formal education. We deduced that not all participants consider textual production a learning activity based on their concepts of language. Four educators considered language to be an "expression of thought"; six considered it to be an "instrument of communication"; and two thought of it as "part of an interactive process".

KEY WORDS: oral and written essays, formal education, pedagogical concepts and practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. 1 Concepções Epistemológicas	15
1.1.1 O empirismo.....	16
1.1.2 O apriorismo.....	17
1.1.3 O construtivismo	19
1.2 As práticas pedagógicas e as concepções de leitura e escrita	25
1.2.1 A pedagogia diretiva	25
1.2.2 A pedagogia não diretiva	30
1.2.3 A pedagogia relacional.....	34
1.3 Concepções de língua e linguagem	40
1.3.1 Primeira concepção: a linguagem é a expressão do pensamento	40
1.3.2 Segunda concepção: a linguagem é instrumento de comunicação	41
1.3.3 Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação	44
1.4 O texto como unidade de ensino.....	46
1.5 As interações das crianças com a escrita	49
1.6 Pesquisa bibliográfica	51
1.7 Abordagem Comunicativa	53
1.8 Ações: padrões de interação e intervenções do professor	54
2 A PESQUISA	60
2.1 Objetivos	60
2.1.1 Objetivo Geral	60
2.1.2 Objetivos Específicos.....	60
2.2 Metodologia.....	60

2.3 Procedimentos metodológicos	60
2.4 Participantes da pesquisa	61
3 INSTRUMENTOS.....	66
4 RESULTADOS.....	72
4.1 Organização e análise dos dados	72
4.2 Eixo Leitura	88
4.3 Eixo Produção.....	96
5 ESCRITA DE LISTA E CARDÁPIO.....	103
5.1 Eixo Produção.....	105
5.2 - Eixo Análise Linguística	115
5.3 Atividades com o Livro Didático	125
5.4 Discussão	136
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ORAIS E ESCRITAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados ANA-2014: comparativo município, estado, região e país...11	
Quadro 2 - A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados em salas de aula	50
Quadro 3 -Foco de ensino: Intenções do professor e conteúdo.....	51
Quadro 4 -Abordagem Comunicativa.....	52
Quadro 5a - Turmas participantes da pesquisa – Escolas do grupo A (GA) – que apresentaram os melhores resultados na avaliação ANA em 2014.....	61
Quadro 5b - Turmas participantes da pesquisa –Escolas do grupo B (GB) – que apresentaram os menores resultados na avaliação ANA em 2014.....	61
Quadro C -Perfil profissional das docentes das escolas dos grupo A e B.....	62
Quadro 6 -Fases da carreira docente	63
Quadro 7 - Foco de ensino: Intenções da professora e conteúdo.....	66
Quadro 8a - Instrumento para registros de observações do trabalho com produção de textos.....	67
Quadro 8b - Instrumento de análise sobre a produção textual oral	68
Quadro 8c - Instrumento de análise sobre a produção textual escrita.....	69
Quadro 9 – Instrumento para registro de observações das abordagens e práticas com produção de textos no ciclo de alfabetização.....	69
Quadro 10 - Concepções de linguagem.....	70
Quadro 11a - Abordagem comunicativa dos grupos de escolas A e B.....	71
Quadro 11b - Foco de ensino dos grupos de escolas A e B.....	80
Quadro 12 – Respostas obtidas durante as entrevistas em relação à pergunta: “O que é texto?”	82
Quadro 13 - Produção de textos orais e escritos: trabalhos observados durante cinco dias consecutivos nas aulas de Língua Portuguesa.....	84

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Segundo o Relatório Educação para todos no Brasil (BRASIL,2014), algumas conquistas obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtienem1990 são evidentes: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% na faixa de 4 a 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos.

Verifica-se que o objetivo de “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015” tem sido uma busca constante e sistemática do Brasil e a qualidade da educação tem sido questionada.

Algumas políticas públicas foram pensadas na busca de solução para garantir o direito de aprendizagem às crianças brasileiras de se alfabetizarem até o 3º ano do ensino fundamental, a Resolução CNE/CBE nº 7/2010 Art. 30 institui que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a alfabetização e o letramento;
- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Em 2012, foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), o programa denominado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), com o objetivo de garantir que todas as crianças com 8 anos de idade, sem exceção, estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, o PNAIC vem cumprir um compromisso assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, firmado por todos os estados e municípios junto ao governo federal.

Diante disso, municípios, estados e União, num esforço nacional, mobilizaram-se para a implantação do PNAIC (BRASIL, 2012).A partir da instituição desse programa, o MEC iniciou, em 2013, por meio do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Essa avaliação tem por objetivos:

- I. Avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental;
- II. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III. Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Apesar da instituição dessas políticas públicas, a melhora da educação escolar no país tem sido questionada, sobretudo diante dos resultados das avaliações feitas em larga escala.

Os resultados da aplicação da ANA 2014 em leitura, escrita e matemática que são apresentados no quadro 1, por níveis de proficiência dos alunos brasileiros nos âmbitos nacional, regional, estadual e municipal, mostram fragilidades da instituição de ensino.

Quadro 1: Resultados ANA-2014: comparativo município, estado, região e país

Resultados ANA - Comparativo Município, estado, região e país													
	leitura				escrita					matemática			
	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	nível 5	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4
Brasil	22	34	33	11	12	15	8	56	10	24	33	18	25
Sudeste	13	30	40	17	6	9	5	65	15	14	29	21	36
São Paulo	10,77%	28,12%	42,60%	18,51%	4,37%	6,39%	2,36%	64,60%	22,29%	10,41%	24,72%	21,18%	43,69%
Limeira/14	9,37%	27,41%	44,02%	19,19%	3,59%	4,88%	1,70%	59,47%	30,36%	8,41%	25,60%	22,58%	43,41%

Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Com referência à escrita, os dados contidos no quadro 1, mostram que 12% dos estudantes brasileiros, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, encontram-se no nível incipiente (nível 1), portanto, não escrevem palavras alfabeticamente nem estabelecem correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora. A maioria dos estudantes brasileiros apresenta desempenho nos níveis 2, 3 e 4 e apenas 10% deles correspondem ao nível 5 da proficiência escritora.

Cabe assinalar que, segundo o PNAIC, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental todos os alunos devem estar plenamente alfabetizados e que, de acordo

com os níveis de proficiência especificados pela ANA, é no nível 5 em que se situam desempenhos mais complexos. Tais desempenhos correspondem a: a) capacidade de produzir textos, atendendo à proposta de dar continuidade a uma narrativa e evidenciando uma situação central e final; b) capacidade de articular as partes do texto com conectivos, utilizando recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais; e, c) capacidade de segmentar e escrever as palavras corretamente, apesar do texto apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometam a compreensão.

O exame dos resultados especificamente da rede municipal de ensino de Limeira, revela que os escores são maiores na área de produção escrita em relação aos nacional, regional e estadual, sendo que 3,59% dos estudantes municipais que foram avaliados encontram-se no nível 1 e 30,36% no nível 5.

Ressaltamos, que o Ciclo de Alfabetização é o período destinado às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, da consolidação desses conhecimentos, do desenvolvimento das diversas expressões, bem como o aprendizado de outros saberes fundamentais dos componentes curriculares obrigatórios. Portanto, ao analisarmos os resultados das avaliações externas, verificamos que o compromisso assumido pelo PNAIC de “assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013) ainda é um resultado a ser conquistado.

Reflexões a respeito dos problemas que afetam a alfabetização no país, das políticas públicas propostas para sua solução e dos resultados da ANA, referentes à produção de texto no ciclo de alfabetização, conduziram a formulação de algumas questões relativas às práticas pedagógicas utilizadas no ensino nesse ciclo, que são a seguir apresentadas.

- Como ocorre a inserção do trabalho referente à produção textual no ensino?
- Em que consistem as atividades dos professores e das crianças no trabalho relativo à produção textual?
- A produção textual, acontece em situações autênticas de comunicação, onde os gêneros do discurso são abordados?
- Quanto tempo da carga horária semanal, é destinado ao trabalho com produção textual oral e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- Quais são as concepções de língua e linguagem que embasam o trabalho dos professores com a produção de textos escritos?
- Quais as concepções teóricas, isto é, as concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem e as de língua e linguagem subjacentes a essas práticas?

A busca de respostas para essas questões, requer reflexões sobre as práticas pedagógicas referentes à produção textual e seus fundamentos teóricos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepções Epistemológicas

Micotti (2015), afirma que todo trabalho docente se baseia explícita ou implicitamente em uma teoria. O embasamento teórico incorporado nesse trabalho, conduzirá suas práticas.

Isso, pode ser considerado como pouco relevante para o ensino. Entretanto, as teorias pedagógicas fundamentam-se em posturas epistemológicas distintas, das quais decorrem diferentes concepções de homem e de mundo que são muito relevantes do ponto de vista educacional. Portanto, é necessário explanar sobre as diferentes abordagens epistemológicas que embasam o trabalho docente.

Becker organizou um quadro intitulado “Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos” (2001, p.29), com o intuito de facilitar a visualização da relação existente entre esses modelos. Com referência à epistemologia são citados: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo; com referência aos modelos pedagógicos são citadas as teorias: diretiva, não diretiva e a relacional. Assim, explicita que o empirismo relaciona-se com a pedagogia diretiva, o apriorismo com a pedagogia não diretiva e o construtivismo com a relacional.

O enfoque das relações que segundo Becker (2001, p.29), se estabelecem entre os diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos conduz ao estabelecimento de correspondências entre os modelos pedagógicos, epistemológicos e as práticas de produção de textos no ciclo de alfabetização.

Para adentrarmos na descrição das concepções epistemológicas, cabe aqui lembrarmos que essas são, segundo Micotti (2007b) e Villalobos (1969), influenciadas por correntes filosóficas, como por exemplo, a idealista, a empirista e a racionalista, elaboradas por importantes filósofos, dentre vários, citamos: René Descartes e Kant.

Por trás, contudo, de todos os esclarecimentos e contribuições que a psicologia possa fornecer acerca do processo da aprendizagem estará sempre presente uma determinada posição epistemológica, dependente esta, por sua vez, de uma dada filosofia. (Villalobos, 1969, p.11)

As relações entre o que ocorre no conhecimento são explicadas de maneira diferente pelos adeptos do idealismo, empirismo e racionalismo, conforme Develay (apud MICOTTI, 2007b, p.30-31).

O idealismo reduz o objeto ao sujeito do conhecimento. O sujeito é o centro do saber. Segundo o empirismo, o conhecimento da verdade fundamenta-se na experiência, deste modo, o objeto e, por extensão, a situação de aprendizagem é o motor das aquisições. O racionalismo faz da razão, considerada como o produto do diálogo entre o sujeito e o objeto, a fonte do saber. No domínio das aprendizagens escolares tais explicações correspondem às proposições rogerianas, behavioristas e construtivistas. (Micotti, 2007b, p.30-31).

Iniciemos então, a seguir, a descrição das epistemologias, respectivamente, a empirista, a apriorista e a construtivista.

1.1.1 O empirismo

Na concepção empirista, o conhecimento é estimulado e se sofisticado a partir das experiências que o indivíduo tende a acumular ao longo da vida, por isso pode-se afirmar que esse está contido no objeto, o sujeito apenas o apreende. O que acontece nessa concepção é a absorção dos estímulos provenientes do meio por parte do organismo ou sujeito e, sendo assim, o conhecimento é proveniente do objeto.

Segundo Jolibert (2006,p.179), podemos notar, assim, fortes aspectos de uma concepção de ensino-aprendizagem “condutista de uma aprendizagem por inculcamento, repetição, memorização mecânica e modelagem da massa, supostamente leve, do cérebro das crianças”.

Aebli (1973, p.16) sugere, entretanto, que um conhecimento desprovido de sentido para o sujeito é sim, memorizado, porém com maior dificuldade e sempre esquecido facilmente.

Isso não significa que a memorização seja insignificante ao processo de aprendizagem, ao contrário é importante. Mas se faz pertinente esclarecer que, quando apenas esse processo intelectual é acentuado, salienta-se a visão de aprendizagem por inculcamento, como descreveu Jolibert (2006).

Para Becker (2001, p.16), o empirismo se relaciona à pedagogia diretiva e de acordo com Aebli (1973, p. 89), essa epistemologia é uma das que fundamenta as práticas da didática tradicional.

Sendo assim, as atividades dos alunos são executar as tarefas determinadas pelo professor, inculcar aquilo que a ele é transmitido.

Segundo Becker (2001),

Falemos como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é uma tábula rasa (BECKER, 2001, p.16).

Na educação, a ideia exposta anteriormente remete à total subordinação do sujeito ao objeto do conhecimento. Cabe a ele apenas memorizar, resumir, executar as tarefas dentro desse processo formal de aquisição de conhecimento. Dessa forma se procede, a fim de modelar o indivíduo. Então, de acordo com a concepção empirista, a escola como instituição modeladora é supervalorizada.

Segundo Aebli (1973, p. 89), ao apresentar as contribuições da psicologia de Jean Piaget à didática, assinala que o empirismo conceitua o sujeito como ser passivo e o ensino como expositivo. Nessa perspectiva, o ensino caracteriza-se como “intuitivo”, por ser acompanhado de apresentações de imagens. Há o entendimento de que essas exposições feitas pelo professor se imprimem no espírito do aluno, ou seja, o conhecimento é simplesmente “dado” por uma exposição.

Com as exposições anteriores sobre o empirismo, nos reportamos às práticas de alfabetização atreladas a essa concepção, Micotti (2015, p.49) elucida que, o professor decodifica, lendo em voz alta, sílabas, palavras ou frases curtas, e mostra como formar palavras. Diante dos estímulos escritos, cabe ao aluno dar as respostas previstas; não são valorizadas as respostas diferentes das esperadas, nem as manifestações de criatividade.

1.1.2 O apriorismo

A teoria apriorista segundo Becker (2001, p.19) relaciona-se à pedagogia não diretiva. Nessa as características e capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, valores, comportamento, formas de pensar etc.) seriam inatas, ou seja, já existiriam potencialmente, dependendo apenas de atualização e de amadurecimento para que se manifestem. Essa abordagem limita as expectativas da educação, ao passo que o desenvolvimento, ou desempenho individual, está ligado, principalmente, a características próprias do sujeito.

Se compreendermos o desenvolvimento psíquico como algo subjetivo, que se manifesta a partir de processos individuais e internos, tal desenvolvimento seria visto como independente de vivências culturais ou do ambiente.

Vemos que, nesta perspectiva, o meio ou a experiência propiciada por ele, serve apenas como instrumento de manifestação das características inerentes ao sujeito. No entanto, as condições prévias para o conhecimento são inatas, ou seja, nada se modifica qualitativamente pela experiência ou pelo meio social, mostrando assim traços idealistas no que diz respeito à aquisição de conhecimento. Becker (2003, p. 101) afirma que o apriorismo fundamenta-se na crença de que o conhecimento, enquanto forma e conteúdo, de algum modo já está determinado.

Segundo Piaget (1977, p.24) a corrente apriorista apoia-se na hipótese de que a inteligência é determinada por estruturas internas que tampouco se constroem, mas se explicitam paulatinamente, no curso do desenvolvimento, graças a uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. Fato esse que nos remete ao entendimento de um processo natural e biológico.

Na educação, percebemos que essa concepção se liga estreitamente a uma cultura e atitude de *laissez-faire*, já está feito, basta orientar o amadurecimento natural dos conhecimentos inatos.

Com isso, o papel da educação é minimizado, pois as características e, portanto, o sucesso ou insucesso, restringem-se à capacidade de cada aluno. Cabendo ao educador apenas acompanhá-las, subestimando, assim, a função da escola e da educação na sociedade, reafirmando preconceitos culturais.

Pautando-nos em Becker (2003, p.11-12), podemos dizer que as teorias epistemológicas apriorista e a empirista, expostas em momento anterior, têm semelhanças e diferenças. Para o autor, segundo o inatismo, o conhecimento já está dado desde quando o sujeito é concebido; e no empirismo, o conhecimento lhe será dado do meio externo. Apesar disso, ambos têm em comum a passividade do sujeito “no inatismo, o sujeito não precisa agir porque herdou tudo; no empirismo, porque o meio lhe dará tudo”.

Além disso, cabe destacar que, o apriorismo, assim como o empirismo, se insere nas práticas da didática tradicional, que conforme Piaget (1977a, p. 37 apud CHAKUR,2014) possui como inspirações “o homem preformado já na criança, e consistindo o desenvolvimento individual apenas em uma atualização de faculdades virtuais”. Assim, a escola tradicional reduz o papel da educação a simples instrução,

ou seja, “basta em suma, acumular conhecimentos na memória, ao invés de conceber a escola como um centro de atividades reais (experimentais) desenvolvidas em comum, tal como se elabora a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais”.

Dessa situação, posta por Piaget quanto à elaboração da inteligência lógica, infere-se que: sujeito x ação x trocas sociais significam as interações sujeito-objeto; as quais são fundamentais na epistemologia construtivista que apresenta a ideia de que o conhecimento não é herdado e nem recebido do meio, mas sim é um processo de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, como veremos no momento a seguir.

1.1.3 O construtivismo

Neste momento, com os esboços antes descritos de diferenças e alguns aspectos de semelhanças das epistemologias empiristas e apriorista que fundamentam a didática tradicional e correspondem, respectivamente, à pedagogia diretiva e à pedagogia não diretiva, em que, conforme Micotti (2001, p.27), o papel do aluno é o de executar as atividades propostas pelo professor, por meio de um ensino que se vale da repetição e da decoreba. Além disso, tem como base encaminhamentos didáticos tendencialmente verticalizados, pois o professor é o único detentor de conhecimento.

Podemos agora, nos lançar a descrever a epistemologia construtivista. Esta fundamenta uma didática mais “inovadora” e, conforme Becker (2001, p.29), corresponde a uma pedagogia relacional.

O construtivismo tem como base teórica, dentre outras, os vastos estudos de Piaget sobre a epistemologia genética, a origem e o desenvolvimento do conhecimento humano. Portanto, descrever sobre essa perspectiva epistemológica é sem dúvida ter de nos reportar ao referido autor.

Embora a dedicação de Jean Piaget - biólogo, psicólogo e também epistemólogo - não tenha se direcionado à educação, seus estudos são fundamentais nesse âmbito, pois, conforme salientam Vieira e Lino (2007, p.213), contribuem para a compreensão da forma como pensam os sujeitos em situações de aprendizagens, ou seja, contribuem para a compreensão de como esses constroem seus conhecimentos. Fato que é de extrema importância saber quando se é professor.

Entretanto, na abordagem construtivista pautada em “teses piagetianas”, ou também intitulada cognitivista, predominantemente interacionista, conforme Mizukami (1986, p.59-65) entendemos o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o objeto, mas, sem que se enfatize um ou outro polo dessa relação, como ocorre na epistemologia apriorista (ênfase no sujeito) e na empirista (ênfase no objeto).

Segundo esclarece Becker (2001 p.25), o que Piaget rejeita sobre a ideia de ênfase em um ou outro polo na construção do conhecimento é, por um lado, que a bagagem hereditária traria em si as estruturas do conhecimento e bastaria o processo de maturação para que esse, em previsíveis idades, se manifestasse como estágios cronológicos fixos (apriorismo). Por outro lado, que o determinante das estruturas do conhecimento no sujeito fosse a simples pressão do meio social sobre ele (empirismo).

Para Becker, construtivismo significa:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado - é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio [...] (BECKER, 2001, p.72).

Como podemos perceber pelas ideias antes mencionadas de Becker, no construtivismo, diferente do empirismo e apriorismo, o sujeito tem papel ativo já que há o entendimento de que o conhecimento se constitui por força de sua ação.

Elucidando ainda mais tal ideia, vale saber:

O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc. [...] O ensino, nessa abordagem deve estar baseado em proposição de problemas (projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador) (MIZUKAMI, 1986, p.76-77).

Portanto, vemos, assim, o papel do aluno não mais como passivo, sendo receptor das ideias de seu “mestre-professor”, mas como o de um sujeito ativo, sujeito participante, que segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.22) encontra-se coerentemente inserido em um contexto pedagógico e social que sustenta, promove e celebra a participação na construção do conhecimento.

Cabe refletir que, diante disso, não podemos confundir os termos “aquisição” com “construção” do conhecimento, pois esse não é tido como privilégio de alguns, não é algo que se pode simplesmente transmitir; já que o sujeito “age” sobre o objeto de estudo, implica entender que ele “constrói” o conhecimento e não o adquire.

Disso, depreende-se que a construção do conhecimento trata-se de forma mais complexa, de um processo, que é individual, pessoal e subjetivo e que, de acordo com Macedo (1994, p.151), progride quando impulsionado pela busca incessante do sujeito por eliminar contradições, já que nelas existem lacunas entre o que é e o que não é, as quais perturbam e geram desequilíbrios. O autor diz ainda que os tais desequilíbrios ou perturbações variam:

Das modificações que perturbam o sujeito, Piaget distingue duas grandes classes. A primeira corresponde às perturbações que se opõem às acomodações, ou seja, aos esforços de ajustamento do sujeito, implicando, então, fracassos ou erros. [...] A segunda classe corresponde a lacunas que perturbam o sujeito [...]. Entretanto, há modificações no ambiente ou no próprio organismo que não perturbam o sujeito. Não perturbam porque ele não possui um sistema cognitivo suficientemente desenvolvido a ponto de assimilá-las enquanto perturbadoras ou porque, simplesmente, essas modificações não constituem perturbações para ele (MACEDO, 1994,p.151-152).

Com o exposto, percebemos que, no construtivismo, o ensino não se faz em seu sentido convencional ou tradicional, pois não se acredita, ou não se pode apoiar-se na crença de que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam se deslocar, segundo a vontade do professor e por meio do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Longe disso, as concepções relacionais acreditam que o que o professor faz é acompanhar o processo de construção, orientando e fazendo intervenções específicas a cada passo do referido processo, “[...], portanto, aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.” (Becker, 2001, p.24).

Podemos, assim, questionar: o que é então a ação? Para Aebli (1973, p. 16), quando os sujeitos manipulam efetivamente os objetos, ou seja, “agem sobre esses” a experiência em relação ao concreto que se pode ter é, em qualquer nível do desenvolvimento, uma atuação sobre sua própria vida intelectual, pois desencadeiam-se nisso processos de pensamento operatório que perturbam o equilíbrio até então atingido e desafiam o sujeito a pensar mais e melhor.

Ao falarmos de experiência concreta, recorreremos a Misukami (1986, p.76-77) que afirma: nessa perspectiva, o ensino consiste “em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem” e, além disso, consiste em propiciar progressos graduais ao desenvolvimento das operações, evitando-se “a formação de hábitos, que constituem a fixação de uma forma de ação, sem reversibilidade e associatividade”. Entretanto, a autora afirma, também, que se diferencia, no construtivismo, aprendizagem de desenvolvimento. “Este último se refere aos mecanismos gerais do ato de pensar/conhecer, inerentes à inteligência em seu sentido mais amplo e completo”.

Assim, entre as especificidades do que seja, nessa perspectiva, a ação do sujeito, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, cabe lembrar o que é realçado em todas essas esferas. Conforme Micotti (2007b, p.41), realça-se “o papel desempenhado pelas atividades do sujeito nos processos cognitivos”. A autora ainda reforça:

O processo de desenvolvimento cognitivo é fruto de relação dialética do sujeito com o meio ambiente. A ênfase, dada às atividades do sujeito, não exclui a influência dos fatores sociais no desenvolvimento da inteligência justamente porque essas atividades ocorrem nas interações do sujeito com o ambiente físico e social. [...] Piaget privilegia as atividades do sujeito como fator de desenvolvimento cognitivo, mas situa essas atividades nas interações do sujeito com o ambiente físico e social, ou seja, nessas interações o sujeito é ativo, as atividades não ocorrem isoladamente (MICOTTI, 2007b, p.41).

Nessa perspectiva configura-se a ideia de que cabe ao professor mediar para que o aluno entenda e que isto se dê por reflexionamento e reflexão, próprios do aluno (atividade do sujeito – fator de desenvolvimento cognitivo): como se faz e como fez determinadas coisas.

Em outras palavras, o conhecimento enquanto produto deixa de ser o ponto principal de atenção do professor, que se volta e se dedica a propiciar meios qualitativos ao processo, aos caminhos percorridos pelo sujeito na construção do conhecimento.

Ao tratar do ensino como processo e não como produto, não significa dizer que a responsabilidade deste recaia sobre a “prática”, até porque, segundo a epistemologia construtivista, pedagogia relacional, o objetivo não é simplesmente atingir uma ação de primeiro grau (prática), e sim, a de segundo grau, ou segunda potência que decorre de uma ação sobre esta potência de primeiro grau, tornando

evidente a sofisticação do conhecimento e das peculiaridades por trás de todo conhecimento prático, como o conhecimento teórico pressuposto. Nesses termos, a ação de segundo grau é a abstração, tomada de consciência, ou seja, “o saber não vem da prática, mas da abstração reflexionante ‘apoiada sobre’ a prática.” (Becker, 2001, p.60).

Piaget (2005, p.274) descreve a abstração reflexionante como sendo o que “apoia-se [sic] sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo essas e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas”.

Outro aspecto importante dessa ideia e que se faz pertinente explicar é a de que a abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado o “reflexionamento” e de outro a “reflexão”. O primeiro (reflexionamento) trata-se de projeção, como, por exemplo, da ação para a representação. O segundo (reflexão) trata-se do “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 2005, p.274). Conforme salienta Becker

A acomodação, a reflexão, as ações de segundo grau e a teoria retroagem sobre a assimilação, o reflexionamento, as ações de primeiro grau e a prática, transformando-os. Poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperando e (re)constituindo o próprio sentido do mundo do educando...e do educador (BECKER, 2001, p. 31-32).

Portanto, no ensino fundamentado pela epistemologia construtivista, professores e alunos estão constantemente em aprendizagem uns com os outros, em construção e (re)construção dos sentidos de seus mundos, ao contrário das práticas tradicionais.

Na presente abordagem, não é a mesma coisa. Os educadores devem atentar-se para as necessidades de compreensão do educando, o que lhes é significativo à aprendizagem, para acolhê-las e adaptar-se a elas. Cabe ao professor considerar as experiências de seus alunos, procurando respeitar a maneira específica que cada um deles tem de compreender o mundo, de ver as coisas e de aprender. Neste processo, cabe, também, reconhecer como pesquisa inteligente as ações infantis, valorizando-as, pelo entendimento do papel fundamental que desempenham ao desenvolvimento do indivíduo (MICOTTI, 2001, p.27).

Além das diferenças entre o construtivismo, empirismo e apriorismo, já apontadas, podemos mencionar outra: a perspectiva do conhecimento, pois na visão construtivista, esse é construído pelo sujeito na interação com o meio, o qual exerce pressão, tomada como mediação. Mais que isso,

[...] não basta, porém, existir uma bagagem hereditária própria e um meio estimulante; é necessária a ação assimiladora do organismo (do sujeito frente ao objeto ou do indivíduo frente à sociedade) para que se efetue a interação – esta sim – fecunda em transformar tanto o sujeito quanto o objeto, tanto o indivíduo quanto a sociedade (BECKER, 1993, p.263).

O exposto sobre o construtivismo nos permite inferir que, nesta abordagem, somente vincular-se-ia uma função educacional em seu sentido amplo, com ideais de liberdade, de cidadania, de igualdade e de fraternidade.

Sabemos que essas transformações educacionais são processos complexos que levarão certo tempo para que de fato ocorram. Isso porque sabemos que à educação vinculam-se interesses políticos, sociais e econômicos, e também por serem mudanças que exigem profundas transformações dos que estão envolvidos diretamente com o cotidiano escolar.

Contudo, constitui-se a compreensão de que as epistemologias até então descritas apresentam ideias díspares e certas analogias. Entendê-las depende de estudo e aprofundamento teórico, pois apresentam peculiaridades complexas.

Porém, de acordo com Micotti (2007b, p.30), as interpretações e as aplicações dessas distintas contribuições teóricas no trabalho prático são afetadas pelas concepções dos professores sobre o ensino, o aprendizado, a leitura e a escrita.

Entender as configurações dessas epistemologias nas práticas pedagógicas em relação ao trabalho com a produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização é um assunto que se impõe para a análise da parte empírica desta trabalho. Por isso, no próximo capítulo discorreremos sobre ele.

Antes, cabe lembrar que essas práticas pedagógicas configuram-se, conforme já descrevemos, em tradicionais e inovadoras. Cabe lembrar, também, que as práticas tradicionais dividem-se em pedagogia diretiva e pedagogia não diretiva, e a inovadora corresponde à pedagogia relacional, conforme distinções utilizadas por Becker (2001, p.29).

Em uma concepção epistemológica apriorista, cuja ênfase está no sujeito, o professor é um mero expectador das atuações dos alunos, o qual aguarda o aprendizado espontâneo da escrita. Nessa concepção, a pedagogia é não diretiva.

Numa concepção empirista, cuja ênfase está no objeto e na qual a didática tradicional está fundamentada, o conhecimento é visto como resultante da pressão dos estímulos externos na inteligência do indivíduo e a aprendizagem como passível de ser manipulada diretamente de fora, pelo professor.

Na abordagem construtivista, pautada em “teses piagetianas”, ou também intitulada cognitivista, predominantemente interacionista, o conhecimento é o resultado da interação do sujeito com o objeto, mas sem que se enfatize um ou outro polo dessa relação.

Frente a essas descobertas, cabe refletir sobre as práticas pedagógicas que podem propiciar a ampliação do acesso das crianças aos conhecimentos referentes à leitura e à escrita, especialmente para as que estão no ciclo de alfabetização. Apresentamos, a seguir, três diferentes práticas pedagógicas.

1.2 As práticas pedagógicas e as concepções de leitura e escrita

Nas exposições a seguir, apresentamos os enfoques dados no ensino, às atividades de professores e alunos, aos aspectos da leitura e da escrita, à interação dos alunos com os objetos de estudo, dentre outros, pois “o mesmo aspecto do ensino – a participação do aluno, por exemplo – recebe tratamentos diferentes, dependendo da postura pedagógica epistemológica assumida pelos professores” (MICOTTI, 1998, p.12).

Procuramos pontuar, dentro dessas diferentes práticas, as concepções de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, as concepções de leitura e escrita, os métodos de alfabetização que se inserem em cada uma delas e reflexões sobre o trabalho de produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização.

1.2.1 A pedagogia diretiva

No fazer pedagógico diretivo, a aula expositiva é muito comum. Os encaminhamentos didáticos tendem a ser verticalizados, o professor detém o conhecimento e o poder das decisões, impondo aos alunos uma rotina geralmente unilateral.

Por isso, trata-se de um fazer pedagógico que ignora os conhecimentos da criança, ignora o direito dessa ser vista como competente e ter espaço de participação. Conforme Becker (2001, p.19), na pedagogia diretiva, o ensino e a aprendizagem não são polos complementares.

Essa pedagogia intensifica a fixação, a reprodução e a repetição de ensino previamente organizado pelo professor. Por isso, nas aulas, nada de diferente pode ou deve inferir. Cabe à criança o cumprimento das tarefas delegadas pelo professor.

Becker (2001, p.17) diz que o aluno é concebido na pedagogia diretiva como tábula rasa desde quando nasce e também a cada novo conteúdo que lhe é apresentado, ou seja, é alguém que nada sabe. De acordo com o autor, a pedagogia diretiva é fundada teoricamente pela epistemologia em que o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto, pelos meios físico e social, ou seja, a epistemologia empirista.

Segundo Micotti (2015, p.29), os métodos tradicionais baseiam-se na organização antecipada do ensino, na seleção pelo professor do material em que este se apoia (em ordem bem definida) e nas atividades previstas para um “aluno médio ideal”, que todas as crianças devem realizar, segundo um padrão predeterminado.

Buscando entender mais tal concepção de leitura e escrita, dialogamos com Micotti (1998). Segundo a autora, na didática tradicional, a escrita é tratada como transcrição visual dos sons da língua oral e o ensino da leitura é focalizado também com esse mesmo entendimento. Um procedimento muito comum é iniciar o ensino por meio do alfabeto.

Em decorrência, espera-se que a memorização das correspondências de sons e grafias “garantam” a realização de qualquer situação comunicativa e também que “virá por acréscimo” a compreensão da leitura e a aprendizagem das várias funções sociais da escrita e das competências para aplicá-las. Porém na prática, as aquisições entendidas como consequências ou subprodutos das memorizações (de letras, sílabas ou mesmo sentenças) dificilmente concretizam-se (MICOTTI, 1999, p.17).

Um bom exemplo disso é o de que a decoreba dos nomes das letras resulta em leituras inesperadas. Conforme Micotti (1998, p.7), ao aprender assim, as crianças nomeiam letra por letra, sem conseguir sintetizá-las. Além disso, não atribuem significado ao que leem e nem relacionam a sequência de letras à pronúncia das palavras lidas.

Nessa concepção de leitura e escrita, o que geralmente se oferece ao aluno são as particularidades, os fragmentos da língua escrita. Para isso, segue-se um caminho, quase sempre linear e progressivamente mais complexo: apresentam-se as letras, por vezes, descontextualizadas, depois ensinam a traçá-las para memorizá-las. Em seguida, propõe-se que se façam as sínteses dessas, explorando-as em suas possibilidades silábicas, chegando então às palavras e, por conseguinte, às sentenças.

O “todo” (texto com toda sua complexidade) é geralmente deixado “de lado”, especialmente no ciclo de alfabetização, pois, ao seguir tal caminho linear é o último a ser disponibilizado à exploração dos alunos. Como se esses não fossem conhecidos por eles na vida e existissem apenas “na escola” e “para a escola”. Isso porque, nessa perspectiva, para se chegar a esse objeto de estudo é preciso saber decifrar, ou então, fazer a leitura em voz alta. Não que a decifração seja desnecessária, ou não ocorra na aprendizagem da leitura, pois, segundo Jolibert (1994, p.75), ela ocorre sim, e desde o início, mas deve ser apenas um instrumento dentre vários e nunca o único sistematicamente privilegiado. Mas, como notamos, é justamente esse o procedimento que é acentuado nessa concepção.

Disso depreende-se que, quando a concepção de leitura e escrita é a que privilegia o código alfabético, geralmente, o professor é o único que lê e escreve nas aulas, é o único que pode ter acesso ao texto “com toda sua complexidade”, afinal ele já sabe decifrar.

Assim, a criança do ciclo de alfabetização, geralmente, não faz uso do texto. E, tal atitude é justificada pela ideia de que para se chegar a esse objeto de estudo, pelo ensino formal, faz-se necessário estar preparado.

De acordo com Schuveter (2008, p. 86-87), as práticas pedagógicas preponderantes em salas de primeiros anos do ensino fundamental de distintas escolas, em que realizou sua pesquisa, vinculam-se ao ensino tradicional. Nessas, constatou o uso do processo sequencial no ensino da escrita, onde as informações são focalizadas uma a uma, dando-se ênfase à transcrição gráfica das unidades sonoras.

Nessa prática, está implícita uma ideia bastante difundida durante muito tempo, a de que para aprender a ler e escrever era preciso passar por dois estágios: o primeiro, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

A compreensão atual da relação entre aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento da escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem escrita.

O método silábico, segundo Micotti (2007a), é uma das variações possíveis do grupo de métodos sintéticos de alfabetização. Dentre as demais variações há o alfabético e o fônico. Cada um acentua “uma” perspectiva específica da escrita, “a espinha dorsal do ensino” – silábica (sílabas), alfabética (letras), fônica (sons) – porém todos se fundamentam na memorização das correspondências entre sons e grafias, sempre dando ênfase à repetição dessas correspondências.

A didática tradicional e a vertente pedagógica diretiva encontram-se com frequência no cotidiano das salas de aulas pertencentes à etapa escolar do ciclo de alfabetização. Guilherme, (2011, p. 210), averiguou que, em classes de primeiro ano do ensino fundamental, os procedimentos de ensino do ler e escrever focalizam o código alfabético dando-se ênfase às sílabas e letras. Além disso, constatou que o modo de ensinar, nas aulas de alfabetização, tende a ser diretivo.

Becker (1993 - 2001) também indica essa pedagogia como a mais comum no cotidiano escolar.

Alguns exemplos de conduções de práticas de produção de textos que estão atreladas à essa concepção epistemológica empirista, são encontradas em blogs, livros didáticos e sites como: “Escreva sobre suas férias”, “Observe a imagem e escreva um texto bem bonito” ou “Escreva uma frase para cada cena e forme uma história”.

A precariedade dessa forma de ensino, afirma-nos Ferreiro (2010, p.18), se estende à vida da criança e a acompanha em todos os níveis escolares até quando adulta “os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as ideias principais [...] não sabem seguir uma linha argumentativa [...]”. Por isso, a autora afirma, não são leitores críticos.

Procedendo-se, assim, aliena-se o objeto de estudo, de modo que se acaba excluindo a possibilidade de compreensão do mesmo. O que se aprende e se ensina, na maioria das vezes, se restringe à cópia, à reprodução, não se encaminha para a

compreensão, muito menos para a criação. Essa é a concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita vinculada à pedagogia diretiva.

Percebemos a não compreensão nessa perspectiva de ensino de que nas atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na escola há funções sociais e culturais intrínsecas. Dessa forma, segundo Ferreiro (2010, p.20-21), a linguagem escrita passa de objeto social para objeto exclusivamente escolar, desconsiderando, assim, que a escrita só se tornou objeto escolar por sua importância “além dos muros da escola” e, além disso, transformou a escrita em mero conjunto de formas gráficas.

Desse modo, uma das possibilidades é a conversão da escrita, tida como formas gráficas, em objeto de leitura vozeada. Conforme Geraldi (1996, p. 119), a “leitura” procedida é uma oralização do escrito. Nesse procedimento cabe ao professor fazer a leitura em voz alta e depois solicitar que seus alunos “leiam”. Percebe-se aqui que, especialmente no contexto do ciclo de alfabetização, uma ideia de memorização subjaz essa “leitura”, pois, primeiro ouve-se o professor, depois o aluno “lê”, ou melhor, reproduz aquilo que ouviu.

Outra possibilidade é a transformação da escrita em objeto de fixação de sentidos. Segundo Geraldi (1996, p.119), isso significa que “os sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto passam a ser os sentidos do texto.” Assim, ao aluno, cabe descobrir tais sentidos previamente definidos.

A leitura assim segundo Koch (2014) é entendida

como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH, 2014, p.10).

Esse procedimento é para o leitor (aluno) um jogo de adivinhações que não mobiliza suas experiências de vida, nas quais se incluem outras leituras.

Bakhtin (2006, p.95), quando escreve sobre descodificação (compreensão) e identificação, as indica como processos completamente distintos: “o signo é descodificado; só o sinal é identificado”. O sinal é imutável, é instrumento técnico que pode designar este ou aquele objeto, este ou aquele acontecimento, sempre preciso e imutável. Para o autor:

[...] A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui

um signo [...] aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto [...] (BAKHTIN, 2006, p.95).

Assim, o autor explicita que é por meio do contexto em que a palavra está inserida que ela se torna um signo linguístico o que amplia a capacidade do leitor de compreendê-lo

Conforme Geraldi (1996, p. 120), o ensino da leitura, nos moldes apresentados anteriormente, não responde aos interesses do leitor e por isso torna-se incompreensível ao mesmo, além de desprovido de significado. O leitor apenas expressa o que o texto diz, até por ser essa a condição que o ensino que é oferecido a ele lhe impõe (diretivo), e assim, ocorre um monologismo, pois, pela voz do aluno se expressa uma única voz, a do autor do texto.

Bakhtin explicita que

o monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro eu (tu) isônimo. No enfoque monológico [...], o outro pertence inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2010, p.348).

Assim, quando a “leitura” ocorre em sala de aula pautada em uma pedagogia diretiva é expressão, pois o sentido do que se lê é único e predeterminado, só há o (tu), basta que o leitor expresse-o. A leitura não é um encontro entre sujeitos e o texto é, simplesmente, monólogo.

1.2.2 A pedagogia não diretiva

Carl Rogers é o inspirador da pedagogia não diretiva, cujos ideais influenciam professores, orientadores educacionais e psicólogos escolares (LUCKESI, 1994, p.60).

A pedagogia não diretiva se fundamenta na epistemologia apriorista, cujas características já foram expostas neste trabalho. Essa práxis quase não é encontrada, pois é difícil viabilizá-la em sala de aula, sendo detectada mais nas concepções epistemológicas (BECKER, 2001, p.19).

Para Luckesi (1994, p.60), a referida postura pedagógica engloba um ensino centrado no aluno, que busca formar a personalidade deste por meio do desenvolvimento das características inerentes à sua natureza.

O professor que se fundamenta na pedagogia não diretiva tem como atividade, auxiliar o aluno, interferindo o mínimo possível. O aluno é visto como independente e detentor de um conhecimento *a priori* que determina a aprendizagem (BECKER, 2001, p.19). Geralmente, esse professor é um especialista em relações humanas, ele deve garantir um clima de relacionamento pessoal autêntico, por isso, “ausentar-se’ é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é vista como ameaçadora e inibidora da aprendizagem” (LUCKESI, 1994, p.60).

Percebemos, então, que na pedagogia não diretiva apenas cabe ao professor dar condições para que os alunos aprendam, sendo o mérito da aprendizagem sempre e somente dos alunos. O professor assume, assim, papel praticamente neutro em sala de aula.

Nessa lógica, os que são considerados menos capazes acabam sendo deixados ao longo do caminho, já que a não aprendizagem é um déficit herdado. Os alunos aprendem por si só, têm capacidade autossuficiente. Por isso, são deixados entregues a si mesmos, entregues as suas próprias capacidades, em aulas em que se destaca o *laissez-faire* e tira do professor a responsabilidade quanto a aprendizagem dos alunos (BECKER, 2001, p. 22-23).

Para Luckesi (1994, p.60), o impulso da aprendizagem nesta perspectiva pedagógica é o desejo pessoal de autorrealização, é um ato interno. Quando o aluno percebe, por si só, que é capaz de agir e atingir suas metas pessoais, sente-se valorizado. Aprender, portanto, é modificar as próprias percepções somente.

Quanto ao ensino da leitura e da escrita, diante de uma práxis não diretiva, tende-se a uma alfabetização espontânea. Isso porque, segundo Micotti (2001, p.52) acredita-se “que em uma sociedade letrada as crianças aprendem a escrever e a ler tão naturalmente como aprendem a falar em uma cultura oral”.

O contato com a escrita por meio da inundação da sala de aula com materiais escritos; ou a prática da escrita livre, o escrever por escrever, é considerado, na pedagogia em questão, como importantes meios para a complexa aprendizagem do ler e do escrever. Despreza-se, portanto, que:

O domínio das competências básicas da leitura e da escrita convencional requer mais que a introdução de materiais escritos na sala de aula. O desenvolvimento da compreensão da estrutura da língua escrita e de suas funções sociais requer atividades propiciadoras do estabelecimento de relações entre noções pouco a pouco elaboradas (MICOTTI, 2001, p.48).

Ferreiro (2010, p.39), criticando a pedagogia não diretiva, assinala a importância de a criança ter o contato com o objeto do conhecimento, mas destaca a interação entre esses, como indispensável. Ou seja, não basta o contato, a aproximação, a disponibilização desses materiais em sala de aula, é imprescindível, a ação da criança sobre esse objeto. Segundo a autora, tal interação, por meio da mediação da professora é que propiciará a ela as descobertas elementares para a aprendizagem.

Além disso, Teberosky e Colomer (2003, p.106-111) dizem que a disposição de materiais escritos na sala de aula, buscando tornar esse ambiente importante na aprendizagem da alfabetização, requer atenção do professor e não uma organização aleatória ou uma simples exposição visual desses às crianças, apostando-se que isso basta para a aprendizagem da escrita e da leitura.

A composição do ambiente pedagógico, segundo as autoras (2003), depende de aspectos importantes como: saber selecionar diferentes suportes de linguagem escrita, inclusive os que não são comuns nos lares das crianças, disponibilizar os materiais e organizá-los de modo que fiquem ao alcance e na visão das crianças, ter critérios para a seleção dos livros e materiais considerando-se a qualidade e a clareza das ilustrações, o nível do vocabulário e dos conceitos, o grau de repetição e de simplicidade da estrutura da história e também a relação desses materiais com as atividades, pois sua exposição integrada às atividades os torna funcionais e não simples materiais de decoração.

No senso comum, costuma-se acreditar ser próprio da proposta pedagógica relacional, ou seja, construtivista, inundar a sala de aula de materiais escritos, mas Micotti (2001, p.41) salienta que a alfabetização exige muito mais que isso e que assim “não se concretizam o aprendizado, nem as possíveis vantagens atribuídas ao construtivismo”. A autora afirma que outro procedimento de ensino não diretivo confundido com a proposta pedagógica construtivista no senso comum é a escrita espontânea, o escrever por escrever.

Segundo Ferreiro (2010, p.52) a escrita espontânea é importante para que o professor descubra o quanto as crianças são criativas e inteligentes, mas não deve

privilegiar o espontaneísmo do trabalho pedagógico não diretivo. A autora frisa que, o professor, nessa atividade, não deve retrair-se “como se tratasse de dar às crianças mais um momento de recreio”.

A ideia implícita no procedimento de escrita espontânea, quando ocorre sem que tenha um propósito social e uma reflexão sobre ela, é “se as crianças constroem alguns conhecimentos sobre a escrita, sem ensino formal, conseguirão do mesmo modo, completar o processo, isto é, ler e escrever segundo os padrões convencionais” (MICOTTI, 2001, p.31). Ou seja, é uma visão do conhecimento como *a priori*, que faz da aprendizagem da escrita e da leitura um processo natural, portanto muito distinto dos procedimentos fundamentados em uma práxis interacionista.

Ainda conforme Micotti (2001), na lógica desses procedimentos de aprendizagem da escrita como processo natural tudo o que a criança escreve é dado como correto, ficando, então, desprovida de informações sobre seu desempenho.

Ler e escrever são, portanto, atividades presentes no cotidiano das aulas do ciclo de alfabetização, cuja prática pedagógica é não diretiva, mas, limitadas a realizações vazias que não permitem intervenções, por serem desautorizadas pela concepção inatista, deixando, assim, os alunos entregues ao acaso.

De acordo com Luckesi (1994), confusões, como essa, ocorrem no cotidiano escolar, porque, geralmente,

[...] os procedimentos de ensino são selecionados sem critérios definidos criticamente, sem que se reflita claramente sobre o sentido e o significado de cada um deles. São escolhidos sem que se reflita sobre a articulação dos procedimentos com as propostas pedagógicas. [...] nem sempre as propostas pedagógicas são assumidas com clara consciência, daí a dificuldade em articular procedimentos com proposta. No geral, os procedimentos de ensino são retirados do arsenal já consagrado pela prática docente. Há um senso comum pedagógico que afirma que qualquer atividade é suficiente para que se consiga cumprir a tarefa docente. O professor está habituado – seja pela formação, seja pela prática, seja pela herança cultural comum que recebeu – a não se preocupar com a proposta pedagógica e, muito menos, com a articulação entre procedimentos de ensino e proposta pedagógica. (LUCKESI, 1994, p.155).

Notamos, que a pedagogia não diretiva é criticada no tocante ao ensino da leitura e da escrita, por diferentes autores, e tais críticas indicam a debilidade dessa práxis.

A seguir, discorreremos sobre a pedagogia relacional que se vincula a concepções que propiciam a mencionada prática “inovadora”.

1.2.3 A pedagogia relacional

A pedagogia relacional vincula-se à epistemologia construtivista. Trabalhar seguindo as concepções inerentes a essa, de acordo com Micotti (1999, p.19), significa fazer uma reviravolta no ensino como um todo, prevendo-se mudanças profundas e não apenas parciais.

Teberosky e Colomer (2003) também destacam a importância de um ambiente propiciador de aprendizagem como elemento-chave da práxis de um professor que se fundamenta no modelo construtivista.

Conforme Macedo (1994, p.23), uma das atividades do professor construtivista, ou seja, que tem uma prática pedagógica relacional é conhecer bem o conteúdo, mas não para transmiti-lo, avaliar corretamente, para impor ou induzir respostas das crianças. Mas, para discutir com seus alunos, para fazer questionamentos que propiciem a apresentação de suas hipóteses e a sistematização de seus conhecimentos. Assim, cabe ao professor, problematizar as situações, mediar, colocando os alunos para agir e para pensar.

Esse professor, porém, deve ter clareza de que problematizar não é propor exercícios. Segundo Macedo (2005, p.139-140), os exercícios possuem por antecipação a solução, o caminho e todos os passos para resolvê-los, sendo necessário apenas executá-los. Os problemas, não, pois envolvem situações inesperadas que implicam resolver, no momento que se realiza a atividade, os desafios postos por variáveis imprevistas, implicam planejar soluções possíveis, executá-las e avaliá-las.

Teberosky e Colomer (2003, p.82) afirmam que o professor cuja práxis é construtivista compreende que, nas aulas não é somente ele quem inicia, responde e organiza as atividades, pois, fundamentalmente, quem deve fazê-las são os alunos.

Ao falar de uma abordagem predominantemente interacionista, Mizukami (1986, p.77) descreve o papel do professor como um propiciador de desafios aos alunos, concedendo-lhes ampla margem de autocontrole e autonomia.

Tradicionalmente os professores apoiam-se em uma sequência de ações que delineiam seus passos e determinam os dos alunos, no construtivismo, ao contrário, ele possui “um referencial teórico para interpretar a participação das crianças a ser incluída no seu trabalho” (MICOTTI, 2001, p.14).

Isso porque os professores não dispõem, de antemão, de certezas e compreendem que não são, em sala de aula, os detentores do saber, são pesquisadores, investigadores, como afirma Mizukami (1986, p.77).

A efetivação dessa práxis no cotidiano das aulas, ocorre por meio do acolhimento da participação dos alunos desde a roda inicial para o planejamento do dia, propiciando momentos para que as crianças discutam, tomem decisões e pensem em alternativas para solucionar situações reais.

O professor que realiza essa prática, valorizando a participação dos alunos demonstra respeito pelos mesmos entendendo-os como sujeitos ativos e valiosos no processo pedagógico e, ao proceder assim, favorece o desenvolvimento de uma autonomia moral e intelectual.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia, destacada na pedagogia relacional, vale salientar que Becker explica não tratar-se, entretanto, de:

“instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência) ou *laisser-faire*, nem esvaziar o conteúdo curricular; [epistemologia apriorista], com o qual se confunde, frequentemente uma proposta construtivista. Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina policialesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem (BECKER, 2001,p.27-28).

Em relação à promoção da autonomia, o professor construtivista é um coordenador, um líder das interdependências entre o que é meu e o que é do outro, comum a todos ou próprio de cada um. Implica desfazer-se da ideia de que autonomia é valorizar uma forma de pseudoindependência, ou seja, de deixar os alunos entregues a si mesmos, para, assumir uma prática que valorize o desenvolvimento da responsabilidade, propiciando situações em que os alunos se comprometam e realizem, colocando em prática vivências em que são parte e todo ao mesmo tempo (MACEDO, 2005, p.138).

Entendemos, assim, que a pedagogia relacional envolve a participação efetiva das crianças nas aulas, diferente das práticas que apenas permitem que elas se expressem, pois o que se estabelece é um diálogo, em que todos expõem suas opiniões e, a partir disso, busca-se encontrar um consenso, pois, neste cenário, todos participam das decisões.

A sala de aula torna-se, assim, um espaço democrático, um espaço de comunidade em que uns aprendem com os outros, pois se entende que “eu não posso

passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” como afirmou Bakhtin (2010, p.342).

Na perspectiva pedagógica relacional (construtivista), as crianças são efetivamente ativas, pois não fazem as coisas por fazer ou para aprender. “Elas realizam atividades, a seu modo, de acordo com suas possibilidades, para resolver as situações de vida, e de convívio, compartilhadas pela classe, juntamente com o professor” (MICOTTI, 1999,21).

Isso porque, nessa prática pedagógica, as crianças são consideradas pelos adultos como descreve Jolibert (2006, p.179), inteligentes, ativas, cheias de iniciativas, seres responsáveis e sociáveis, capazes de fazer e aprender muito mais do que normalmente lhes solicitamos.

Quando Micotti (1999, p.19) destaca que aplicar uma práxis construtivista significa fazer mudanças profundas no ensino, refere-se também à transformação da não aceitação para o respeito, pelo modo particular de a criança “ver as coisas”. Suas produções, mesmo que imperfeitas, salienta a autora (2001, p.44), são acolhidas pelas docentes interacionistas, que as compreendem como transitórias e próprias do processo de construção do conhecimento.

Notamos então que, em uma pedagogia relacional, a criança é considerada como um ser que sabe, e os erros são inerentes à aprendizagem, entendidos como meio para a construção de novos conhecimentos.

É imprescindível que os erros sejam revistos, mas pelo próprio aluno, com a mediação do professor que propicia situações para que esse consiga autoavaliar seus procedimentos e buscar caminhos eficazes na solução de uma questão.

Trabalhar nessa proposta pedagógica, também implica entender a aprendizagem como um processo que, segundo Jolibert (2006, p. 179), pressupõe sentido, ou seja, em situações significativas para o aprendiz.

Jolibert (2006, p.179) também destaca que aprender é um processo ativo, porque ocorre por uma construção inteligente por parte do aprendiz que busca respostas em suas interações com o mundo. Uma criança aprende interagindo com os seus colegas, com a sua família, com a sua comunidade e, evidentemente, com seu professor. Concomitantemente, é também um processo reflexivo, porque se aprende refletindo sobre o que se aprendeu e sobre como se realizaram as aprendizagens (metacognição), sistematizando o que foi obtido.

Para que se criem situações mais favoráveis para as aprendizagens, sendo essas significativas para os alunos, Jolibert (1994a, 1994b, 2006 e 2008) propõe uma pedagogia de projetos, cuja prática possui características específicas, correspondentes à pedagogia relacional.

Praticar a pedagogia por projetos é propiciar aos alunos a oportunidade para desenvolver capacidades, como a de pensar sozinho e com os outros, a de afrontar desafios e resolver problemas; é colocá-los para agir, não apenas com a mão e um lápis, mas com a cabeça raciocinando.

A pedagogia por projetos nasce das necessidades surgidas no dia a dia da sala de aula, tornando as atividades mais significativas e contextualizadas. Os alunos são capazes de defrontar-se com textos verdadeiros para aprenderem a utilizá-los na vida social. (JOLIBERT, 2008, p.24).

Partindo dessa compreensão, comprovada por pesquisas, os PCN(s) 1998, indicam aos professores que o ensino precisa superar as tradicionais concepções norteadoras dos trabalhos com a escrita em sala de aula e aponta como fundamentação da prática pedagógica ideias mais “inovadoras”, próprias da pedagogia relacional:

Os projetos são situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. (BRASIL, 1998, p.62)

Trata-se, portanto, de trabalhar com toda a complexidade desses objetos do conhecimento, desde o início da alfabetização, de modo que escrever seja muito mais do que decorar letras e ler seja muito mais que verbalizá-las.

Assim, na referida perspectiva pedagógica (construtivista), a leitura e a escrita são ensinadas de modo completo e significativo. Conforme Micotti (1998, p.14), “antigamente, as pessoas podiam [...] escrever corretamente as palavras mediante cópias e ditados. Mas, [...] tinham dificuldade para redigir uma carta [...] conseguiam ler em voz alta, mas, [...] tinham dificuldades para entender um contrato”.

Para evitar que o aprendizado da língua escrita fique restrito à mimetização do código, Ferreiro (2010, p.71) aponta quais os aspectos que a introdução da língua escrita, em um contexto escolar, deve abranger.

Para tal tarefa, enumera uma série de procedimentos: permitir explorações de diversos tipos de objetos portadores de escrita, ter acesso à leitura em voz alta, poder ter vários propósitos para escrever, sem medo de cometer erros, poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, participar de atos sociais de utilização funcional da escrita, poder perguntar e obter respostas, poder interagir com a língua escrita para julgá-la, saber o que se diz, inventar e descobrir.

Ao destacar que a leitura e a escrita de textos devem ser considerados na introdução do estudo da língua escrita, Ferreiro os indica como parte inerente dos processos de ensino e aprendizagem do ciclo de alfabetização.

A escrita na prática relacional é trabalhada, segundo Micotti (1998, p.15), em comunicações reais, coletivas ou individuais. Os textos produzidos são realmente utilizados, como, por exemplo, uma ficha técnica para que as crianças de outra classe saibam como fazer um brinquedo. A autora ainda salienta:

A decoração de sílabas faladas e de seus traçados no papel configura-se como perda de tempo, sobretudo numa fase de interesses diversificados e de plena efervescência exploratória das coisas e das ações, característicos dos primeiros anos de vida e muito importantes para o desenvolvimento da inteligência. (MICOTTI, 1999, p.20)

Não que as sílabas sejam descartadas do complexo processo de aprendizagem da escrita, pois fazem parte de um conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabético, mas que esta não é a única a compor tal processo, pois há muitos outros procedimentos que constituem a construção desse conhecimento e que estão além da memorização do código e dos sons.

Podemos, assim, diferenciar os modos de se considerar a escrita infantil. No modo tradicional, atenta-se principalmente para o domínio dos aspectos gráficos da escrita. Tem mais a ver com orientação espacial, qualidade do traçado das letras, distribuição espacial de formas etc. Já na perspectiva de escrita construtiva, considera-se principalmente o que se quer representar e os meios disponíveis e utilizados para diferenciar as representações (FERREIRO, 2001, p.18).

As “inovações” ocorrem igualmente no trabalho com a leitura que, diferente do ensino tradicional, acontece conforme os interesses individuais e coletivos, como por exemplo, ler um jornal para obter informações sobre um assunto que a turma está pesquisando, ou ainda, ler por prazer, ler para saber como fazer, ler para conhecer as utilidades de determinado produto, entre outros. (MICOTTI, 1998, p.15).

Na definição de Jolibert (1994a, p.15), ler é atribuir, diretamente, sentido ao escrito, ou seja, sem passar pela decifração, letra por letra, sílaba por sílaba, e nem, pela oralização.

Micotti (2007b, p.33), discorrendo sobre os modelos teóricos da leitura e da escrita, diz que o leitor para os adeptos do modelo interativo faz coexistir nesse processo a decodificação e a compreensão. “Ao ler, o indivíduo constrói o significado do texto, pondo em jogo as várias modalidades de conhecimento de que dispõe, entre os quais os relativos às correspondências entre elementos visuais e sonoros e as suas intenções”.

Diálogo é a palavra que define a leitura, conforme GERALDI (1996, p.126). Essa se efetiva no encontro entre alunos, texto e mediação do professor que deve ser ativo durante esse processo, questionando, propondo reflexões, escutando os alunos lerem e, assim, reaprendendo com eles o eterno processo de ler, vemos que há nesse processo o envolvimento entre diferentes sujeitos.

Ao ler, mobilizamos as informações que possuímos por experiência de vida e as que nos são fornecidas pelo autor em seu próprio texto. “É neste sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, [...] situados numa sociedade e por ela influenciados [...]” (GERALDI, 1996, p.125).

Com essa compreensão do que é ler, saímos do plano do monologismo evidenciado por Bakhtin (2010, p.341) com a dimensão de uma consciência e passamos para o plano do dialogismo em que muitas pessoas, à luz de várias consciências isônomas e polivalentes, encontram-se e dialogam.

Koch (2014, p.11) elucidada

A leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2014, p11).

Vemos, então, que a concepção de leitura e de escrita pertinente à prática pedagógica em questão é a que reconhece esses processos como comunicação.

Percebemos também que a aquisição da leitura e da escrita faz-se mediante a exploração de textos, a escrita autêntica e para valer dos alunos. Ainda que não realizem essas atividades convencionalmente, vale dar a eles oportunidades para pôr em prática aquilo que sabem e para refletirem sobre o que fizeram, vale estabelecer

diálogos com textos e sobre esses com os colegas, confrontando as diferentes compreensões e significados e assim propiciando a construção de conhecimentos que fazem sentido para a vida e não somente para a escola.

Destarte, o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos, na escola, envolvem a articulação de três variáveis: o ensino, a língua e o aluno. O primeiro elemento dessa tríade, o ensino e as práticas pedagógicas que se realizam, para viabilizar a relação entre sujeito (aluno) e objeto de conhecimento, o segundo elemento, o objeto de conhecimento que é a língua, a que se fala e se escreve fora da escola, em uma linguagem formal ou informal e o terceiro elemento da tríade, o aluno, aquele a quem cabe aprender ao encontrar-se com o “novo” objeto de conhecimento.

Entendemos, que o trabalho com a escrita na proposta pedagógica relacional requer “inovações” frente ao que se faz em uma abordagem de ensino tradicional e para a promoção de mudanças no ensino, a fim de melhorá-lo é preciso compreender o que são essas inovações.

Assim, cabe considerar as concepções de língua e linguagem subjacentes às práticas pedagógicas.

1.3 Concepções de língua e linguagem

Todo desenvolvimento do trabalho com leitura e escrita, pressupõe concepções do que são língua e linguagem. A forma como as concebemos influencia, decisivamente, os encaminhamentos metodológicos que adotamos. Portanto, é necessário, neste trabalho, abordarmos três concepções de linguagem. Para tanto, elencamos os estudos de Bakhtin (1997), Travaglia (2009), Geraldi (1997a), Koch (2014) e Orlandi (1986).

1.3.1 Primeira concepção: a linguagem é a expressão do pensamento

Nessa concepção a linguagem é tradução e expressão do pensamento. Segundo Travaglia (2009, p.21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, não afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social na qual a enunciação acontece”. O fato linguístico, a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada, é

explicado como sendo um ato de criação individual. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras situam-se dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Desse modo, acredita-se que quem fala ou escreve bem, segue e domina as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

De acordo com Koch (2014, p. 9), “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Como esse sujeito é considerado dono absoluto de seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (...) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2014, p. 9).

Assim, a língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social.

1.3.2 Segunda concepção: a linguagem é instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997a, p.41), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos combinados, que por meio de regras, possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada

Importantes nomes fundamentaram os estudos da linguagem nessa concepção, como os de Ferdinand de Saussure (fundador do Estruturalismo, no início do século XX) e de Noam Chomsky (linguista americano que conduziu a gramática gerativo-transformacional) (PINO; GIOVANI, 2011, p.13).

Para Saussure (2002), a linguagem se apresenta muito mais vasta e menos específica que a língua, e esta, é apenas uma parte da linguagem, assim revela suas afirmações:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios (...) ela pertence além disso ao domínio individual e social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir uma unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação (SAUSSURE, 2002, p.17).

Por meio desse pensamento, pautado no princípio estruturalista, o autor afirma que as línguas são estruturas, e seus elementos só podem ser caracterizados a partir de uma organização global, pois permite descobrir regularidades necessárias para o trabalho científico da linguagem.

Saussure (2002, p.128) complementa que seria interessante começar o estudo da língua pelas unidades, subunidades e unidades maiores e, assim, determiná-las e classificá-las. Desse modo, Saussure, ao descrever a estrutura de uma língua, o enunciado, desconsidera a situação de enunciação.

As práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil se fundamentaram, em grande parte, durante muito tempo, no ensino da gramática do português. A crença era de que, uma vez que dominassem a classificação gramatical, os alunos estariam aptos a se inserir em práticas letradas. Ensinar a língua limitava-se quase que totalmente à perspectiva gramatical, sendo que as poucas atividades de produção verbal não eram contextualizadas – não “faziam sentido” -, o que tornava essas atividades um fardo aos estudantes (e aos professores), não contribuindo dessa forma a uma aprendizagem plena (BRASIL, 1998, p.18).

Noam Chomsky, na década de 1950, censura o estruturalismo por esse não se ater à criatividade da linguagem. Daí o termo gerativismo, porque permite que, com um número finito de categorias e de regras (competência), o locutor-ouvinte de uma língua possa gerar e interpretar um número infinito de frases dessa língua. Ao introduzir os conceitos de competência e de performance (o uso da língua em situações concretas ou a concretização da competência através da fala e da escrita),

Chomsky se aproxima do conceito saussuriano de língua e de fala porém, substitui uma concepção estática da língua por uma concepção dinâmica.

Apoiado no racionalismo clássico, Chomsky retoma o conceito de inatismo, ou seja, o indivíduo é dotado de uma competência linguística que é inata, independente do mundo em que vive. Em seu entender, as línguas, são regidas por leis universais e afirma que “a faculdade da linguagem pode perfeitamente ser considerada um “órgão da linguagem”, no sentido que os cientistas falam de sistema visual, do sistema imunológico, ou do sistema circulatório como órgãos do corpo” (CHOMSKY, 2005, p.31).

É dessa forma que Chomsky elege como objeto da Linguística a competência em detrimento do desempenho, sendo o primeiro definido como “nossa capacidade de utilizar a língua” (CHOMSKY, 2005, p.34) e o segundo como “enunciados reais produzidos por pessoas reais” (CHOMSKY, 2005, p. 34).

Para Orlandi (1986, p.48), “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)”. Isolam o homem, portanto, de seu contexto social, uma vez que não reconhecem as condições de produção dos enunciados.

O estruturalismo exclui o papel do falante no sistema linguístico, o que significa que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores.

Essas afirmações são ratificadas por Travaglia (2009) ao expor que:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social. (TRAVAGLIA, 2009, p.22)

Segundo Koch (2014, p.10) a noção de sujeito, nessa concepção de linguagem, “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não-consciência”. Explica que “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente

explícito.” O decodificador, portanto, assume, também nessa concepção, um papel passivo, uma vez que a informação deve ser recebida tal qual havia na mente do emissor.

1.3.3 Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação

Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais.

Segundo Travaglia (2009, p.23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Nessa abordagem, são colocados no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social e as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores.

Assim, a linguagem se faz, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Bakhtin a partir do enfoque dialógico, explica que o seu objeto de estudo é o “discurso”, e o define como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997, p.181).

O autor russo, por meio de análises efetuadas nas relações dialógicas, propõe o estudo no plano do discurso e não por análises linguísticas, no plano da língua, ultrapassando assim, os limites da linguística estruturalista.

Bakhtin (2010) considera a linguagem como um processo de interação verbal de interlocutores em situações reais de comunicação, e a escrita está inserida como um sistema de intercâmbio essencialmente dialógico, que se apresenta necessariamente na perspectiva de encontro ativo entre pessoas para a negociação de sentidos.

Segundo Bakhtin

(...) toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2010, p.271)

Dessa forma, os usuários da língua ou interlocutores, interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais.

Sobre essas afirmações, cabe destacar que, nas diferentes situações discursivas, há sujeitos (locutor-interlocutor) que agem ativamente na construção de sentidos. Os sujeitos são atores/construtores sociais, que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Koch e Elias (2014, p.12) em sintonia com a teoria bakhtiniana afirmam que o texto é o “lugar de interação e de constituição dos interlocutores, (...) cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor”.

Assim, a linguagem é uma atividade propriamente humana, consciente e intencional que se origina no processo de produção social da existência humana e que combina a relação ativa do homem com a natureza e com os outros homens. Bakhtin (1992, p. 227) elucida que, a linguagem “não é um dom divino nem uma dádiva da natureza. É o produto da atividade humana coletiva, e reflete em todos seus elementos tanto a organização econômica como a sócio-política da sociedade que a tem gerado”.

O exercício da língua não está determinado apenas pelo código, por um sistema autônomo, fechado em sua própria estrutura, mas fundamentalmente, pela interação mediada pelo diálogo. Aquilo que um interlocutor vai falar está condicionado pelo outro interlocutor, pela situação de elaboração do discurso e pelos objetivos que tem ao elaborá-lo. A intenção, as condições reais de produção do discurso, bem como a imagem do interlocutor, são elementos determinantes na organização da comunicação.

A compreensão do princípio dialógico da linguagem se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) expressam que o domínio da linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” é indispensável para que o sujeito possa engajar-se plenamente nas práticas sociais em que está inserido. (BRASIL, 1998, p.25). Esse documento afirma que produzir linguagem significa produzir discursos, significa:

[...] dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierarquia que se ocupa em relação a ele e vice-versa (BRASIL, 1998, p.25).

O mesmo documento afirma que o discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos e conceitua texto como “um produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” (BRASIL, 1998, p. 25). Afirma também que o discurso possui um significado amplo, refere-se à “atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido”. (BRASIL, 1998, p.26)

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes são determinados historicamente e por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BRASIL, 1998, p.26).

Os conceitos aqui expostos dão elementos para as reflexões sobre as práticas escolares de produção de textos escritos no ciclo de alfabetização.

Na sequência, abordaremos o conceito de texto e propostas para o trabalho com produção de textos orais e escritos.

1.4 O texto como unidade de ensino

Sabe-se que escrever textos não é tarefa fácil, escrever é um processo e implica etapas, tais como: planejamento, escrita, revisões e reescritas. Dessa forma,

faz-se necessário considerar que o ato de escrever envolve questões pertinentes a qualquer escritor: O que dizer? Para quem? Como? Para quê? Quando? Por quê?

É importante salientar o que entendemos por texto, já que o termo permite algumas explicações diferentes. Segundo Bakhtin (2003b, p.307), o texto refere-se ao enunciado vivo e concreto, o qual é produzido por um sujeito, um autor que fala, que escreve, portanto, é a intencionalidade do sujeito que produz um projeto discursivo e a execução desse projeto torna um texto, um enunciado. Assim, entendemos o texto como práticas discursivas, como atividade que não compreende sentidos prontos, bem como não pode homogeneizar o dizer, ao contrário, leva à plurissignificação e a uma heterogeneidade constitutiva.

Abordando a interação dos sujeitos, Geraldi (1997b, p.20) propõe o trabalho com o texto como unidade e objeto de ensino. Para ele, a prática anterior de ensino de língua portuguesa, que privilegiava o ensino da gramática normativa, não permitia que o aluno se constituísse como sujeito e dono de seu pensar. E, sob essa perspectiva, ele critica o trabalho sem a participação do aluno que ocorre em sala de aula, pois, para ele, o conhecimento é construído na interlocução com o sujeito, a partir da reflexão.

Nessa perspectiva, o texto é tomado como objeto de ensino, e o trabalho do professor em sala de aula começou a exigir deste, um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito.

Abordando o texto como objeto de ensino, Geraldi propõe três práticas para o trabalho com o texto: leitura, produção e análise linguística. Dessas práticas, a central, para ele, é a produção de textos, complementada pelas atividades de leitura e de análise linguística. Isso porque, segundo o autor, a atividade de produção constitui-se como elemento essencial, tanto para a linguagem quanto para o sujeito, e como condição de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa.

O trabalho com o texto em sala de aula, segundo Geraldi (1997b, p. 21) contrapõe-se tanto à atividade de gramática normativa como atividade meramente descritiva quanto à utilização do livro didático em sala de aula, que, segundo ele, assujeita o trabalho do aluno. Sob essa perspectiva, o autor considera que o trabalho do professor deve estar pautado no ensino e na aprendizagem do texto, priorizando a reflexão sobre a linguagem. Esse modo de pensar o ensino advém da constatação de que os textos produzidos pelos alunos anteriormente indicavam que a prática de redação não lhes permitia a reflexão necessária para a produção de bons textos.

Sobre linguagem e sua constituição, Geraldi observa:

“Trata-se de pensar a atividade linguística não só a partir das ações que se fazem com a linguagem, mas de pensá-la também a partir das ações que se fazem sobre a linguagem e das ações da linguagem”. Assim, segundo ele, “[...] estes três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que, materialmente, as revelam. [...] a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade [...]”(GERALDI,1997b, p.20 e 24).

A partir do interacionismo linguístico, especialmente considerando o texto como objeto de ensino, Geraldi (2003) esclarece que há distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

Sendo assim, a atuação do professor na prática de produção de textos requer que ele organize o trabalho educativo, onde o texto seja a unidade básica de ensino, pois sendo um objeto sócio histórico, inscrito em modos de funcionamento sociais e comunicativos, necessita que seja explorado em sala de aula como um instrumento real de comunicação.

Os PCNs explicitam que:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (...) Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. (BRASIL, 1997, p.65)

Assim, a formação de escritores competentes, requer uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, onde são oportunizadas situações em que a escrita de textos faça sentido para os aprendizes, com uma grande variedade de textos de fato e que percebam que o texto “é um lugar de interação humana”.

Destarte, faz-se necessário, que as crianças experimentem e aprendam isso na escola, portanto, os professores devem oferecer-lhes “textos do mundo” (BRASIL, 1997, p.19).

Jolibert e seus colaboradores (1994,2006,2011) trazem estudos teórico/práticos sobre a produção de textos em sala de aula. Defendem a ideia da escrita inserida em situações reais de comunicação, privilegiando o contato da criança

com os diferentes tipos de textos, para que possa compreender o uso consciente da escrita.

De acordo com a autora,

é primordial que cada criança, durante sua escolaridade como leitora e produtora de textos vivencie: a utilidade das diferentes funções da escrita; o poder que dá o domínio suficiente da escrita; o prazer que a produção de um texto pode proporcionar. Escrever textos em situações reais de uso, considerando as funções sociais da escrita, faz com que o aluno encontre um motivo para escrever. Escrever para comunicar, para ser lido, não com o objetivo de ser avaliado (JOLIBERT, 1994, p.15).

Desse modo, o trabalho com produção de textos deve partir da necessidade real de escrevê-lo.

Descreveremos a seguir, as interações das crianças com o “novo” objeto de conhecimento, a escrita.

1.5 As interações das crianças com a escrita

A literatura que trata das relações que as crianças estabelecem com a escrita (FERREIRO, 1993; JOLIBERT, 1994; MICOTTI, 2015) mostra que: (1) o ingresso ao mundo da escrita ocorre antes mesmo do acesso ao ensino formal; estar plenamente alfabetizado não é apenas decodificar e codificar, é atribuir sentido a algo escrito e praticar de forma crítica e autônoma; (2) diferentes práticas de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos específicos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças sabem muitas coisas sobre a escrita e tentam resolver numerosos problemas para compreender as regras de sua representação. Muitas são as evidências de que elas elaboram seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita e constroem modelos para interpretar a realidade, antes mesmo de serem ensinadas de forma sistematizada.

Micotti (2015) destaca que no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, ao entrar em contato com leitores, escritores e materiais escritos, as crianças se apropriam das condutas e relações humanas que integram as situações de leitura e escrita. A autora exemplifica esse fato com o episódio:

Gabi aos 23 meses de idade, recebeu um livro de literatura infantil com capa e ilustrações coloridas; ficou muito contente, pois já tinha familiaridade com

livros. A mãe apressou-se em ler o texto para a criança com tons de voz que considerava adequados. Após alguns minutos a pequena pegou o livro em suas próprias mãos e deu continuidade à “leitura”, emitindo sonoridades – uma longa lalação imitando a leitura oral que a mãe fizera (MICOTTI, 2015, p.113).

Como observado nesse episódio, vemos que a menina ao vivenciar uma situação de leitura, apropria-se de um comportamento leitor e não se prendeu à leitura propriamente dita, mas ao papel desempenhado pelo leitor.

Outros episódios destacados por Micotti (2015, p. 114) revelam que gradativamente a mesma garota passou a prestar atenção à escrita, pois observava que, ao ler, seu pai apontava com o dedo a linha do texto, e ela passou a fazer o mesmo quando ia “ler” e assim, suas condutas leitoras foram aos poucos modificadas.

Em relação à apropriação da escrita, a autora corrobora

Gabi, aos 3 anos e 7 meses, enquanto brincava, colocou pequenos adesivos na parede no formato de uma lista. Advertida, justificou o procedimento, explicando que sua professora disse ser necessário colocar o nome de todos os alunos na parede. Nesse caso, a escrita foi substituída por figurinhas, mas foi mantida a representação da situação social e o formato da lista (MICOTTI, 2015, p.114).

Percebe-se que Gabi, mesmo que não convencionalmente, representou e comunicou a realidade por meio de signos não convencionais (adesivos) e estabeleceu uma relação de significação entre dois elementos, os adesivos (significantes) e a lista de nomes (significados). Dessa forma, ela foi aos poucos atribuindo sentido à leitura e à escrita, pois ao ser inserida em situações reais, em que o ler e o escrever eram significativos, foi construindo modelos de condutas leitora e escritora.

As apropriações das condutas “leitoras” e “escritoras” acima apresentadas, indicam que o aprendizado das práticas sociais referentes à leitura e à escrita envolvem outros aspectos relevantes no processo de alfabetização além da aquisição do sistema alfabético. Tal fato confirma as teses de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o desenvolvimento da escrita antes mesmo do ensino formal.

No ensino, considerar ou não, esses aspectos são decisões relacionadas às concepções epistemológicas que embasam o trabalho docente.

1.6 Pesquisa bibliográfica

Os autores Mortimer e Scott (2003) propõem uma ferramenta analítica ou sistema de referência para analisar as interações e a produção de significados em aulas de ciências. O desenvolvimento desse referencial baseia-se na teoria sociocultural.

Nessa ferramenta são focalizadas as intenções do professor, o conteúdo a ser trabalhado e a transformação das intenções em ações (docentes) mediante estratégias de ensino.

Em seus estudos, os pesquisadores visam responder como os significados são criados e desenvolvidos pelos alunos por meio da linguagem e outros modos de comunicação, Ressaltam a importância de como o entendimento por parte dos alunos é desenvolvido no contexto social das aulas.

Essa estrutura analítica está baseada em cinco aspectos inter-relacionados, que focalizam o papel do professor e são agrupados em termos de focos de ensino, abordagem e ações, apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados em salas de aula

Aspectos da Análise	
I.Focos de ensino	1. Intenções do professor 2. Conteúdo
II.Abordagem	3.Abordagem Comunicativa
III.Ações	4. Padrões de interação 5. Intervenções do professor

Fonte: (Mortimer e Scott, 2003, p.25)

Os pesquisadores, ao seguirem os princípios de Vygotsky e Bakhtin consideram que “o ensino possibilita modalidades de desempenho no plano social da sala de aula”. Ao analisarem as intenções do professor, ressaltam que o desempenho do aluno é possível se o professor direcionar as aulas por meio de um roteiro

planejado e ter a iniciativa de apresentar várias ações que constituem o aprendizado de um determinado assunto por parte dos alunos. Elencam algumas intenções e o conteúdo do discurso que deve ocorrer durante as aulas que precisam, segundo eles, ser contempladas durante uma sequência de ensino em aula de ciência, apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Foco de ensino: Intenções do professor e conteúdo

Intenções do professor	Foco/conteúdo
Cria problema.	Engaja os estudantes, intelectual e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula referente à história científica.
Explora e trabalha a visão dos alunos.	Elicita e explora as visões e entendimentos dos estudantes sobre as ideias e fenômenos específicos.
Introduz e desenvolve a história científica	Disponibiliza as ideias científicas (incluindo temas conceituais, epistemológicos, tecnológicos e ambientais) no plano social da sala de aula.
Guia os estudantes no trabalho com as ideias científicas e dá suporte ao processo de internalização.	Dá oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias científicas, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Ao mesmo tempo, dá suporte aos estudantes para produzir significados individuais, internalizando essas ideias.
Guia os estudantes na aplicação das ideias científicas e na expansão de seu uso, transferindo progressivamente para eles o controle e responsabilidade por esse uso.	Dá suporte aos estudantes para aplicar as ideias científicas ensinadas a uma variedade de contextos e transfere a eles o controle e responsabilidade pelo uso dessas ideias.
Mantém a narrativa: sustentando o desenvolvimento da história científica	Promove comentários sobre o desenrolar da história científica, de modo a ajudar os estudantes a seguir seu desenvolvimento e a entender suas relações com o currículo de ciências como um todo.

Fonte: Mortimer e Scott, 2003, p.29

1.7 Abordagem Comunicativa

O conceito de abordagem comunicativa é central na estrutura analítica, fornecendo a perspectiva sobre ‘como’ o professor trabalha com os alunos o desenvolvimento das ideias no decorrer das aulas.

Os autores identificam quatro categorias de abordagem comunicativa, que são definidas considerando a caracterização do discurso entre professor e alunos ou entre os alunos em duas dimensões: discurso dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não-interativo, apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Abordagem Comunicativa

ABORDAGEM COMUNICATIVA			
Dialógica		Autoritária	
Interativa/dialógica	Não-interativa/dialógica	Interativa/ autoritária	Não-interativa/autoritária

Mortimer e Scott, 2003, p.35

Interativa/dialógica: indicação de que os alunos desenvolvem seu entendimento sobre o significado do assunto da aula, participando de trabalho em pequenos grupos e mantendo o diálogo aluno com aluno e aluno-professor.

Não-interativa/dialógica: refere-se à postura didática do professor que apresenta o argumento ou o assunto numa abordagem de autoridade, e após isso “interage” com o aluno num padrão I-R-A (iniciação/resposta/avaliação) para instaurar uma “interação confirmatória” com toda a classe.

Interativa/ autoritária: nesse item a postura didática apresenta-se na forma de um discurso controlado pelo professor.

Não-interativa/autoritária:nessa abordagem comunicativa a ideia do professor é apresentada, não há levantamento de hipóteses. Os alunos permanecem em silêncio.

1.8 Ações: padrões de interação e intervenções do professor

Em seus estudos, Mortimer e Scott, especificam padrões de interação que emergem na medida em que o professor e alunos alternam turnos de fala durante as aulas. Apontam que o mais comum são “as tríades: iniciação do professor; resposta do aluno; avaliação do professor (I-R-A)”. Observaram também outros padrões, a exemplo de que em algumas interações “o professor apenas sustenta a elaboração de um enunciado pelo aluno”, por meio de intervenções curtas que muitas vezes repetem parte do que o aluno acabou de falar, ou fornecem um feedback para que o aluno elabore um pouco essa fala: “iniciação do professor; resposta do aluno; ação discursiva do professor que permite o prosseguimento da fala do aluno; resposta do aluno e resposta do professor e assim sucessivamente.

Com o intuito de averiguar em que consistem as pesquisas realizadas na área da Educação, especificamente, sobre temas que abordam a prática de produção de texto escrito em aulas no ciclo de alfabetização, realizamos um levantamento junto aos bancos de dados nacionais de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scielo online* e leitura e escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED).

Constatamos que muitos trabalhos foram publicados. Com as palavras-chave “Produção de textos”, encontramos 6944 trabalhos no Banco de Teses da Capes, na área educacional. Ao refinarmos o levantamento utilizando os termos "Produção de textos no Ciclo de Alfabetização", na área “educacional” e no programa “educação” a quantidade encontrada foi de 363 trabalhos.

Dentre as pesquisas, observamos que Girão (2011) investigou as práticas de duas professoras em atividade de produção coletiva de textos com crianças da última etapa da Educação Infantil (5 a 6 anos), para identificar nas suas intervenções os saberes relativos à prática de produção coletiva de textos, explicitados por elas no momento em que refletem sobre seu trabalho. Buscou também identificar possíveis relações entre a participação das professoras em momentos de reflexão sobre a própria prática e as estratégias por elas utilizadas ao conduzir atividades de produção coletiva de textos.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que a mediação docente durante a produção coletiva de textos está relacionada a fatores como: o contexto em que são inseridas as atividades de escrita, os saberes construídos pelas docentes em relação

à produção textual, os gêneros discursivos que estão sendo produzidos, o nível de complexidade das intervenções que podem ser encaminhadas e o estilo de ensino próprio de cada educadora.

Sacoman (2012), objetivou compreender como se deu o processo de alfabetização no tocante às práticas de produção e leitura de textos, bem como investigar as concepções de sujeito que subjazem as diferentes práticas de leitura e escrita.

A autora evidenciou o modo como a criança assume uma posição responsiva ativa por meio do reconto infantil “Chapeuzinho Vermelho”, onde há movimentos de deslocamento do sujeito ouvinte para um sujeito produtor de textos; que se apresenta como um sujeito com singularidades, emoções, subjetividades e assim, o reconto passa a ser uma tradução.

Luzzi (2014) realizou estudo como objetivo de analisar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e a constituição do leitor/escritor/autor a partir dos textos produzidos por aprendizes/autores — na fase inicial da escrita — nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A pesquisa consistiu em análise de 33 (trinta e três) textos/discursos produzidos por 4 (quatro) autores/aprendizes no 1º ano e 2º ano, em 2012 e 2013, respectivamente. A pesquisadora utilizou como instrumento de análise: avaliações diagnósticas, reestruturação coletiva/análise linguística, produção coletiva e produção Individual a partir do reconto. Concluiu que a partir do trabalho com gêneros discursivos a escrita com significado para as crianças toma uma proporção maior no 2º ano e que por meio do processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, o autor/aprendiz é capaz de produzir textos de autoria e com criatividade.

Por meio de uma perspectiva sociointeracionista, Girão (2011), Sacoman (2012), Luzzi (2014) destacam que nas práticas de produção de textos escritos, abordadas como atividades discursivas, os sujeitos utilizam os instrumentos culturais (gêneros textuais) disponíveis na sociedade, correlacionam sentido do texto e situação de comunicação em um evento único e singular capazes de interagirem nas diversas esferas de comunicação.

Esses trabalhos evidenciam o compromisso da escola com a ampliação das possibilidades do uso da linguagem em diferentes contextos de realização, uma vez que a escola constitui um espaço significativo de formação do sujeito social mediado pela linguagem.

Sobre reprodução de textos narrativos, Pessoa, Correa e Spinillo (2010) examinam a influência da escolaridade e do contexto de produção textual na escrita de histórias por crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As crianças participantes da pesquisa (2ª e 3º ano) foram solicitadas a produzir, como parte de suas atividades em aulas, dois textos escritos: uma história livre (Condição 1) e a reprodução de um conto infantil (Condição 2). Inicialmente foram solicitadas a escrever uma história inventada por elas. Na semana seguinte, foi lido o conto infantil Chapeuzinho Vermelho e solicitado aos alunos que reproduzissem por escrito o conto lido. A tarefa de reprodução escrita de história foi posterior à tarefa de escrita livre a fim de evitar possível influência da escrita do conto sobre a produção livre. A opção pela reprodução de um conto clássico infantil justifica-se pelo fato do conto – ao contrário de uma história qualquer – fazer parte do imaginário infantil e ser mais familiar que outras histórias.

Esse trabalho tem implicações educacionais importantes, pois coloca a reprodução de textos como uma atividade relevante para auxiliar a criança a internalizar as propriedades linguísticas de textos diversos.

As autoras, em consonância com Teberosky (1995), salientam que a reprodução de textos pode assumir papel de destaque no contexto escolar, devendo ser vista pelos educadores como uma atividade pedagógica de grande potencial, não simplesmente como uma cópia.

Assim, o emprego da reprodução de textos (lidos pelas próprias crianças ou para elas por um adulto) poderia ir além do propósito de ensinar a ortografia, a gramática e a pontuação, e ter como função principal o desenvolvimento inicial da habilidade de produzir textos, uma vez que a reprodução escrita consiste na elaboração de um novo texto que guarda consigo aspectos referentes à estrutura e organização linguística do texto-modelo. As autoras concluem que tal atividade em sala de aula pode ser uma ferramenta didática importante para o desenvolvimento das habilidades narrativas dos alunos.

Oliveira (2014) ao apresentar práticas, desenvolvidas a partir da tipologia textual narrativa e do uso de estratégias metatextuais, destaca a linguagem como um objeto, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado.

Essa atividade requer do sujeito um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades.

Cabe assinalar que o trabalho de Oliveira (2014) refere-se ao conhecimento metatextual proposto por Gombert (1992) que define essa habilidade como o conhecimento acerca das propriedades do texto. Assim, cabe ao professor solicitar às crianças a sua atenção para os elementos que compõem o texto. Desse modo, o foco de reflexão e análise deve ocorrer de maneira deliberada, para que seja considerada uma habilidade metalinguística.

O papel da intervenção pedagógica para o desenvolvimento da consciência metatextual, em textos narrativos, é utilizado por Oleinik (2014), em pesquisa sobre as práticas pedagógicas com produções textuais escritas e a reflexão sobre a língua e a linguagem, da qual participaram duas professoras e 27 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas rurais municipais de uma cidade do interior do Estado do Paraná. A pesquisa colaborativa e propositiva foi composta por quatro etapas: investigação da prática pedagógica com o uso do gênero textual história e do esquema de narrativa escrita pelos alunos; realização de encontros com as professoras para estudo do programa de intervenção; intervenção na prática pedagógica, referente ao uso deste gênero textual, e investigação do esquema de narrativa escrita dos alunos e avaliação da prática proposta por meio do programa de intervenção. A pesquisa concluiu que a instrução explícita demonstrou ser um dos fatores importantes para o desenvolvimento da consciência metatextual, para o domínio de seus esquemas narrativos sobre os aspectos macro e micro linguísticos dos gêneros da ordem do narrar.

Lanzoni (2009) a partir das contribuições de Jolibert (1994a, b), descreve o desenvolvimento de produção textual no âmbito de um projeto de realização de campeonato de queimada, desenvolvido em escola pública, do qual participaram 2 professoras e 70 alunos. Como objetivo de desenvolver o aprendizado da escrita de cartas e conseqüente melhoria da capacidade de expressão escrita, foi desenvolvida a correspondência entre os alunos de duas professoras da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental, onde as crianças puderam “escrever cartas pra valer” com o intuito de organizar esse campeonato. No que se refere ao ensino e aprendizado da escrita, cabe lembrar que Jolibert (2006) afirma:

Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar exercícios de caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições” ou “redações” do tipo escolar com a intenção de mostrar ao professor o que sabe ou não sabe. Escrever é produzir textos, ou melhor, vários tipos de texto, em função das

próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, histórias, poemas etc. (JOLIBERT, 2006, p.191)

Desse modo, é por meio das situações reais de comunicação que as crianças aprendem a ler e escrever. Ao produzirem os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e apresentam interlocutores reais, a atividade de produção textual torna-se significativa. Assim, as crianças tomam consciência da função que os textos desempenham na sociedade: comunicar, explicar, incentivar, informar etc.

As diversas investigações, realizadas nos diferentes segmentos da Educação Básica (EI, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) em diversas regiões do país, revelam resultados positivos da utilização de estratégias diversificadas tais como: reconto, produção coletiva, reprodução de contos infantis, atividade metatextual e produção de textos que circulam socialmente com interlocutores reais.

Os resultados das pesquisas apresentadas, que envolvem intervenção no trabalho pedagógico ou modificação desse trabalho, assinalam a necessidade de reflexão dos professores sobre suas concepções e ações pedagógicas no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais e debatem o papel da escola como instituição responsável pela formação do sujeito/leitor/autor.

Por outro lado, os resultados da ANA (2014) revelam a necessidade e importância da realização de pesquisas sobre o desenvolvimento da produção oral e escrita nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, uma vez que esses resultados sugerem questões as quais deram origem a presente dissertação.

- Como ocorre a inserção do trabalho referente à produção textual no ensino?
- Em que consistem as atividades dos professores e das crianças no trabalho relativo à produção textual?
- A produção textual, acontece em situações autênticas de comunicação, onde os gêneros do discurso são abordados?
- Quanto tempo da carga horária semanal, é destinado ao trabalho com produção textual oral e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Quais são as concepções de língua e linguagem que embasam o trabalho dos professores com a produção de textos escritos?
- Quais as concepções teóricas, isto é, as concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem e as de língua e linguagem subjacentes a essas práticas?

A realização de pesquisa sobre se justifica, pela necessidade de obtenção de subsídios para se (re)pensar as práticas pedagógicas referentes à produção textual escrita no ciclo de alfabetização.

A complexidade que demanda o ensino/aprendizagem da produção de textos escritos requer um olhar minucioso e atento ao tratamento didático que é dado a esse objeto de ensino. Portanto, por meio da identificação e compreensão dos elementos que constituem as práticas pedagógicas do ensino da leitura e produção de textos escritos, pretende-se contribuir com a práxis de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

2 A PESQUISA

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral

- Identificar e descrever possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização em escolas com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Comparar as práticas de produção textual oral e escrita em escolas com menores e maiores desempenhos no sistema de avaliação ANA;
- Classificar os procedimentos didáticos utilizados na produção textual considerando o âmbito de sua utilização social e escolar;
- Identificar as concepções teóricas que embasam as práticas de produção de textos escritos.

2.2 Metodologia

Na busca da consecução dos objetivos propostos, adotar-se-á a metodologia qualitativa-descritiva (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os resultados obtidos referentes ao trabalho pedagógico realizado em escolas com maiores desempenhos na ANA serão contrastados com os utilizados nas escolas com os menores desempenhos.

2.3 Procedimentos metodológicos

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: pesquisa piloto¹, observação de aulas, entrevistas semiestruturada e análise documental.

¹Realizou-se uma pesquisa piloto em aulas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino que apresentou um dos melhores índices na Prova Brasil no ano de 2014. Essa pesquisa fez-se necessária para organizar os procedimentos metodológicos e testar os instrumentos utilizados na pesquisa. No decorrer da pesquisa-piloto constatou-se que seria pertinente

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2017, em aulas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que compõem o Ciclo Alfabetização que atendem a crianças na faixa etária entre seis e oito anos.

2.4 Participantes da pesquisa

Para a amostragem de classes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Limeira, fez-se junto à Secretaria Municipal da Educação um levantamento dos resultados das escolas participantes na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

De modo geral, as escolas apresentaram diferentes percentuais na ANA e, por isso, optou-se por focalizar aquelas com maiores e menores resultados nos anos de 2013 e 2014. Destas escolas foram selecionadas para participar da pesquisa professores que atuaram no ciclo de alfabetização de 2013 a 2017.

Participaram da pesquisa 12 professoras, todas do sexo feminino, efetivas da Rede Municipal de 4 escolas, as quais foram designadas respectivamente escolas do grupo A e escolas do grupo B. As escolas do grupo A que apresentaram os melhores desempenhos nas avaliações externas de produção de textos, selecionamos seis professoras que atuaram no triênio 2013 a 2015 no ciclo de alfabetização. Nas escolas, que apresentaram os escores mais baixos nas avaliações nos anos supracitados, selecionamos também seis professoras, segundo o mesmo critério.

Em seguida, realizou-se o contato com os diretores das escolas selecionadas, que bastante solícitos permitiram o acesso da pesquisadora, alegando ser recorrente este tipo de trabalho junto às escolas e que as professoras não se negariam.

Cabe ressaltar que todas as participantes da pesquisa foram convidadas a tomarem ciência e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista.

Das duas escolas com melhores resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2014, participaram da pesquisa 40% das turmas do ciclo de alfabetização e das escolas com menores resultados na mesma avaliação, 35% das turmas de 1º e 3º anos, sendo que, as turmas são do período da manhã e da tarde.

observar uma semana de aula em cada turma, como também considerar o tempo previsto na realização das atividades, pois o foco da pesquisa eram as aulas destinadas à produção textual oral e escrita.

Nos quadros 5a e 5b foram elencadas as turmas participantes, bem como a ordem em que se deu a coleta de dados. Vê-se na primeira coluna as turmas – de 1º ao 3º anos, seguida da escola a que pertencem, sendo que as escolas com resultados mais altos e mais baixos, são identificadas com as letras A e B respectivamente. Na terceira coluna, as professoras são identificadas de P1 a P12 para preservar a identidade das mesmas e a última coluna traz o número de alunos por sala de aula. No quadro 5c, é apresentado o perfil profissional das docentes dos dois grupos de escolas.

Quadro 5a – Turmas participantes da pesquisa – Escolas do grupo A (GA) – que apresentaram os melhores resultados na avaliação ANA em 2014

TURMAS	ESCOLAS	PROFESSORAS	Nº DE ALUNOS POR CLASSE
1º ano	A1	P1	25
2º ano	A1	P2	25
3º ano	A1	P3	27
1º ano	A2	P4	24
2º ano	A2	P5	24
3º ano	A2	P6	25

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro 5b – Turmas participantes da pesquisa – Escolas do grupo B (GB) – que apresentaram os menores resultados na avaliação ANA em 2014

TURMAS	ESCOLAS	PROFESSORES	Nº DE ALUNOS POR SALA
1º ano	B1	P7	15
2º ano	B1	P8	21
3º ano	B1	P9	20
1º ano	B2	P10	26
2º ano	B2	P11	23
3º ano	B2	P12	21

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro c – Perfil profissional das docentes das escolas dos grupo A e B

Escolas	Professora	Idade	Formação	Possui Pós graduação na área da Educação	Experiência no Magistério (até 2017)	Tempo na Unidade escolar (até 2017)	Turma em 2017
Grupo A	P1	53 anos	Pedagogia	Sim	28 anos	16 anos	1º ano
	P2	51 anos	Magistério e Arte	Sim	32 anos	08 anos	2º ano
	P3	49 anos	Magistério e Pedagogia	Não	24 anos	23 anos	3º ano
	P4	43 anos	Pedagogia	Sim	20 anos	09 anos	1º ano
	P5	36 anos	Letras e Pedagogia	Sim	17 anos	08 anos	2º ano
	P6	48 anos	Magistério e Pedagogia	Não	28 anos	07 anos	3º ano
Grupo B	P7	36 anos	Magistério e Pedagogia	Sim	14 anos	07 anos	1º ano
	P8	52 anos	Pedagogia	Não	11 anos	05 anos	2º ano
	P9	48 anos	Pedagogia	Sim	08 anos	03 anos	3º ano
	P10	39 anos	Magistério e Pedagogia	Sim	18 anos	18 anos	1º ano
	P11	40 anos	Pedagogia	Sim	10 anos	06 anos	2º ano
	P12	38 anos	Magistério e Licenciatura em Educação Física	Não	16 anos	11 anos	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observa-se que 50% do total de participantes da pesquisa o Magistério é a formação inicial, 100% das professoras possuem formação em Ensino Superior na área da Educação, onde 83% delas cursaram Pedagogia e 17% outras áreas (Arte e Educação Física).

Quanto à permanência das docentes na mesma unidade escolar, verificou-se que, nos dois grupos, há 58% das professoras que trabalham na mesma escola há mais 5 anos, 33,33% há mais de 10 anos e 8% há menos de 5 anos.

Em relação ao tempo de experiência como docente, ao utilizar a proposta por Huberman (2000), tem-se:

Quadro 6 – Fases da carreira docente

Tempo de exercício no Magistério	Classificação de cada fase	Quantidade de professores
1 a 3 anos	Fase de início de carreira	----
4 a 6 anos	A fase da estabilização	----
7 a 25 anos	Fase da experimentação e diversificação	PA3/PA4/PA5 PB7/PB8/PB9/PB10/PB11/PB12
26 a 35 anos	A fase da serenidade/conservadorismo	PA1/PA2/PA6
36 a 40 anos	A fase da preparação para a aposentadoria	----

Legenda: (P=Professora/ **vermelho**: menor resultado/ **azul**: maior resultado)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000, p.31-61) organiza e caracteriza as fases dos ciclos de carreira docente em cinco fases – a fase do início da carreira até os 03 anos; a fase da estabilização, a qual compreende o período de 04 a 06 anos; a fase da experimentação e diversificação que é o ciclo da carreira profissional entre os 07 e 25 anos de experiência, no qual constatamos que 50% das professoras do grupo A e 100% das professoras do grupo B encontram-se nessa fase, portanto a maioria das professoras que participaram desta pesquisa. Com base no estudo do autor podemos definir que este momento é marcado por uma

atitude geral de diversificação, mudança e ativismo – pressupõe “uma atitude de revisão e interrogações peculiares da metade da carreira”. A próxima fase refere-se ao quarto ciclo de vida profissional dos professores – é o período da serenidade ou conservantismo, que fica entre os 25 e 35 anos de experiência, encontram-se nessa fase, 50% das professoras do grupo A.

Desse modo, com a realização deste estudo, pretende-se contribuir para as reflexões referentes à produção textual escrita e como meio para realizar o ensino da linguagem no ciclo de alfabetização para a formação do sujeito social.

3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas com as professoras das escolas participantes que lecionam no ciclo alfabetização, análise documental - Currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Limeira, os semanários elaborados disponibilizados pelas professoras e observações diretas das aulas referentes à produção textual oral e escrita do ciclo de alfabetização.

Essas observações ocorreram em cinco dias consecutivos, com duração de 2 h em cada turma selecionada, ou seja, durante todo o período de aula estabelecido semanalmente para as aulas de Língua Portuguesa, foco da investigação. Totalizou-se 10h de observação em cada turma e 120h durante toda a pesquisa. As observações foram registradas em diário de campo, posteriormente digitadas e as entrevistas gravadas em áudio e transcritas.

O roteiro da entrevista com as professoras participantes contemplou:

- Primeira parte: questões relativas à identificação pessoal e profissional – gênero, idade, curso de formação inicial/graduação, tempo de atuação no magistério e no ciclo de alfabetização na mesma escola, breve caracterização da escola em que leciona, turma para a qual leciona, período e breve caracterização.
- Segunda parte compõe-se das seguintes questões: Em sua opinião o que é estar alfabetizado? Em que consiste seu trabalho no ciclo de alfabetização? O que é texto? É possível ensinar aos alunos do ciclo de alfabetização a produzirem textos? O que promove a aprendizagem da produção de textos? Em sua opinião, o que é necessário para que uma criança no ciclo de alfabetização possa produzir um texto oral? Os seus alunos conseguem produzir textos orais? Por quê? Em sua opinião, o que é necessário para que uma criança no ciclo de alfabetização possa produzir um texto escrito? Os seus alunos conseguem produzir textos escritos? Por quê? Quanto tempo da carga horária semanal da sua turma é destinado à prática de produção textual oral ou escrita? Como você trabalha a produção textual? Quais são os textos que você trabalha em suas aulas?

O roteiro de observação durante a pesquisa teve como foco:

- o ambiente da sala de aula;
- as interações cotidianas que acontecem nas aulas (aluno/aluno, professor/aluno);
- as orientações docentes e os recursos (materiais) utilizados;
- os registros das aulas referentes às atividades de produção textual oral e escrita.

Para análise das interações de professores e alunos recorreu-se à proposta analítica de Mortimer e Scott (2003) que apresentam seis formas de intervenção e as relacionam, especificando o foco e as ações docentes que caracterizam cada uma. Ao considerar a estrutura analítica proposta por esses autores, fez-se necessário adaptá-la para o ciclo de alfabetização, de modo a ser aplicada neste estudo, cujo o foco é a produção textual oral e escrita. A estrutura adaptada para análise dos dados coletados referentes a esta pesquisa é apresentada no quadro 7 e para tanto, considerar-se-á as interações estabelecidas nas aulas a partir dos eixos: focos de ensino, abordagem comunicativa e ações docentes.

Quadro 7 - Foco de ensino: Intenções da professora e conteúdo

		Intenções da professora	Conteúdo: produção textual oral escrita		
Sim	Não			Sim	Não
		Apresenta um desafio.	Engaja os alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula.		
		Explora e trabalha o ponto de vista dos alunos sobre o assunto em pauta.	Investiga os pontos de vistas e entendimentos dos alunos sobre o assunto.		
		Introduz e desenvolve a produção textual.	a) Repertoria os alunos com leituras sobre o tema/assunto em pauta.		
			b) Explicita procedimentos leitores e escritores.		

		Orienta os estudantes no trabalho sobre a organização da produção textual.	<p>a) Oportuniza aos alunos momentos para expor sobre as novas ideias referentes ao aprendizado da produção textual oral e escrita , individual e coletivamente no decorrer da aula.</p> <p>b) Apoia os alunos para produzir significados individuais, internalizando os conhecimentos adquiridos.</p>		
		Orienta a utilização da escrita alfabética na produção textual.	Apoia os alunos na aplicação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética em outros contextos.		

Estrutura analítica proposta pelos pesquisadores, adaptada para o trabalho com produção textual oral e escrita no Ciclo Alfabetização. Fonte: Mortimer e Scott (2003, p. 45)

Para análise das observações do trabalho com produção textual, elaboramos instrumentos cujas estruturas baseiam-se nos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, MEC SEB 2012, p.40), no Currículo da Rede Municipal de Limeira (2014) e nas contribuições de Geraldí (2003).

Esses instrumentos são apresentados nos quadros 8a, 8b, 8c e 9.

Quadro 8a – Instrumento para registros de observações do trabalho com produção de textos.

Produção de textos orais e escritos: trabalhos observados durante cinco dias consecutivos nas aulas de Língua Portuguesa	Professoras	
Oralidade: exploração do tema/assunto tratado		
Leituras com as finalidades de repertoriar os alunos quanto	Ao tema em estudo	
	Às características do gênero	
	À ampliação do vocabulário	
Materiais utilizados	Livros de literatura	
	Livros didáticos	
	Outros textos impressos	
Planejamento: Plano de produção (O quê? Por quê? Como? Para quem? Onde escreveremos?)		
Adequação do texto às finalidades, aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.		

Elaboração de ferramentas (cartazes, listas, glossário confeccionado pelos alunos, caderno de boas ideias)		
Escritas	Textualização Individual	
	Textualização em duplas produtivas	
	Textualização coletiva (Profº escriba)	
Revisão para aperfeiçoar o texto com apoio e orientação do professor		
Reescritas para aperfeiçoar o texto		
Reproduções de textos lidos (Leituras de textos realizadas pelos alunos/professores)		
Planificação do texto (destaque das ideias principais de cada parágrafo)		
Análise linguística	Aspectos discursivos	
	Aspectos Textuais	
	Aspectos Normativos	
	Aspectos Notacionais	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro 8b – Instrumento de análise sobre a produção textual oral

Produções textuais orais e escritas observadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em 05 dias consecutivos (10h semanais) nas 12 turmas participantes da pesquisa				Produções	Professoras	Ano de escolaridade
Produções textuais	Oral	Prática social de comunicação	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?)			
			Produção sem plano de trabalho			
	Escolarizada	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?)				
			Produção sem plano de trabalho			

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Quadro 8c - Instrumento de análise sobre a produção textual escrita

Produções observadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em 05 dias consecutivos (10h semanais) nas 04 escolas observadas				Produções	Professoras	Ano de escolaridade
Produções textuais	Escrita	Prática social de comunicação	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?)			
			Produção sem plano de trabalho			
		Escolarizada	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?)			
			Produção sem plano de trabalho			

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Quadro 9 – Instrumento para registro de observações das abordagens e práticas com produção de textos no ciclo de alfabetização

Abordagens no trabalho com texto como objeto de ensino	Leitura	
	Análise linguística	
	Produção	
Práticas de produção de textos	Redação (para a escola)	
	Textos (na escola)	

Fonte: Elaborado pela autora (2017) - adaptado do texto de Geraldi (2003)

Na análise das concepções de linguagem, implícitas nas práticas pedagógicas utilizadas no enfoque do texto como objeto de ensino e atividade discursiva, são consideradas as contribuições de: Bakhtin (1997), Travaglia (2009), Geraldi (1997a), Koch (2014) e Orlandi (1986). O instrumento organizado para esta análise é apresentado no quadro 10.

Quadro 10- Concepções de linguagem

Concepções de linguagem		Professoras
	Expressão do pensamento	
	Instrumento de comunicação	
	Forma ou processo de interação	

Adaptado dos textos de Bakhtin (1997, 2010), Travaglia (2009), Geraldi (1997a), Koch (2014) e Orlandi (1986).

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

4 RESULTADOS

4.1 Organização e análise dos dados

Em busca de respostas para as questões que deram origem a esta pesquisa acerca do trabalho com a produção de textos orais e escritos no decorrer do ciclo de alfabetização e das atuações docentes com seus alunos em relação a esse objeto de ensino, realizou-se entrevistas com as professoras participantes e observações de aulas. Os dados assim obtidos foram examinados, segundo às referências teóricas supracitadas.

Na tentativa de compreender as práticas pedagógicas das participantes da pesquisa foram selecionados pontos que evidenciaram tais atuações, as mais recorrentes, selecionamos exemplos das aulas observadas, as quais são apresentadas no presente estudo.

Em seguida, analisar-se-á essas interações cotidianas estabelecidas durante o processo pedagógico referente ao foco de ensino, abordagem comunicativa e ações das professoras dos dois grupos de escolas observados.

Quadro 11a - Abordagem comunicativa dos grupos de escolas A e B

Abordagem comunicativa		Quantidade de professores
Dialógica	Interativa/dialógica	PA3 PA4 PA5
	Não-interativa/dialógica	PA1 PA2PA6PB7PB10 PB11 PB12
Autoritária	Interativa/ autoritária	PB8 PB9
	Não-interativa/autoritária	

Legenda: (P=Professora/ **vermelho**: menor resultado/ **azul**: maior resultado)

Fonte: Mortimer e Scott, 2003, p.35

Verifica-se que 50% das professoras do **Grupo A** apresentam uma abordagem dialógica interativa/dialógica com os alunos, onde o assunto ou tema é proposto e os alunos desenvolvem o entendimento sobre o significado do assunto da aula, participando de trabalho em pequenos grupos e mantendo o diálogo aluno com aluno e aluno-professor. Com uma abordagem não-interativa/dialógica, constata-se que 50% do **Grupo A** e 67% das professoras do **Grupo B** apresentam esse padrão que após o assunto ser apresentado aos alunos pelo professor numa postura de

autoridade, é realizado o padrão I-R-A (iniciação/resposta/avaliação) e assim, as verbalizações são instauradas com toda a classe.

Selecionamos recortes de aulas de professoras a fim de elucidar tais constatações.

Professora denominada PA3 - 24 anos de experiência no Magistério - 3º ano

Descrição da atividade: **Ortografia e leitura realizada pela professora**

A professora iniciou a aula de Língua Portuguesa com a família silábica Van-ven-vin-von-vun (separou as atividades do dia anterior)

Depois registrou as aulas e os horários das aulas.

Valores: 7h às 7h50

Educação Física: 10h20 às 11h10

Arte: 11h10 às 12h

Lista de palavras

Vanderlei – vento – vinte – vontade

A professora já tinha trabalhado a regra ortográfica “m antes do b e p”, (cartaz afixado em uma das paredes da sala) então apenas lembrou com a turma.

Escreveu na lousa o enunciado da segunda atividade:

Leitura da história “Quando o Lobo tem fome” de Christine Nauamnn Villemin

P: Classe! Agora é minha vez de falar (a sala estava bem agitada, iniciou a leitura, leu o título, o nome do autor, ilustrador, tradutor e explicou o porquê do tradutor).

P: Aqui atrás do livro tem uma biografia do autor, é uma autora que nasceu na França. Quem arrisca dizer qual é a língua falada na França?

A: Francês! Pão francês!

P: Isso mesmo! (A professora leu a biografia da autora do livro).

P: Que gênero é esse? Que texto é esse?

A: Biografia.

P: É um texto real ou imaginário?

A: Imaginário.

A: Real.

P: E aí? Real ou imaginário?

A: Real.

P: Por que e sobre o quê?

A: A vida.

P: Isso!

A: Fazendo a fofoca de alguém.

P: Olha, não é bem assim!

A: Alguns filmes estão escritos “baseado em fatos reais”.

P: Isso! Baseado, não quer dizer que todos os fatos são reais, porque é filme.

P: Nem sempre conseguimos escrever tudo de fato, os filmes também não!

A: Como no Titanic.

P: Isso!

P: E a biografia? Quais foram os fatos que foram escritos?

A: Onde ela nasceu?

A: O nome inteiro.

A: A data de nascimento.

P: Isso! Sempre tem uma ordem dos fatos.

P: Aqui, o que mais aparece?

P: Por exemplo: filhos, o que ela estudou, o que gostava de fazer antes dela descobrir que gostava de escrever livros para crianças.

P: Aqui na biografia, terminou com "Felizes para sempre"? (risos) Aqui pode? Porque agora, vocês querem sempre colocar "Felizes para sempre".

A: Lembra que você contou para nós que é uma pessoa que escreve sobre a vida de uma pessoa?

P: Isso! De que forma foi escrito?

A: Contando.

P: Isso! Narrando!

P: Ilustradora (leu todas as informações da ilustradora).

P: Qual texto foi mais curto?

A: A biografia da ilustradora?

P: Quem escreveu?

A: Alguém, porque não fala assim: "eu nasci", fala que ela nasceu.

A: Aquela da Ana Maria Machado, foi ela quem escreveu.

P: Isso! A forma como foi escrita, eu descobro, na verdade, "eu" – primeira pessoa.

A: É autobiografia – auto – é da própria pessoa.

P: Isso! Olha, o V. descobriu!

P: Agora, deixe-me ler, senão chega o recreio e eu não li a história. **(Episódio de uma aula observada no 3º ano da Professora PA3)**

Professora denominada PA6– 28 anos de experiência no Magistério - 3º ano

Descrição da atividade: Leitura – registrada no diário de campo da pesquisadora

Leitura realizada pela professora, conversa sobre alimentação saudável e produção de uma lista de alimentos preferidos da turma.

Cheguei à sala e a professora iniciou a aula com uma oração e escreveu a rotina na lousa.

Entrada

Oração

Leitura

Língua Portuguesa

Biblioteca

Recreio

Matemática

Saída

Leitura realizada pela professora de uma fábula retirada de um livro que uma aluna tinha escolhido na biblioteca da escola.

Livro: Fábulas de Esopo – Ilustrações: Fúlvio Testa – Tradução: Silvana Cobuca Leite

Fábula: "O cachorro e as conchas"

Após a leitura, a professora iniciou uma conversa sobre o texto, colocou a moral na lousa.

"Nem tudo que a gente vê, a gente pode acreditar".

P: Temos que analisar antes. Vocês viram o que aconteceu com o cachorro? (Cada criança pode expor alguma experiência).

P: Hoje, nós vamos começar uma sequência de atividades para que a semana que vem possamos escrever, fazer uma produção de texto.

P: Quem sabe falar o que é uma alimentação saudável?

A: Alimentação saudável é comer pouco doce, pouco sal.

A: É uma comida sem sal.

P: Um pouco de sal precisa, senão fica muito sem graça! Sal é o tempero da comida.

A: Ter vitamina, pouco sal, frutas, legumes, verduras.

A: Comidas sem gordura, com pouco açúcar.

P: Agora, quem aqui se preocupa com uma alimentação saudável?

A: Tia, sabe, um dia eu fui comer torresmo, sabe aquele “pelinho” que tem? Eu perguntei para a minha mãe se podia comer, ela falou que eu que sabia.

P: Você respeita, obedece ou come assim mesmo quando a mãe orienta?

A: Eu obedeço, a minha irmã, não.

A: Às vezes eu como escondido.

P: Ah, mas não está escondendo só da mãe, está comendo errado do mesmo jeito.

A: Eu, outro dia, ganhei um chocolate da minha avó, um doce e um amargo, o doce era muito doce, eu não consegui comer, acho que tinha um pote de açúcar.

P: Outra perguntinha, depois vocês vão entender o porquê dessas perguntas.

A: Ah! Vou ter que fazer uma lista!

P: Quantas refeições vocês fazem por dia?

P: Só a quantidade! O número. Levanta a mão!

A: Dez.

P: Dez? Ele está falando, eu vou acreditar.

A: Seis.

A: Duas.

A: Três.

A: Professora, qual é o certo?

P: O certo é...

P: Um café da manhã, aqui na escola também serve.

P: Até cinco ou seis refeições, acredito que seja o certo, o normal. Agora, acima disso, eu acho que você está comendo toda hora.

P: Levanta a mão 3º ano, cadê o combinado?

P: Agora, a tia T. vai entregar uma folha para escrevermos a lista de alimentos preferidos de vocês.

P: Hoje, só os preferidos, depois em outro dia, os saudáveis. (Todas às vezes que as crianças começavam a falar juntas, a professora parava e chamava a atenção).

P: Qual é o combinado? (Entregou as folhas de atividade).

P: Lembrando 3º ano, o espaço maior para cima, os furinhos do lado esquerdo.

A: Professora, tem que fazer “Limeira”? (Aluno se refere ao cabeçalho)

P: Sim, eu vou colocar na lousa. (A professora foi até à lousa e escreveu o cabeçalho e a questão: Quais são seus alimentos favoritos? As crianças ficaram em silêncio e começaram a escrever a lista de alimentos preferidos).

(Episódio de uma aula observada no 3º ano da PA6)

Professora denominada PB7 – 14 anos de experiência no Magistério - 1º ano

Descrição da atividade: Cópia da lição de casa, ortografia (M/N), escrita do cabeçalho e leitura

Cheguei à sala às 7h, a aula começou às 7h20

A professora pediu que colocassem os cadernos de casa sobre a mesa dela, corrigiu e entregou para as crianças, (nesse momento, as crianças ficaram sem fazer nada), após, a docente escreveu no canto direito da lousa a lição de casa do dia e pediu que copiassem.

Classe muito carente, não trazem lápis, borracha, a professora disse que na escola, não tem materiais, pois a qualidade não é boa, utilizam muito e o estoque está sempre vazio. O tempo todo, as crianças emprestavam materiais dos amigos e da professora.

Lição de casa (a professora escreveu do lado direito da lousa)

- 1) Arme e efetue: $37+25=85+15=27+13=45+45=$

P: Óh! Separei minha palavra ali, porque não coube na minha linha, lembra que eu falei que tem que separar na sílaba certinha, não pode deixar a vogal ou a consoante sozinha?

- 2) Luciana está lendo um livro que tem 84 páginas. Faltam ainda 46. Quantas páginas ela já leu?

Explicação da lição de casa

A professora leu o problema e perguntou:

P: Quantas páginas tem o livro?

A: 84

P: Ah! Então não é 85 e nem 86, porquê?

P: O que acontece se a minha conta der mais que oitenta e quatro?

A: Está errada.

P: Isso! Fica errada.

P: Faltam ainda 46 páginas para ela ler, quantas páginas ela já leu?

A: 46.

A: Ah! Tá! 46.

P: Crianças, eu gostaria que vocês não falassem para que a gente fosse à biblioteca para vocês sentarem em roda para eu ler o livro e vocês poderem ver as imagens, mas se a gente demorar, o infantil vai e a gente não pode ir.

Após, a professora começou escrever o cabeçalho na lousa.

P: Qual é o nome da nossa cidade?

A: Limeira.

P: Com qual letra escrevo?

A: Maiúscula.

P: Por quê?

A: Porque é início de frase.

P: Só por isso?

A: Por que é um nome.

P: Muito bom!

P: Limeira, hoje é?

P: Que dia da semana é hoje mesmo?

A: Segunda-feira.

P: É o primeiro dia da semana?

A: Não! Ontem foi o primeiro dia – domingo.

P: Isso! Muito bom! Hoje é segundo dia.

P: Vamos copiar rapidinho!

Há um combinado na escola em que todos os dias ao iniciar a aula, os professores devem retomar um assunto, um conteúdo ou uma aula anterior.

Vamos recordar!

Complete as palavras com M ou N

U__BIGO

E__PATE

I__PORTA

LI__PO

BA__DEIRA

LI__DO

E__BORA

RESPO__DEU

PA__DEIRO

CO__PREI

A: Tia, o que está escrito ali?

P: “Faltam”, eu separei porque não coube na linha, olha, eu coloquei um tracinho.

P: “Fio”, vai lavar o rosto.

P: Vamos terminar para irmos à biblioteca ouvir a história.

Horário: 8h20 – ainda estavam copiando as atividades.

Horário: 8h30 – Biblioteca - Leitura do livro: “Pêssego, pera e ameixa no pomar” Janet e Allan Ahlberg – Tradução de Ana Maria Machado Editora: Moderna

P: Eu gosto muito desse livro.

P: Tem que prestar bastante atenção.

(Episódio de uma aula observada no 1º ano da PB7)

Outra constatação foi em relação à abordagem autoritária interativa/autoritária, a qual apresenta 33,33% das professoras do Grupo B. A postura didática dessas docentes exibe um discurso controlado pelas mesmas.

Separamos dois recortes de aulas das professoras as quais apresentaram essa postura.

Professora denominada PB8 – 11 anos de experiência no Magistério - 2º ano

Descrição da atividade: Correção da lição de casa (gramática) e leitura realizada pela professora de um texto sobre animais.

Cheguei à sala de aula no horário marcado e a docente deu início à aula de Língua Portuguesa.

A professora escreveu no canto direito da lousa “Lição de Casa” – Acentuação de palavras e começou a correção.

P: Olha, tem que fazer silêncio, senão vou marcar o nome aqui no cantinho da lousa, vou mandar bilhete para casa, para os pais.

P: Quais são os acentos que vocês conhecem? (Conversa entre eles e ninguém respondeu)

P: Vamos lembrar, agudo, circunflexo, til (escreveu os sinais gráficos na lousa (´ ^ ~))

P: Vamos lá! (A docente fez uma lista de palavras na lousa juntamente com as palavras: oxítona, paroxítona e proparoxítona, pois a lição de casa consistia na acentuação e classificação dessa lista).

P: Que acento tem na palavra “fabrica”?

A: Eu fiz!

P: Que tipo de acento você usa?

A: Agudo

P: Isso! E o que ela é? Oxítona, paroxítona e proparoxítona?

(Ninguém respondeu! A docente respondeu e colocou o acento e um x na coluna da proparoxítona.)

P: E na palavra trico?

A: É um acento circunflexo.

P: Onde? Qual é a sílaba forte?

A: No “O”. (Ela colocou o acento e classificou a palavra - oxítona. Alguns alunos não tinham a folha para realizar as correções, portanto se dispersaram e nem todos estavam participando da atividade).

P: Pantano – sílaba mais forte, qual é?

P: Quem acentuou?

A: Tia, eu acentuei.

P: No PAN ou no TA?

P: Você fez?

P: Deixe-me ver.

P: Isso! Você fez! É um acento que parece um chapeuzinho.

P: Se a palavra tem acento no PAN, ela é oxítona, paroxítona e proparoxítona?

A: Proparoxítona.

P: Muito bem, G!

P: Em chapeu, onde tem acento? (E assim, a docente realizou as correções com alguns alunos que participaram da aula).

P: Na palavra PORTUGUES, tem qual acento?

A: No gues.

P: Sim, no gues, mas qual?

A: Circunflexo.

P: Tem que usar o circunflexo, se vocês usarem o agudo fica “gués” – português – fica errada a pronúncia.

P: Olha, como chama?

(A professora apontou para a palavra e esperou que respondessem, para que pudesse preencher a tabela, mas ninguém respondeu, então, novamente a docente respondeu e preencheu a tabela)

P: Podem guardar o caderno de casa e pegar o de classe. (A professora escreveu o cabeçalho na lousa e disse):

P: Vocês ficaram, quinta, sexta, sábado e domingo em casa. Hoje é?(A classe estava bem dispersa, alguns alunos começaram a copiar, outros não. Após a escrita do cabeçalho, a docente escreveu as duas aulas que já tinham tido: Educação Física (2))

P: Hoje, eu vou ler para vocês um texto sobre animais. Eu vou ler hoje nessa aula, mas vou utilizar esse livro nas aulas de Ciências.

P: K. como escrevo “animais”?

A: A – NI.(Conforme a criança falava, ela escrevia).

P: Prestem atenção, pois vamos fazer uma prova e vai cair sobre esse livro (BarsaHoobs).

P: Esse livro tem um índice. (A professora começou a leitura, alguns alunos apenas ouviram a leitura e participaram da aula. Uma aluna sentada na última carteira com uma amiguinha, ficou desenhando, uma outra menina, estava fazendo um arco-íris e não participou da leitura. A docente fez uma breve explicação sobre as diferenças entre vivíparos, ovíparos, mamíferos, aves e répteis. (Recreio às 15h10). Ao retornarmos do intervalo, a professora disse):

P: Continuando! Agora, nós vamos escovar os dentes, depois, continuamos a aula.

P: Estamos atrasados! (A professora continuou a realizar a leitura para alguns alunos, pois só tinha um livro, falava baixo e mostrava as imagens apenas para os alunos que estavam sentados mais próximos dela. No fundo da sala, não era possível observar as imagens de forma mais detalhada e talvez isso tenha causado um desinteresse nas crianças. Após a realização da leitura, a docente fez uma breve explanação sobre os animais).

P: Agora pessoal, eu vou fazer algumas perguntinhas para vocês.

P: Quem sabe como são os animais?

P: Todos nascem de ovos?

P: Todos têm pelos?

P: Todos têm quatro patas?

P: Então vamos ver?

P: Continuando...

Título: Como são os animais.

P: Vertebrados, invertebrados, carnívoros, mamíferos.

P: Os animais fazem parte do reino animal. (Os alunos não estavam participando da leitura, um aluno fez uma arma de papel, outro pegou uma

revista de caça-palavras, uma outra criança fez desenhos em folhas avulsas. A docente resolveu parar a leitura).

P: Vou parar a leitura e depois eu termino. Agora, vou entregar um texto para vocês, vamos fazer uma leitura compartilhada, podem ir pintando os bichinhos.

A: Tia, pode pintar?

P: Pode, mas tenta ler também.

P: Olha, é uma classificação bem rapidinha, bem resumida das características dos vertebrados. (Episódio de uma aula observada do 2º ano da PB8)

Professora denominada PB9 – 8 anos de experiência no Magistério - 3º ano

Descrição da atividade: Leitura de uma reportagem retirada do jornal “A Gazeta de Limeira” – **Prefeitura tem até domingo para entregar água à Mercedes** – Domingo 22 de outubro de 2017 e escrita de um resumo sobre o que é uma reportagem.

Organização dos alunos: em fileiras individualmente

Materiais utilizados: caderno, lápis, borracha

Recursos utilizados: lousa, giz, jornal

Cheguei à sala de aula no horário marcado e a docente deu início à aula de Língua Portuguesa, escreveu na lousa o cabeçalho e após a seguinte frase: Reportagem: “Prefeitura tem até domingo para entregar água à Mercedes”

A professora leu a reportagem para os alunos, mas os alunos estavam bem dispersos e não se interessaram pela leitura. Na sequência, a docente tentou conversar um pouco sobre a reportagem lida, mas sem êxito, então dirigiu-se até à lousa e escreveu o seguinte texto:

“Reportagem”

A reportagem é um texto de gênero jornalístico que transmite uma informação por meio da televisão, rádio, revista e jornal. O objetivo da reportagem é levar fatos ao leitor ou telespectador.

A reportagem é mais aprofundada do que a notícia, na medida em que, além de trazer informações, faz investigações, tece comentários, levanta questões, discute e argumenta fatos. Ao ler uma reportagem é necessário que o leitor reconheça e responda algumas perguntas que são estruturantes da mesma: O que? Como? Quando? Onde? Por quê? Quem?

A reportagem é composta por três partes: manchete (título da reportagem que tem como objetivo resumir o que será discutido e despertar o interesse do leitor), lead (pequeno resumo que aparece depois do título a fim de chamar mais ainda a atenção do leitor) e corpo (desenvolvimento do assunto abordado com linguagem direcionada ao público alvo).

A professora disse:

P: Vou explicar para vocês o que terão que fazer. Vocês levarão o jornal para casa, escolherão uma reportagem e terão que responder às questões que eu vou colocar na lousa.

P: Pessoal, as perguntas para vocês responderem em casa! As crianças conversaram o tempo todo, brincaram, dois garotos começaram a brigar, mas a docente continuou a escrever na lousa as questões. Com base na reportagem que você leu, responda: a) De onde você retirou a reportagem? b) Qual a data em que foi publicada? c) Qual é o tema da reportagem? d) Quando ela aconteceu? e) Onde? f) Por que ela acontece? g) Quem realizou a reportagem? h) Ilustre a reportagem. (Na sequência, a professora entregou partes de jornais

para que as crianças levassem para casa e assim pudessem realizar a tarefa proposta).

(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PB9)

Quadro 11b - Foco de ensino dos grupos de escolas A e B

		Intenções da professora	Ações docentes referentes ao conteúdo: produção textual oral escrita		
Sim	Não			Sim	Não
PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10	PB7 PB8 PB9 PB11 PB12	Apresenta um desafio.	Engaja os alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula.	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10	PB7 PB8 PB9 PB11 PB12
PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10	PB7 PB8 PB9 PB11 PB12	Explora e trabalha o ponto de vista dos alunos sobre o assunto em pauta.	Investiga os pontos de vistas e entendimentos dos alunos sobre o assunto.	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10	PB7 PB8 PB9 PB11 PB12
PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB8 PB10 PB12	PB7 PB9 PB11	Leitura de textos como subsídios para produção.	Realiza leituras	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB8 PB9 PB10 PB11 PB12	
			a) Repertoria os alunos com leituras sobre o tema/assunto em pauta.	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB12	PB7 PB8 PB9 PB10 PB11
			b) Explicita procedimentos leitores e escritores.	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10 PB12	PB7 PB8 PB9 PB11
PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10 PB12	PB7 PB8 PB9 PB11	Orienta os estudantes no trabalho sobre a organização da produção textual.	a) Oportuniza aos alunos momentos para expor sobre as novas ideias referentes ao aprendizado da produção textual oral e escrita, individual e coletivamente no decorrer da aula.	PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10 PB12	PB7 PB8 PB9 PB11
			b) Apoia os alunos para produzir significados individuais, internalizando os conhecimentos adquiridos.	PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10 PB12	PB7 PB8 PB9 PB11
PA1PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB8 PB10 PB11 PB12	PB9	Orienta a utilização da escrita alfabética na produção textual.	Apoia os alunos na aplicação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética em outros contextos.	PA1PA2 PA3PA4 PA5 PA6 PB7PB8 PB10 PB11 PB12	PB9

Estrutura analítica proposta pelos pesquisadores, adaptada para o trabalho com produção textual oral e escrita no Ciclo Alfabetização. Fonte: Mortimer e Scott (2003, p. 45)

Verifica-se que as professoras do **Grupo A**, solicitam com variações a participação dos alunos ao iniciar as aulas. As variações das docentes consistem no modo de iniciar a aula ou o estudo do tema. Algumas (PA1, PA2, PA3, PA6), procuram dialogar com os alunos num padrão I-R-A (iniciação/resposta/avaliação) outras (PA4 e PA5), apresentam desafios e engajam seus alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula, exploram, trabalham e investigam os pontos de vistas e entendimentos dos alunos sobre o assunto em pauta.

No que se refere à leitura como subsídios para a produção textual, essas docentes introduzem, orientam e desenvolvem esse trabalho realizando leituras diariamente, repertoriando os alunos sobre o tema/assunto tratado, bem como explicitam comportamentos leitores/ escritores e apoiam os alunos na aplicação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Dessa forma, constatou-se que, as mesmas, no que tange o foco de ensino, apresentam coerência entre suas ações e intenções.

A observação dos dados obtidos do **Grupo B**, revela que apenas a docente PB10 apresenta aos alunos um desafio, engaja seus alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula. O mesmo ocorreu em relação à exploração dos pontos de vistas e entendimentos dos alunos sobre o assunto.

Quanto à introdução e desenvolvimento do trabalho com produção de textos constatou-se que, as participantes desse grupo leem diariamente para a turma, mas não são todas que repertoriam seus alunos sobre o tema/assunto tratado. As docentes PB8 e PB12, realizam esse trabalho, porém, não explicitam procedimentos leitores e escritores. Outra constatação foi que, apenas as docentes PB10 e PB12, proporcionam aos alunos momentos para que possam expor sobre as novas ideias referentes ao aprendizado da produção textual oral e escrita e apoiam os alunos na produção de significados individuais. No que se refere à escrita alfabética, 83,33% das professoras participantes do **Grupo B** orientam a utilização sobre esse sistema e apoiam na aplicação dos conhecimentos adquiridos. Assim, constatou-se que as mesmas, em relação ao foco de ensino, apresentam uma certa incoerência entre suas ações e intenções.

As docentes participantes da pesquisa, durante a entrevista, responderam à seguinte questão: “O que é texto?”. As respostas são apresentadas no quadro 12 e na sequência, analisadas à luz do referencial teórico supracitado.

Quadro 12 – Respostas obtidas durante as entrevistas em relação à pergunta: “O que é texto?”

	Professoras	Respostas
O que é texto?	PA1	É uma forma de gênero, de escrita, narrativa.
	PA2	Toda a parte oral e escrita que tenha uma sequência, que tenha entendimento, que tenha coerência e coesão.
	PA3	Ai! Acho que é tudo o que pode ler.
	PA4	Um conjunto de palavras escritas.
	PA5	Texto é um enunciado significativo que tenha uma finalidade e é produzido em um contexto.
	PA6	São formas que temos para conhecer os gêneros. (Não sei se é assim que posso colocar isso!)
	PB7	Tudo o que passa uma informação.
	PB8	É uma produção escrita.
	PB9	É um conjunto de palavras que manifesta as ideias do autor e são interpretadas pelo leitor.
	PB10	Acho que nunca respondi a essa pergunta, vou tentar responder. Acho que é você organizar seu pensamento para aquilo que se deve colocar no papel, texto é uma linguagem escrita.
	PB11	É um conjunto de palavras de acordo com o seu portador, pode ser uma imagem também.
	PB12	O texto tem uma estrutura, tem textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao analisar as respostas obtidas, verifica-se que foram distintas e baseadas apenas no senso comum e que responder a essa questão não foi tarefa fácil para as participantes da pesquisa. As respostas das professoras **PA3** e **PA4** evidenciam tal afirmação, “*Ai! Acho que é tudo o que pode ler*”. “*Um conjunto de palavras escritas*”.

Outra constatação, foi ao fato de que algumas professoras nunca tinham respondido a essa questão, onde ficaram surpresas e não sabiam como responder, como as professoras PA6 e PB10, *“Não sei se é assim que posso colocar isso!”*, *“Acho que nunca respondi a essa pergunta, vou tentar responder.”*

Em relação às respostas das demais participantes verifica-se as mesmas dificuldades, principalmente em relação ao conhecimento sobre “gêneros textuais”, como revelam as respostas: professora PA1, *“É uma forma de gênero, de escrita, narrativa”*, professora PA6, *“São formas que temos para conhecer os gêneros”*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 25), afirmam que o discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos e conceitua texto como “um produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” e que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. Os vários gêneros existentes são determinados historicamente e por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BRASIL, 1998, p.26).

Portanto, constata-se que houve tentativas das participantes em responder à questão, como a professora PA2 que disse que texto é *“Toda a parte oral e escrita que tenha uma sequência, que tenha entendimento, que tenha coerência e coesão”* e PB12, a qual respondeu que, *“O texto tem uma estrutura, tem textos de diversos gêneros”*.

É necessário nos reportar ao teórico russo Bakhtin (2000), pois o autor elucida que texto refere-se ao enunciado vivo e concreto, o qual é produzido por um sujeito, um autor que fala, que escreve, portanto, é a intencionalidade do sujeito que projeta um projeto discursivo e a execução desse projeto torna um texto, um enunciado. Sendo assim, verifica-se que a professora PA5 demonstra um conhecimento mais teórico, pois respondeu que “texto” é um enunciado significativo, que tem uma finalidade e é produzido em um contexto.

Assim, por meio dessas respostas onde acreditamos que há concepções de linguagem implícitas, lançamos o olhar agora para o trabalho com a produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização, portanto, para as atuações docentes com o texto, sendo esse, unidade e objeto de ensino, como destaca Geraldi (2003).

Quadro 13 - Produção de textos orais e escritos: trabalhos observados durante cinco dias consecutivos nas aulas de Língua Portuguesa

Oralidade: exploração do tema/assunto tratado	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB8 PB9 PB10 PB11 PB12	
Leituras com as finalidades de repertoriar os alunos quanto	Ao tema em estudo	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB8 PB12
	Às características do gênero	PA3 PA4 PA5 PA6 PB12
	À ampliação do vocabulário	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB10 PB11 PB12
Materiais utilizados	Livros de literatura	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB10 PB11 PB12
	Livros didáticos	PB7 PB8 PB11
	Outros textos impressos	PA2 PA5 PA6 PB7 PA9
Planejamento: Plano de produção (O quê? Por quê? Como? Para quem? Onde escreveremos?)	PA4 PA6 PB10 PB12	
Adequação do texto às finalidades, aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	PA4 PA6 PB10 PB12	
Elaboração de ferramentas (cartazes, listas, glossário confeccionado pelos alunos, caderno de boas ideias)	PA3 PA4 PA5 PB7 PB10 PB11 PB12	
Escritas	Textualização Individual	PA1 PA3 PA4PA6 PB7PB8 PB11PB12
	Textualização em duplas produtivas	PA3 PA4 PA5 PA5 PB8
	Textualização coletiva (Profº escriba)	PA2 PA5 PB10
Revisão para aperfeiçoar o texto com apoio e orientação do professor	PA1 PA3 PA4 PA6	
Reescritas	PA1 PA3 PA4 PA6	
Reproduções de textos lidos (Leituras de textos realizadas pelos alunos/professores)	PA4PA5	
Planificação do texto (destaque das ideias principais de cada parágrafo)	PA5	
Análise linguística	Aspectos discursivos	PA4 PA6 PB10 PB12
	Aspectos Textuais	PA1 PA3 PA4 PB7 PB10 PB12
	Aspectos Normativos	PA2 PA3 PA5 PA6 PB7 PB10 PB12
	Aspectos Notacionais	PA1 PA2 PA3 PA4 PA6 PB7 PB10 PB11 PB12

Legenda: (P=Professora/ **vermelho**: menor resultado/ **azul**: maior resultado)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A Secretaria Municipal da Educação de Limeira (SME) elaborou em 2014 o Currículo Municipal de Limeira de acordo com os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, MEC SEB 2012, p.40). Esse documento orienta o trabalho dos docentes da rede pública municipal e contém os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização. Esses conteúdos estão organizados em cinco eixos de ensino: oralidade, leitura, produção, análise linguística e aquisição do sistema de escrita alfabético.

Constata-se que 100% dos grupos A e B desenvolveram o eixo de ensino “oralidade” objetivando a exploração do tema/assunto tratado. Sendo que 91,6% desenvolveram esse eixo por meio das rodas de conversa, onde os alunos expuseram suas ideias e realizaram explicações a respeito do assunto em pauta. Apenas a PA1 contemplou o eixo da oralidade por meio do reconto² de histórias ouvidas. A professora utilizou o texto “Monstro – Quando nasce um monstro” de Sean Taylor para o trabalho com reconto o que evidencia sua preocupação com o trabalho de produção de textos orais no ciclo de alfabetização.

Segue recorte de aula de Língua Português no 1º ano onde esse trabalho foi explorado.

Professora denominada PA1 – 28 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Produção textual oral e escrita

A Profª colocou a data no canto direito da lousa, o nome do ajudante de três formas diferentes (imprensa maiúscula, imprensa minúscula e cursiva) após, pediu que todos se levantassem e se sentassem em círculo ao redor dela, pois iria iniciar a leitura da história.

Leitura realizada pela Profª da história “Monstro – Quando nasce um monstro” Sean Taylor – Nick Sharratt

Essa história era conhecida das crianças, pois a mesma já tinha sido lido em outra oportunidade, durante a realização da leitura, houve uma boa interação entre a professora e os alunos, foram feitas observações, explicações de sinônimos de algumas palavras desconhecidas. A professora realizou a leitura de forma bem interessante. Os alunos participaram da leitura com entusiasmo!

² De acordo com o Glossário Ceale, reconto é a reconstrução oral de um texto já existente. Na educação escolar, o reconto é um artifício para o ensino da linguagem escrita, por essa razão, ele não deve ser confundido com o ato de contar uma história. A história contada apoia-se na linguagem oral, ainda que o contador faça uso da linguagem escrita ou texto fonte, há o predomínio da linguagem oral.

Fonte: Currículo Municipal de Limeira (2014)

Ao terminar a leitura, a professora pediu que um aluno começasse o reconto da história ouvida.

P: Você iniciará o reconto e quando eu pedir para você parar, outro aluno será chamado para continuar a história.

O aluno leu duas páginas (imagens e algumas palavras), a professora o auxiliou, ele somente repetia algumas palavras da história, observando as imagens para se recordar, mesmo procedimento foi utilizado pelos demais. Quando algum aluno estava desrespeitando o combinado, a professora pedia o silêncio e o respeito de todos para com o aluno que estava realizando o reconto oral.

A professora segurava o livro e ia apontando para as imagens, quando percebeu que não estavam mais interessados, ela pediu que todos contassem apenas o final da história e assim, realizaram o reconto de forma coletiva.

*P: Agora, devagar, cada um pode ocupar o seu lugar. Hoje, como vocês sempre me pedem para eu ler novamente essa história, pois vocês gostam muito, vou pedir para vocês desenharem em uma folha de sulfite a parte da história que mais gostaram, igual a atividade que vocês fazem no caderno de leitura. (A professora escreveu no alto e no centro da lousa o título do livro "**Quando nasce um monstro**".)*

P: Assim que vocês terminarem, irei chamá-los aqui na minha mesa para que vocês escrevam da forma como conseguirem o trecho que escolheram para desenharem.

A professora chamou individualmente cada aluno à mesa para que pudessem escrever juntamente com ela o trecho da história escolhido.

A: Professora, a gente vai escrever do jeito que a gente lembra?

P: Sim, não precisam escrever tudo!

P: Agora silêncio para não atrapalhar os amigos.

Nesse momento, a professora chamou o aluno V. que apresenta algumas dificuldades no desempenho das atividades propostas e fez orientações sobre como escrever o trecho da história que ele tinha escolhido.

P: Quem mais terminou?

(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PA1)

Outro eixo de ensino bem explorado, foi o de leitura. Essa atividade é complexa e envolve vários aspectos que se articulam e se relacionam de maneira intrínseca. (Lerner, 2002) afirma que são três os aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com leitura: os comportamentos leitores, as habilidades e os procedimentos de leitura. Esses aspectos, não são mobilizados de maneira explícita, mas inevitavelmente articulada, estando todos eles presentes nas práticas de leitura das quais se participa.

Com a finalidade de formar leitores competentes e, conseqüentemente, formar escritores, o trabalho com leitura possibilita a produção de textos, pois na prática de leitura, há a possibilidade da construção da intertextualidade como também serve de referência do que escrever e como escrever.

4.2 Eixo Leitura

Leituras com as finalidades de repertoriar os alunos quanto	Ao tema em estudo	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB8 PB12
	Às características do gênero	PA3 PA4 PA5 PA6 PB12
	À ampliação do vocabulário	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB7 PB10 PB11 PB12

Observa-se que todas as participantes realizaram todos os dias leituras com diferentes finalidades. A leitura com a finalidade de repertoriar os alunos quanto ao tema, foi explorada por 66,7% das participantes. As professoras PA3, PA4, PA5, PA6 e PB12 ou seja, 41,7% objetivaram apresentar aos alunos as características do gênero e as professoras PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PB7, PB10, PB11 e PB12 portanto, 83,3% leram para seus alunos com a finalidade de possibilitar a ampliação do vocabulário dos mesmos.

Segue um recorte de uma aula que exemplifica a possibilidade da ampliação do vocabulário.

Professora denominada PA3 – 24 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: Ouvindo história: “Curupira, o guardião da floresta”

A professora leu as informações da capa e contra capa do livro e disse aos alunos:

P: Essa autora também tinha um sobrenome diferente. É Marlene Crespo.

As crianças riram.

A: Crespo! Igual cabelo crespo.

A: Oh! O meu é crespo.

A professora retomou a leitura. Leu a biografia e realizou algumas explicações sobre algumas palavras como: fluminense.

P: Olha, aqui fala que a autora é fluminense de Campos.

P: O que será que significa fluminense? (Ampliação de vocabulário)

Ninguém sabia, então, ela explicou que fluminense se refere a pessoas que nascem no Estado do RJ e que essa autora era de Campos, uma cidade que fica no RJ.

Como a professora pretende trabalhar com as crianças o gênero: **autobiografia**, está repertoriando-as com leituras desse gênero.

(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PA3)

Em relação à qualidade dos textos escolhidos pelas docentes, constata-se que textos literários foram utilizados por 83,3% do grupo de participantes, livros didáticos, por 25% e textos diversos impressos por 41,6% das docentes.

Outro destaque é em relação aos projetos institucionais de leitura, os quais foram observados nas escolas do **Grupo A**. O projeto consiste em visitas à biblioteca da escola uma vez por semana para escolhas de livros, os quais são levados para ler em casa com os familiares. Após, realizam uma exposição oral dos livros, onde compartilham com os demais alunos as leituras, manifestam satisfação, como também, fazem indicações ou não. Assim, há a possibilidade do desenvolvimento do comportamento leitor³.

Seguem recortes de aulas de Língua Portuguesa observadas onde o eixo leitura foi abordado.

Professora denominada PA3 – 24 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: Leitura e exposição oral do livro

Entrega de livros do acervo da sala pela professora para a realização da leitura.

P: Vocês já sabem que é hora de lermos com os olhos.

A: Nossa professora! Não pode ser em voz alta? (A criança mostrou algo no livro que ia ler e a professora disse):

P: “Agora não! Depois fazemos os comentários”.

P: G., cada um com o seu.

P: M., quer sentar aqui?

O aluno fez um sinal de “não” com a cabeça.

P: Então, não atrapalha o colega.

Algumas crianças realizavam as leituras, ora trocavam alguma ideia com o amigo mais próximo, ora folheavam os livros, ora permaneciam em silêncio.

Havia no acervo livros imagéticos, então, a professora disse que quem estivesse com eles teria que olhar as imagens e imaginar uma história.

Passados 40 minutos do início dessa atividade, alguns alunos começaram a se dispersar e foram procurar a professora com alguns questionamentos.

P: Olha, eu já vou começar porque alguns já terminaram e outros estão com história mais longas.

P: Vamos começar por essa fileira (três alunos foram até à frente da sala).

P: Vocês têm que falar alto para que todos entendam.

P: Pronto! O que você tem para falar do seu livro?

O primeiro aluno começou a ler a biografia do autor. A professora o interrompeu e disse que não teriam tempo para lerem toda a biografia.

³ Comportamentos leitores referem-se àqueles aspectos que dizem respeito à relação do sujeito com outros leitores e aos valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler.

Fonte: Lerner Delia, Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário/ Delia Lerner; tradução Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 64

P: Eu quero que vocês contem algo sobre a leitura.

P: Fala alto! Na hora de conversar, vocês falam alto.

A: Esse livro tem apenas imagens.

P: Vocês ouviram o que ele falou? O livro tem apenas imagens, por isso que tem que imaginar.

P: Próxima fileira. Vai L.! O que você tem para falar do livro?

Cada aluno expôs um pouco sobre a leitura realizada. A professora perguntou para um deles:

P: E aí? Você está gostando do livro? Vai continuar a leitura?

A: Sim.

P: Olha! Ela achou a história triste porque o pato morre no final. Outro dia eu leio a história toda para vocês.

A: Lobo Barnabe.

P: Como? Deixe-me ver? É Lobo Barnabé! Tem acento no “E”.

A professora foi auxiliando na exposição, pois alguns alunos liam muito baixinho.

P: Gostou do texto G.?

P: Lê o título e fala alto! Você tem um vozeirão!

P: E aí? (Perguntou para outra criança) Você começou a ler? Conseguiu pensar na leitura?

P: Aquilo que a professora já ensinou: Onde? Quem? Quando?

P: Você consegue falar alguma coisa da história?

A aluna ficou em silêncio.

P: Então, vou te ajudar.

P: Quem é o personagem? O que ele queria comer?

A: Um coelho do mato.

P: Verdade! Era um coelho da floresta? Tem certeza?

A: Não, era um coelho da cidade.

P: Isso! Era um coelho urbano!

Deu o sinal do recreio, ninguém se levantou, acabaram de ouvir outra aluna que estava expondo.

A aluna leu o sumário.

P: Que parte do livro ela leu?

A: O sumário.

P: Isso! O sumário é a parte do livro que está escrito as histórias do livro e as páginas.

(Episódio de uma aula observada no 3º ano PA3)

Professora denominada PA4 – 20 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Leitura do poema “A Foca” de Vinícius de Moraes e confecção do cartaz do poema.

A leitura do poema foi realizada pela professora, as crianças permaneceram em silêncio durante todo tempo da leitura. Quando terminou, ela conversou com eles sobre o autor do poema, quem era e citou outras obras que ele escreveu. Após, começou um trabalho sobre o texto “poema”. Para esse trabalho organizou um cartaz com espaços em branco para que os alunos pudessem colar a letra do poema.

O texto estava todo recortado sobre a mesa da professora, ela lia os versos e pedia para os alunos irem até à mesa para encontrar o verso que tinha acabado de ler. O aluno lia novamente o verso e colava no cartaz na ordem certa. Assim, juntos confeccionaram o cartaz o qual recebeu a foto do autor.

Ao terminar essa atividade, a professora percebeu que houve muitas crianças interessadas em saber mais sobre a foca, então disse:

P: Amanhã faremos atividades sobre a foca, certo?

(Episódio de uma aula observada no 1º ano PA4)



Imagem do cartaz do poema confeccionado pela turma do 1º ano da PA

Professora denominada PB7 – 14 anos de experiência no Magistério – 1º ano
Descrição da atividade: Leitura: “Pêssego, pera e ameixa no pomar” Janet e Allan Ahlberg – Tradução de Ana Maria Machado - Editora: Moderna

Local: Biblioteca da escola.

Crianças sentadas em círculo e a professora ao centro.

P: Eu gosto muito desse livro.

P: Tem que prestar bastante atenção.

A: Porque tem pergunta?

P: Não! É que tem sempre alguém escondido nas imagens.

P: Qual é o formato desse livro?

A: Quadrado.

A: Retângulo

P: É quadrado? Tem 4 lados iguais?

A: Professora, qual é o título desse livro mesmo?

P: Pêssego, pera e ameixa no pomar.

A: O que é pomar mesmo?

P: O que é pomar mesmo?

A: Eu não lembro.

P: Pomar é uma plantação de frutas, por exemplo, pomar de laranjas.

P: Olha aqui, que imagem bonita! É uma paisagem do campo (rural) ou da cidade (urbana)?

A: Rural.

A: Cidade.

P: Cidade?

A: Sítio.

P: Ah! Do sítio!

P: Então, onde vocês acham que essa história vai acontecer?

A: No sítio.

P: No sítio, né?

P: Em cada página trate de olhar, há um segredo para você achar.

P: Vamos lá: Pêssego, pera e ameixa e u vejo um Pequeno Polegar.

A: Polegarzinho!

Risos

P: Ele vai cair na cesta de frutas, né?

P: O pequeno polegar está na prateleira eu vejo a velha cozinheira.

A professora mostrou o livro e disse:

P: O polegar, eu sei onde está, eu quero saber, onde está a velha cozinheira.

A: Aqui! (Apontando para a imagem)

P: Que será que a Velha Cozinheira está fazendo?

A: Cozinhandando.

P: Será? Vamos ver?

A: Oh! Tem um cachorro.

P: A velha cozinheira acendeu a vela e eu vejo a Cinderela.

Mostrou o livro para o grupo.

A: Eu “to” vendo a mão dela!

A: Eu não “to” vendo nada!

P: Não é para apontar, deixa os amigos descobrirem!

A: Deixe eu ver?

P: Cinderela abana seus babadinhos e eu vejo três ursinhos.

Mostrou o livro.

A: Ah! Eu “to” vendo!

P: Calam, calma, não é para apontar! Deixa o amigo procurar!

A: Só tem um!

A: Tia, deixe eu ver?

P: Acharam? Onde estão os três ursinhos?

A: Na janela!

P: Na janela! Um, dois, três.

A: O terceiro, não dá para ver!

A: Dá, sim!

A: Não dá!

Continuação da leitura

P: Os três ursos estão caçando e eu vejo um bebê cochilando.

Mostrou o livro

P: Vamos, o bebê cochilando.

A: Eu não tô achando.

A: Aqui, oh!

P: Onde o bebê está cochilando?

A: Na cestinha!

P: Na cestinha, oh!

P: O bebê está no cesto dormindo e a Pastora, eu vou descobrindo.

Mostrou o livro

A: Cadê?

A: Ah!!!

A: Tia, sabia que tem uma história na bíblia que jogaram o bebê lá no rio?

P: Todo mundo achou a Pastora?

A: Olha, o trigo!

P: Trigo? Por que você achou que é trigo J?

A: Ah! Porque eu acho!

P: Você já viu trigo?

A: Nunca!

A: Tem farinha de trigo.

P: Tem farinha que é tirada de uma sementinha, que passa em um moedor para virar farinha.

P: A Pastora subiu lá no morro e João e Maria pedem socorro.

A: Não é para apontar!

A: É para achar o quê?

P: O João e a Maria.

A: Ah! Achei!

A: Eu não “tô” vendo.

A: João e Maria.

P: João e Maria rolaram a ladeira, e eu vejo a Bruxa Feiticeira.

A: Ah! A bruxa!

A: Tia, eles ficam levantando!

A: Ai, que feia!

A: Olha o nariz dela.

Continuação da leitura:

P: A Bruxa feiticeira, ai meu Deus! E eu vejo meu amigo Robin Wood.

A: Quem era Robin Wood?

P: Robin Wood era um ladrão que roubava dos ricos para dar para os pobres.

A: *Ai, eu “tô” vendo.*

A: *Olha a flecha dele aqui!*

P: *Robin Wood, uma fogueira fez e eu vejo os Três Ursos outra vez!*

A: *Outra vez?*

A: *Onde?*

A: *O Tia!*

A: *Ah! Eu vi!*

A: *Três em cada árvore!*

P: *Não! Um em cada árvore!*

A: *E tem um assim, oh!*

P: *Os três ursos estão caçando e eles veem o bebê navegando.*

A: *Ah!*

A: *O neném!*

P: *O neném está muito contente e eu vejo uma tora bem quente.*

...

P: *O que será que eu vejo?*

A: *Tudo!*

A: *O urso.*

A: *A bruxa!*

A: *A torta.*

A: *Então, tudo!*

...

P: *Vamos descobrir o que aconteceu agora?*

P: *Olha! Todo mundo chegando.*

A: *Olha que bruxa feia!*

A: *Tia, cadê a cozinheira?*

...

P: *Pronto!*

A: *Tia, conta de novo?*

P: *Outro dia eu conto.*

P: *Olha só, qual história apareceu o personagem aqui?*

A: *Da bruxa.*

A: *Cinderela.*

A: *Chapeuzinho Vermelho.*

P: *Será?*

A: *O Pequeno Polegar.*

A: *Tia, eu não sei de nenhum.*

P: *Olha só, presta atenção na pergunta:*

P: *Qual história, eu não perguntei qual personagem, qual história apareceu aqui?*

A: *João e Maria.*

P: *Que mais?*

A: *Da pastora.*

P: *Isso, da Pastorzinha.*

A: *Os três ursos.*

...

P: *A bruxa, ela apareceu em qual história?*

A: *João e o pé de feijão.*

P: *Tem bruxa no João e o pé de feijão?*

A: *Não!*

P: Não né?

A: Branca de Neve?

A: Cinderela.

P: Cinderela?

P: Quem gostou?

A: Eu!

P: Por quê?

A: Porque tinha que descobrir as coisas.

P: Que coisas?

A: Os personagens.

P: Ah! E você do que gostou?

A: De tudo!

P: Ah! de tudo? Mas fala alguma coisa.

A: As imagens são bonitas.

A: Eu gostei porque tinha que procurar.

P: Igual aquele livro que tínhamos que seguir as regras lembra, seguir para a direita ou para a esquerda.

P: Então tá bom! A história de hoje é essa, se vocês gostaram está ótimo!

(Episódio de uma aula observada no 1º ano PB7)

Assim, por meio da leitura colaborativa⁴, constata-se que além dos objetivos propostos, foi possível realizar as estratégias de leitura tais como: inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas. Nota-se que a possibilidade de interrogar o texto, de poder diferenciar a realidade da ficção, favorecem a compreensão.

Segue outro recorte de aula que revela a interação do leitor com o texto.

Leitura realizada pela docente “O gato no telhado” Mary França – 2ª ed Editora:

A página

P: Olha, tem a capa de rosto.

P: Tem as informações do autor, da editora, da edição.

P: Olha só, deixa eu falar uma coisa para vocês, essa editora tem um nome engraçado, sabe como chama?

P: A página.

P: É a primeira vez que pego um livro com essa editora, “A página”.

Risos

As crianças interagiram o tempo todo com a leitura, conforme a professora lia, eles anteciparam, inferiam.

P: Será que ele vai subir? (Quando leu sobre o coelho)

A: Não! Ele é muito pesado?

⁴A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de sentidos. Fonte: Brasil, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental I. Brasília: Ministério da Educação, p.61, 1998.

A: Outra coisa, ele não pula tão alto igual o canguru.

P: O canguru! Ele pula!

A: Só que ele é pesado, pode quebrar o telhado.

P: Pode continuar?

A: Pode!

A docente lia e mostrava as imagens.

A: Banda?! O que é uma banda?

P: Banda de músicos.

Conversa sobre o livro:

P: Vocês gostaram?

A: Sim!!!

P: Vocês não acharam que o gato demorou para perceber que podia descer do telhado para formar uma banda com os outros animais?

Algumas crianças fizeram um movimento positivo com a cabeça.

Outro destaque é relação às intertextualidades realizadas pelas crianças como constata-se no recorte a seguir.

A professora continuou a leitura e foi mostrando as páginas com as ilustrações para as crianças.

Obs: Todos os alunos em silêncio acompanhando a leitura.

Quando leu a palavra “palhoça”, uma criança disse:

A: Igual a casa dos três porquinhos. **(Intertextualidade)**

(Episódio de uma aula observada no 3º ano PA3)

4.3 Eixo Produção

Planejamento: Plano de produção (O quê? Por quê? Como? Para quem? Onde escreveremos?)	PA4 PA6 PB10 PB12
Adequação do texto às finalidades, aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	PA4 PA6 PB10 PB12
Elaboração de ferramentas (cartazes, listas, glossário confeccionado pelos alunos, caderno de boas ideias)	PA3 PA4 PA5 PB7 PB10 PB11 PB12

Verifica-se que a dimensão sociocultural do gênero não foi abordada em sua totalidade. Sendo essa, de fundamental relevância para o trabalho com a produção textual, constata-se que durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em 05 dias consecutivos (10h semanais), apenas as professoras PA4, PA6, PB10 e PB12, portanto 33,33% do grupo total de participantes (12) trabalharam com produções de textos inseridas nas práticas sociais de comunicação, com plano de trabalho e portanto com interlocutores reais. Os gêneros textuais trabalhados foram: “ficha técnica” (PA4), “cardápio” (PA6), “bilhete” (PB10) e “carta de solicitação” (PB12).

Ao abordar o trabalho com os textos que circulam socialmente, vê-se que a atividade de produção de textos na escola torna-se prazerosa e eficaz além de, como afirma Jolibert (2006), que é por meio das situações reais de comunicação que as crianças aprendem a ler e escrever e assim, a atividade de produção textual torna-se significativa. “Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais” (JOLIBERT, 2006, p191).

Segue recortes de aulas que revelam a elaboração de plano de produção e adequação do texto às finalidades, aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.

Descrição da atividade da PA4 - 1º ano: Elaboração de uma ficha técnica da foca.

*P: Agora, vamos escrever uma lista sobre **o que sabemos e o que queremos saber** sobre foca, para depois fazermos um ficha técnica.*

Essa atividade consistia em escrever duas listas com as informações do que sabiam e o que queriam saber sobre a foca.

(Os alunos estavam sentados em duplas, um ditava e o outro escrevia)

A: Professora, eu sou mais esperta que ele?

P: Não! Aqui somos todos iguais!

A: Posso escrever um pouquinho também?

P: Sim, pode! Um pouquinho cada um.

Nesse momento, a professora se dirigiu em cada carteira para auxiliá-los, após a escrita das listas, a professora começou escrever na lousa.

O que sabemos sobre foca?(As crianças falavam e ela escrevia)

Mamífero.

Excelentes nadadeiras.

Alimenta-se de peixe.

Vive na água.

Ela é gelada.

P: Deixe-me ver se tem informações diferentes.

Nesse momento, circulou entre os alunos e verificou as escritas das listas.

P: Olha, foi colocado aqui que ela é brincalhona!

Foi até à lousa e escreveu a palavra “brincalhona” na sequência da lista.

P: Como é o “BRI”?

As crianças foram falando as letras.

P: Consegui escrever algumas informações sobre a “foca”, agora, vamos fazer uma lista com as perguntinhas sobre a “foca”.

O que queremos saber sobre foca?

Onde passa a maioria do tempo?

Quanto ela pesa?

Quantos filhotes ela tem?

P: Por que aqui tem “s”?

A: Porque é mais do que um!

P: Muito bem!

A professora continuou a escrever a lista.

Qual é o tempo de vida?

Qual sua medida?

Ela é brava?

P: Deixe-me ver se tem mais algumas dúvidas, olha essa perguntinha que interessante!(Professora leu a questão de um aluno)

P: Quantas habilidades a foca tem?

E continuou a lista.

A foca boia fora da água?

P: Quantas perguntas interessantes!

P: Olha, não deu tempo de concluirmos o nosso cartaz, vamos sair para o lanche.

Quando retornaram do lanche, a professora escreveu as duas listas em um cartaz grande com as crianças e afixou na parede da sala.

P: O que escrevemos hoje?

A: Tudo sobre a foca.

P: Isso! Nós escrevemos duas listas, uma com as informações sobre a foca e uma com as curiosidades sobre ela. Amanhã, eu trago as respostas para vocês das curiosidades, certo?

A: Professora, você vai pesquisar?

P: Sim, eu não tenho todas as respostas, vocês fizeram perguntas bem interessantes que também fiquei curiosa!

P: Por que precisamos dessas informações sobre a foca?

A: Você falou que vamos fazer uma ficha.

P: Isso! Uma ficha técnica. Vocês sabem onde encontramos ficha técnica de animais?

A: Nos livros.

P: Sim! Nos livros, mas vocês vão lembrar que já vimos ficha técnica de animais em um lugar que fomos visitar.

A: Eu sei! No zoológico!

P: Muito bem!

P: Lembrem, que eu lia para vocês as informações dos animais. Então, a ficha técnica é para isso, para informar sobre os animais.

P: Nós vamos fazer uma da foca, por isso que precisamos de todas as informações sobre ela.

Retomada da aula do dia anterior da PA4 – 1º ano - respostas das questões sobre a foca e preenchimento de uma ficha técnica

A professora trouxe as respostas (pesquisadas por ela) das questões da atividade realizada no dia anterior e socializou uma de cada vez com as crianças.

As respostas estavam todas digitadas, então ela retomou as questões, leu as respostas e pediu para que um aluno viesse até à frente colar as respostas no cartaz, antes, ele teria que ler a resposta para colar certo (escolheu alunos que precisam de mais atenção). Esse cartaz foi confeccionado coletivamente.

A cada resposta, a professora questionava como escrevia algumas palavras como: água, quilos, fêmea, macho, metros.

Esse cartaz também foi afixado na parede da sala.

P: O que é ter habilidade?(Ampliação do vocabulário)

A: É aquilo que conseguimos fazer bem direitinho.

P: Então, o que vamos escrever que a foca tem como habilidade?

A: Ah! Ela nada bem!

P: Agora, nós vamos fazer uma atividade com essas informações, nós vamos escrever uma ficha técnica, mas não comecem ainda!

P: Cadê meu ajudante?

A: Sou eu professora!

P: Então, entrega a folha da atividade para cada um.

P: Eu trouxe um livro com a foto da foca para vocês verem.

P: Lembram? Que cor que eu falei que tem a foca?

A: Marrom.

P: Então, é meio marrom.

P: Passem o livro para que todos possam ver. (As crianças olhavam a foto da foca e passavam o livro)

P: Na ficha está escrito “nome”, mas não é o nome de vocês. É o nome do animal que estamos pesquisando.

P: Não comecem ainda!

P: Bem, olha só!

P: A ficha que vocês receberam é a ficha de qual animal?

A: Foca.

P: Então vamos começar, uma coisa de cada vez.

P: Vamos ler.

P: O que está escrito no alto da folha?

A: Ficha técnica da foca

P: Isso!

P: Onde está escrito?

Nesse momento, a professora escreveu “FICHA TÉCNICA DA FOCA” e fez um retângulo em volta.

P: Olha, eu não vou ajudar, quero ver se vocês conseguem escrever do jeitinho de vocês.

FICHA TÉCNICA DA FOCA	
NOME	
ONDE VIVE	
O QUE COME	
COMO ELA É	
PESO	
TAMANHO	
NÚMERO DE FILHOTES	
COR	

As crianças conversavam entre si e cada uma preencheu sua ficha, embora estivessem sentados em duplas.

A professora foi até à lousa escreveu “TEMPO DE VIDA”, mas não colocou a resposta.

P: Vamos colocar as características da foca de tal forma que quem ler, entenda.

P: Por exemplo, ela é?

A: Gordinha.

P: Isso! Mas não escrevo isso, escrevo que ela tem uma?

A: Camada de gordura. (Utilização da linguagem própria do gênero “Ficha técnica”)

P: Isso! Que bonito!

P: Como é a cor dela?

A: Marrom.

P: Vamos escrever tudo que informa as características dela.

P: Que tem uma camada de gordura, é marrom.

P: Vocês sabiam que os filhotes dela nascem com bastante pelo? Depois vão crescendo e vão diminuindo os pelos.

P: Podem entregar a ficha quem terminou.

(Episódio de uma aula observada da PA4)

Professora denominada PA6 – 28 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade:

- 1- Levantamento prévio sobre alimentação saudável e escrita de uma lista de alimentos preferidos da turma.**

P: Hoje, nós vamos começar uma sequência de atividades para que a semana que vem possamos escrever, fazer uma produção de texto.

P: Quem sabe falar o que é uma alimentação saudável?

A: Alimentação saudável é comer pouco doce, pouco sal.

A: É uma comida sem sal.

P: Um pouco de sal precisa, senão fica muito sem graça! Sal é o tempero da comida.

A: Ter vitamina, pouco sal, frutas, legumes, verduras.

A: Comidas sem gordura, com pouco açúcar.

P: Agora, quem aqui se preocupa com uma alimentação saudável?

A: Tia, sabe, um dia eu fui comer torresmo, sabe aquele “pelinho” que tem? Eu perguntei para a minha mãe se podia comer, ela falou que eu que sabia.

P: Você respeita, obedece ou come assim mesmo quando a mãe orienta?

A: Eu obedeço, a minha irmã, não.

A: Às vezes eu como escondido.

P: Ah, mas não está escondendo só da mãe, está comendo errado do mesmo jeito.

A: Eu, outro dia, ganhei um chocolate da minha avó, um doce e um amargo, o doce era muito doce, eu não consegui comer, acho que tinha um pote de açúcar.

P: Outra perguntinha, depois vocês vão entender o porquê dessas perguntas.

A: Ah! Vou ter que fazer uma lista!

P: Quantas refeições vocês fazem por dia?

P: Só a quantidade! O número. Levanta a mão!

A: Dez.

P: Dez? Ele está falando, eu vou acreditar.

A: Seis.

A: Duas.

A: Três.

A: Professora, qual é o certo?

P: O certo é...

P: Um café da manhã, aqui na escola também serve.

P: Até cinco ou seis refeições, acredito que seja o certo, o normal. Agora, acima disso, eu acho que você está comendo toda hora.

P: Levanta a mão 3º ano, cadê o combinado?

P: Agora, a tia T. vai entregar uma folha para escrevermos a lista de alimentos preferidos de vocês.

P: Hoje, só os preferidos, depois em outro dia, os saudáveis. **(Episódio de uma aula observada da PA6)**

2 - Leitura realizada pela docente de uma reportagem sobre alimentação saudável.

3- Leitura e interpretação de um texto informativo “Comer bem para melhor crescer!”

4- Leitura de diferentes cardápios.

P: A tia T., pediu se alguém tivesse um cardápio, era para trazer. Alguém trouxe?

A: Eu.

A: Eu não tive tempo.

A: Eu não me lembrei.

A: Eu esqueci.

P: Traz aqui então quem trouxe o cardápio.

P: Pronto, então vamos lá pessoal.

P: Estamos falando sobre alimentos saudáveis, lembram?

P: Olha, então, é outra forma de comunicação. Existem muitos modelos de lanche, marmitex.

P: Alguns itens que não podem faltar: o telefone, o endereço, os itens, preços. Alguns cardápios não colocam preços e quando a gente liga e faz o pedido que informam os preços, porque os preços mudam e assim, podem usar os cardápios por mais tempo.

P: Eu queria que vocês trouxessem, mas como somente a V. trouxe, eu vou passá-lo para que vocês possam ver.

P: A V. trouxe um que a lanchonete emprestou para ela, por isso, que é assim. Cada comércio tem um modelo de cardápio.

P: Para que que serve o cardápio? Qual é o objetivo? **(Finalidade do texto)**

A: Para saber o que tem para comprar, comer.

A: O que tem de bom, o que eles servem, para a gente escolher.

A: Para ver o que tem, o preço e só!

P: Geralmente em uma lanchonete não vamos encontrar coisas muito saudáveis para almoçar, para jantar.

P: Geralmente, a gente faz assim, pelo menos em casa é assim, a gente come alguma coisa diferente aos finais de semana.

A: Lembra que a tia falou que a gente não pode exagerar?

P: Existem diferentes cardápios, diários, semanais, o que será que é?

A: Que pode levar embora?

P: Não! Nada disso! O nome já diz: semanal!

A: Ah, da semana!

P: Cardápio diário.

P: Aqui, ele diz o que come no café da manhã, no lanche?

A: Não! Somente o que tem para vender.

P: Então, nós iremos fazer um cardápio saudável para crianças de 7 a 9 anos.

A: Professora, ah, eu tenho 8!

A: 7, 8, 9, então, tá certo.

P: Então, viu?

*P: Só que só pode ser saudável e é um cardápio para vocês mesmos. **(Para quem?)***

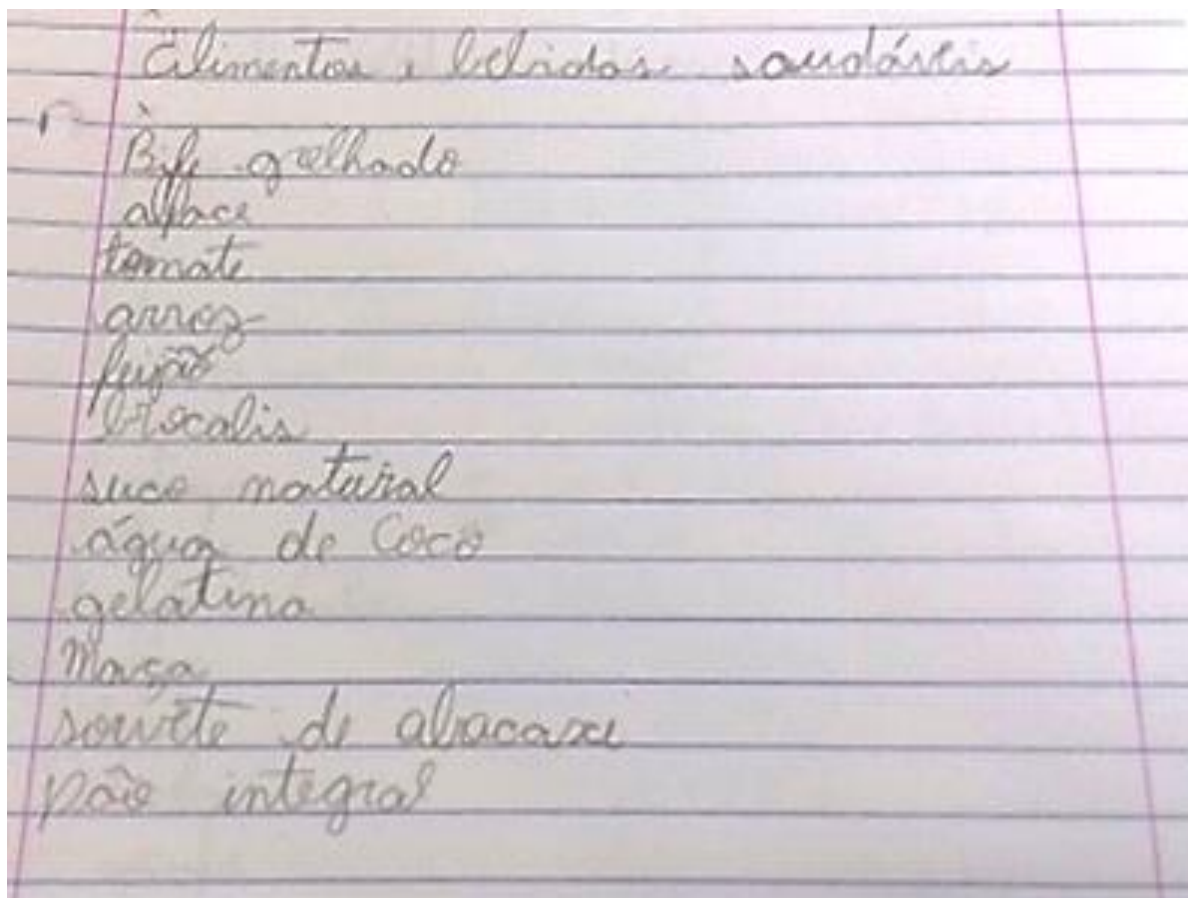
*P: Vou passar esse modelo, não precisa ficar falando dos preços, comentando, só para ver como está organizado. **(Estrutura do gênero)***

P: Esse, nós iremos colar no caderno, é um cardápio de marmite.

Nesse momento, o cardápio que a menina trouxe foi passado para que pudessem ler e observar um modelo.

*P: Pessoal, vou entregar para vocês esse pra ser colado no caderno, antes, recortem o excesso com a tesoura para ficar bem certinho. **(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PA6)***

5 ESCRITA DE LISTA E CARDÁPIO

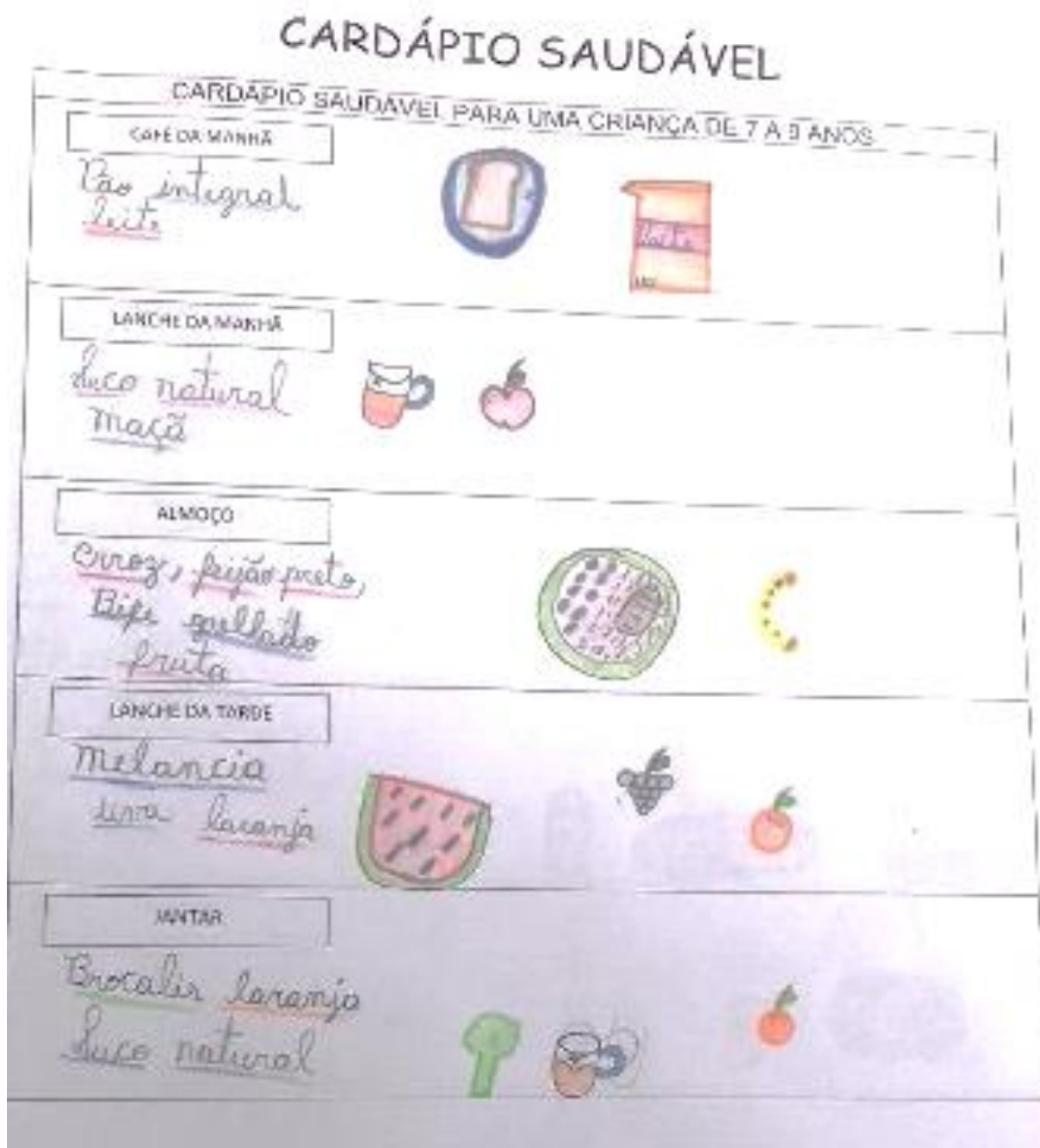


Lista produzida por um aluno da PA6

Quando terminaram a produção da lista, a professora entregou uma folha com espaços e outra com tiras de palavras (café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar) e combinou com a turma que eles iriam montar um cardápio.

P: Lembrem-se, utilizem a lista de alimentos e bebidas saudáveis que vocês acabaram de escrever.

P: Quando vocês acabarem de escrever, podem ilustrar o cardápio bem bonito.



Cardápio produzido por um aluno da PA6
 (Episódio de uma aula observada com o 3º ano da PA6)

Em relação à elaboração de ferramentas, pode constatar-se que há cartazes afixados nas paredes das salas de 58,3% do total de professoras participantes e que são consultados com frequência pelos alunos.

Segue um recorte de uma aula onde confere-se que, quando o ambiente é alfabetizador, os alunos se apoiam nos materiais expostos na sala de aula para escrever.

Professora denominada PA1- 28 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Produção escrita da lista de materiais

A: Profª, como escrevo “famílias”?

P: Por que você quer escrever família? Tem na lista de materiais?

A: Tem profª, olha!

Ele apontou para o silabário que estava afixado na parede da sala e disse que tinha aquilo na lista de materiais.

A Profª deu risada e disse:

P: Verdade! Tem o silabário que a Profª deu para vocês usarem, mas ele não está na lista para ser comprado, não precisa escrever, vamos pensar em outros materiais.

(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PA1)

5.1 Eixo Produção

Escritas	Textualização Individual	PA1 PA3 PA4PA6 PB7PB8 PB11PB12
	Textualização em duplas produtivas	PA3 PA4 PA5 PA5 PB8
	Textualização coletiva (Profº escriba)	PA2 PA5 PB10
Revisão para aperfeiçoar o texto com apoio e orientação do professor	PA1 PA3 PA4 PA6	
Reescritas	PA1 PA3 PA4 PA6	
Reproduções de textos lidos (Leituras de textos realizadas pelos alunos/professores)	PA4PA5	
Planificação do texto (destaque das ideias principais de cada parágrafo)	PA5	

Em 66,6% do grupo, as escritas dos alunos foram realizadas de forma individual, 41,4% em duplas produtivas e 25% com o professor escriba.

As revisões para aperfeiçoar o texto com apoio e orientação do professor foram realizadas por 33,3% do grupo de participantes sendo que quatro professoras são do grupo A (PA1, PA3, PA4, PA6). Durante as produções, as docentes PA1, PA4, PA6 auxiliaram os alunos em suas carteiras, tiraram dúvidas e realizaram as intervenções necessárias e a PA3 realizou as correções de forma individual, onde os alunos se dirigiam até sua mesa para que juntos pudessem analisar os erros e, após realizassem as reescritas.

Segue recorte de uma aula que exemplifica o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma do 1º ano da Professora PA1.

Professora denominada PA1 – 28 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Produção textual escrita com apoio de imagens sequenciadas

Leitura realizada pela professora do livro “Bililico” de Eva Furnari. Na sequência a professora disse:

P: Hoje vamos fazer uma produção diferente, vocês têm que prestar atenção porque é a primeira vez que vamos fazer essa produção. O que é uma história em sequência? É uma história que está escrita dentro dos quadradinhos, vocês não vão pintar nada ainda, só irão observar as imagens.

P: Cadê minha ajudante?

A: “Ta” aqui ó!

P: AH! L, entrega para mim?

A criança entregou as folhas das atividades como segue:

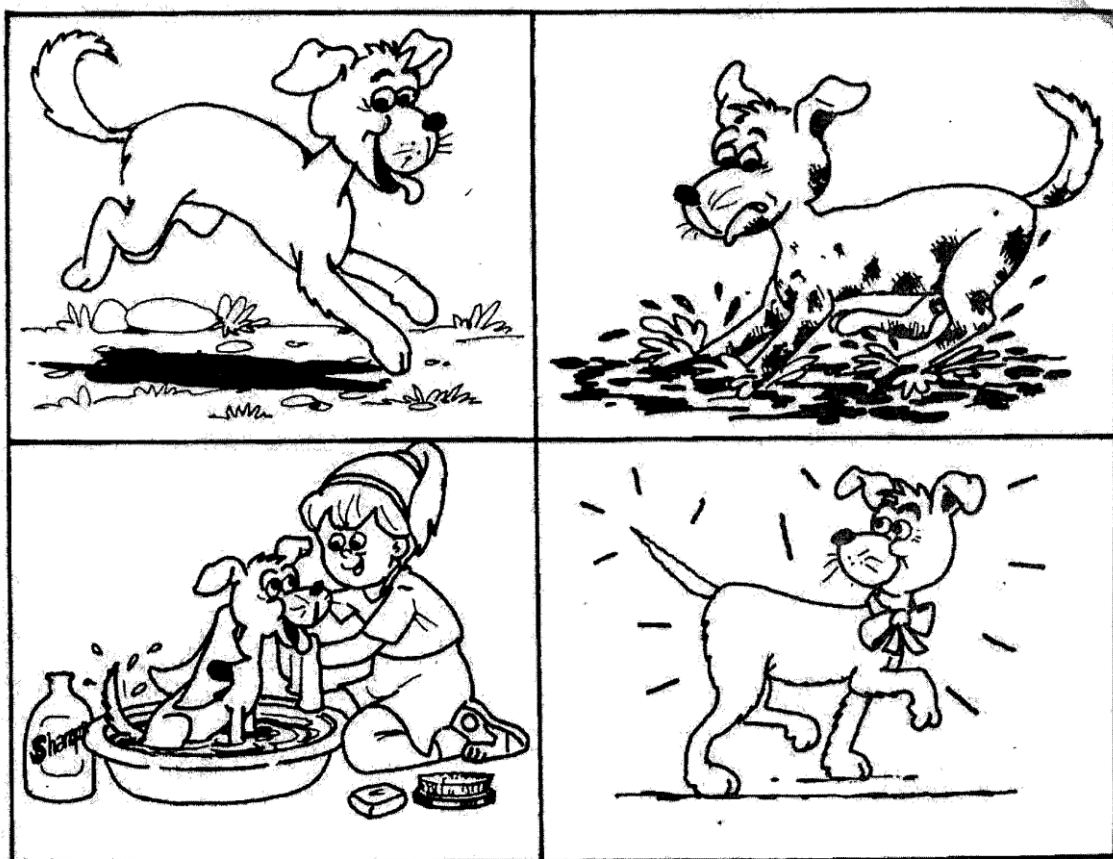


Imagem da história em sequência entregue às crianças

P: O que vocês estão vendo no primeiro quadradinho?

As crianças observaram as imagens e foram falando o que viam.

P: Bom, isso mesmo, mas agora, eu vou explorar um pouquinho.

P: Onde se passa essa história?

A: No jardim.

P: Como está o tempo?

A: Acho que choveu.

P: Por quê?

A: Tem água.

A: Barro.

P: Mas olhem aqui! (Apontou para a imagem)

A: Sombra.

P: Se tem sombra é porque tem...

A: Sol!

P: Se tem sol é durante o dia que passa essa história.

P: Bem, vamos explorar mais um pouquinho.

P: Que cor pode ter esse cachorro?

A: Marrom, preto...

P: E agora, aqui nesse quadradinho, o que aconteceu? (Apontou para o segundo quadradinho)

A: Ele caiu de costas.

P: Tem certeza? Ele caiu de costas?

A: Não! Ele escorregou.

P: Onde?

A: Na lama!

P: Quem tem uma ideia? Por que será que ele escorregou?

A: Porque ele estava olhando para o outro lado.

A: Porque tinha um biscoitinho na frente, ele olhou para os lados e caiu.

P: Quem mais tem outra ideia?

A: Porque estava com muita pressa.

P: Alguém tem outra ideia?

A: Ele escorregou.

P: Isso vocês já falaram.

P: Bom, vamos olhar agora para esse quadradinho aqui. (apontou para a terceira imagem)

P: Como ele está agora?

A: Está tomando banho.

P: Isso! Vamos agora escrever o texto, cada um escreve o seu, não vão olhar a lição do amigo!

P: O que precisamos para começar escrever o texto, as frases?

A: Parágrafo.

P: Isso! Muito bem!

A: Ponto final!

P: Isso!

P: Vamos começar a escrever. Lembrem-se do parágrafo, qualquer dúvida, já sabem, levanta a mão.

Atrás da folha que tinha as imagens da sequência da história, havia uma folha com linhas colada apenas nas pontas da folha, pois posteriormente, a professora iria retirá-la para corrigir os textos.

P: Como chama o cachorro?

A: Babalú.

P: Lembrem-se, deixem duas linhas para começar a escrever a história porque depois vamos colocar o título.

P: Por que deixamos o título por último?

P: Porque lemos a história toda e vemos qual título deve ter o texto.

A: A professora disse “duas linhas”, você esqueceu?

P: Olha V. o amigo precisou lembrar você.

P: Lembrem-se as palavras não são grudadas.

P: Outra coisa, terminou a linha, o que eu faço?

A professora foi até à lousa e demonstrou como separar uma palavra ao chegar no final da linha, **(conteúdo procedimental - o uso correto das linhas do caderno).**

As crianças começaram as produções, a professora circulou o tempo todo pela sala auxiliando-os.

P: O que você quer escrever?

P: O que você irá escrever aqui, ele está passeando aonde?

Com outro aluno.

P: Na outra linha agora, dá o espaço.

P: Escorregou e caiu na..., onde? Escreve então!

P: Eu já vou aí V., vai pintando enquanto isso.

*P: Cadê o parágrafo hein? J., cadê o marcador de parágrafos? **(Cada criança tem um palito de sorvete colorido para marcar a distância (alínea)).***

A professora auxiliou o aluno V. que não conseguia escrever sozinho, após, parou em outra carteira e ajudou o aluno escrever “cachorro”.

P: Qual é o “cho”?

P: Quem já terminou pode colocar o título. Sabe aquelas duas linhas que vocês deixaram? Então, podem colocar o título.

Quando terminaram, a professora recolheu a folha pautada e deixou que colorissem os desenhos da história. **(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PA1)**

Segue recorte de uma aula que exemplifica o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma do 3º ano da Professora [PA3](#).

Professora denominada PA3 – 24 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: Reescrita da história “A Bela e o Lobo Mau”

P: Hoje nós vamos realizar em duplas a reescrita da história “A Bela e o Lobo Mau” que vocês realizaram outro dia.

A professora chamou os alunos (duplas que tinham realizado a produção) entregou a produção do texto, mostrou quais eram as correções e os orientou para realizar a reescrita em outra folha de forma correta.

Após as orientações individuais, a professora andou pela sala e realizou intervenções pontuais nas duplas.

P: Olha! Eu tenho que lembrar dos parágrafos, bati o olho, sei que aqui é a voz do personagem, acabou a voz do personagem, coloco o ponto e vou para outra linha.

A: Professora, esqueci o título! Posso fazer outra história?

P: Não E.! Hoje é a reescrita da história que vocês já realizaram. O que combinamos?

P: Classe, o que combinamos quando vocês encontrarem esses quadradinhos? A professora foi até à lousa e desenhou um quadradinho.

P: Esse quadradinho foi colocado para que vocês possam lembrar que faltou o parágrafo.

P: Não tenham pressa! Façam com atenção e capricho!

P: L. ! L. ! Ah! O que combinei? Quando encontrar um quadradinho, vou copiá-lo? Não! Vou fazer um parágrafo! É na mesma linha?

P: Ajudante, ajude seu amigo.

P: Olha como foi interessante deixarmos o texto por alguns dias? Hoje, vamos encontrando outras coisas diferentes.

P: Qualquer dúvida perguntem para mim.

A: Professora, posso fazer uma autobiografia?

P: Ah! Ah! Não! Hoje, não vamos nem falar sobre isso! Podemos até fazer uma biografia do lobo.

A: Professora, vamos fazer agora uma biografia?

P: Agora não! Ai, ai. ai!

P: C. cuidado!

A: Professora, posso mudar algumas coisas no meu texto?

P: Hoje não! Hoje, vocês irão reescrever, não é hora de mudarmos pois, se fizerem isso, estarão mudando a ideia principal e eu terei que corrigir tudo de novo. Como já efetuei a correção, vocês estarão apenas reescrevendo de forma correta.

P: E. ! Vocês já terminaram?

A: Professora, olha!

Levou o texto e mostrou para a professora, ela leu novamente e fez mais algumas alterações como: pontos, parágrafos, ortografia.

P: Não posso escrever do jeito que falo!

P: Nós! Pode?

A: Não! É nós!

P: Então, precisa prestar atenção!

P: Olha, todas as correções precisam ser respeitadas, observadas.

P: Aqui, vou ler e você vai me falar se é a voz do personagem ou do narrador.

A: Aqui professora tenho que colocar parágrafo e travessão?

P: Sim!

P: Vamos ler, se não lermos não conseguimos entender.

P: Olha essa letra! Que gigantesca! Cadê o travessão?

(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PA3)

As reescritas dos textos foram realizadas pelos alunos de quatro professoras do grupo A (PA1 PA3 PA4 PA6) o que corresponde a 33,3% do grupo observado.

Os três irmãos e o lobo.

Era uma vez uma família que eram em cinco pessoas. Os três irmãos chamam João, Pedro e o Lucas, uma mãe e um pai ^{padrinho} e ~~uma~~ ^{uma} ~~pequena~~ ^{pequena} moravam em um vilão.

João, o Pedro e o Lucas não gostavam do seu padrinho porque ele gostava deles. Certo dia os três decidiram tomar seu sumo.

E assim eles saíram de casa ^{mas como} eles moravam em um vilão e os vizinhos tinham que pegar uma estrada a pé na metade desta estrada tinha uma lenda que sempre que uma pessoa passava no finalzinho da tarde, um lobo atacava. ~~Por isso~~ ^{Por isso} assim o lobo matou as crianças e a sua mãe ficou preocupada com as crianças.

Imagem do texto de um aluno com as correções realizadas pela docente PA3 juntamente com a criança

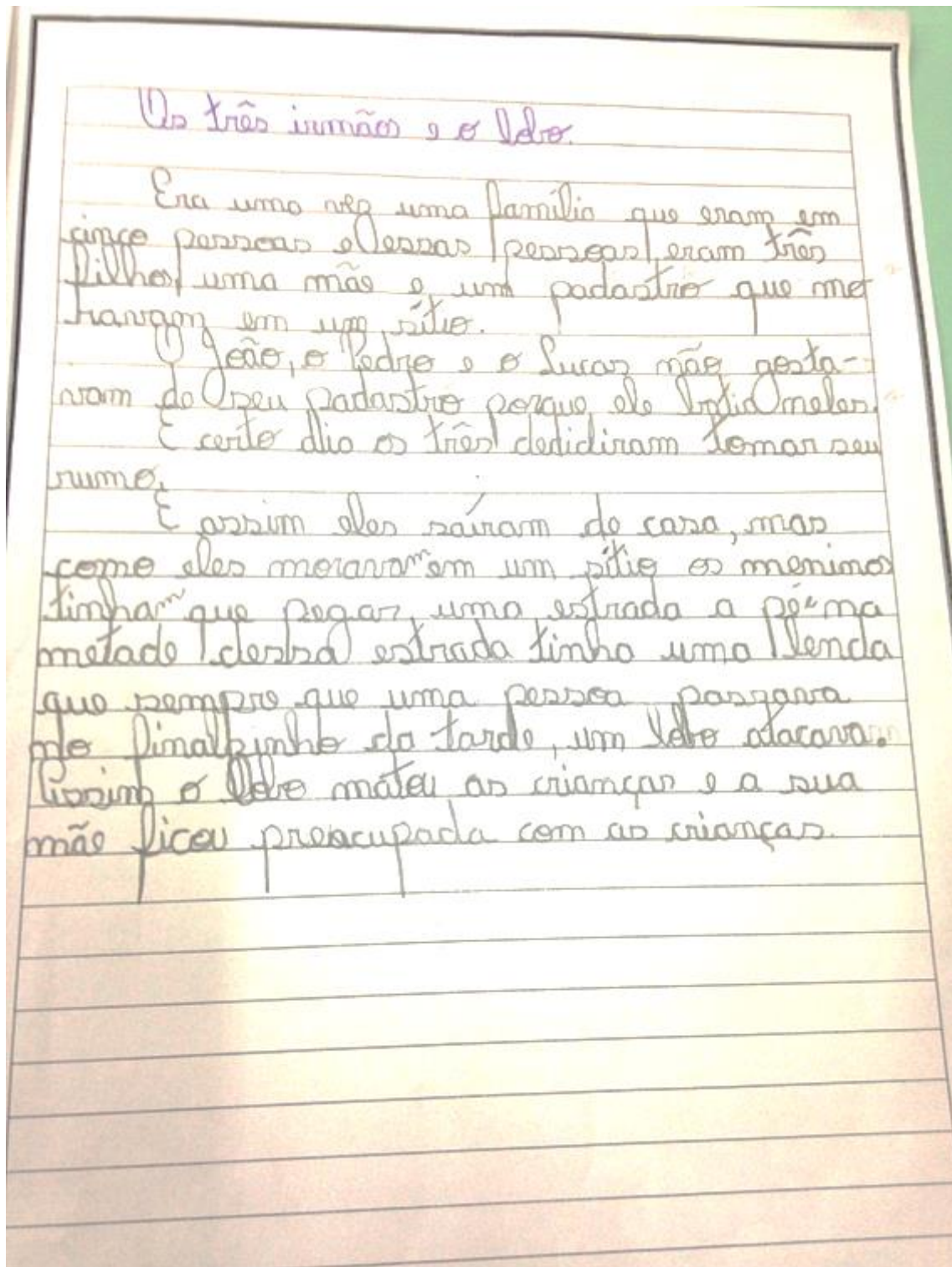


Imagem do texto do mesmo aluno após a reescrita

Em relação às reproduções de textos lidos, duas turmas do grupo A (PA4 e PA5) o que corresponde a 16,6% do total de professoras, realizaram essa atividade. Segue recorte de uma aula com reproduções de textos.

Professora denominada PA4 – 20 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Leitura e escrita de memória do poema “A Foca”

Leitura realizada pela professora do livro: “Fofuquinha, a foca”

P: Hoje, vocês iram realizar uma atividade de escrita.

Escrevam 3 palavras com F e três palavras com V

Enquanto as crianças escreveram as palavras, a docente organizou umas tiras coloridas na lousa, ao observar, percebi a estrutura de um poema.



Imagem da estrutura do poema “A Foca”

A professora explicou às crianças que eles iriam escrever as palavras do poema da “Foca”, recitou novamente o poema com eles apontando para os papéis colados na lousa (cada papel representava uma palavra do poema) e eles foram seguindo.

P: No começo da aula eu disse que a próxima atividade ia ser de leitura ou de escrita?

A: De escrita.

P: Vou entregar a folhinha para vocês escreverem a letra do poema, mas prestem atenção, quem ganha uma folha com coraçãozinho no cantinho e no alto da folha, é para escrever o poema inteirinho, quem não ganhar a folha com coraçãozinho, irá escrever somente a primeira parte do poema, combinado?

A professora foi entregando as folhas e, de acordo com o nível de escrita que a criança se encontrava, ela desenhava um coraçãozinho na folha.

A: Pode pintar?

P: Pode, enquanto eu entrego a atividade e coloco o coraçãozinho.

A: Ah! Tia! Só porque eu sei ler tudo você me deu coraçõzinho?

P: Esperem o comando.

P: Primeira coisa é o nome.

Ela foi até à lousa e listou as atividades que eles iriam fazer:

NOME

COLORIR

COMEÇAR

Escreveu e pediu que lessem as palavras da lista.

Enquanto eles realizaram as atividades, a professora circulou pela classe e auxiliou alguns alunos.

P: M., vamos terminar o caderno para começar a atividade da folha e acompanhar os amigos?

A classe ficou bem silenciosa, todos escrevendo o poema, enquanto isso, a docente continuou auxiliando os alunos que erguiam a mão e pediam ajuda.

A: Tia, para escrever "nariz" é com "Z"?

A professora somente balançou a cabeça em sinal positivo.

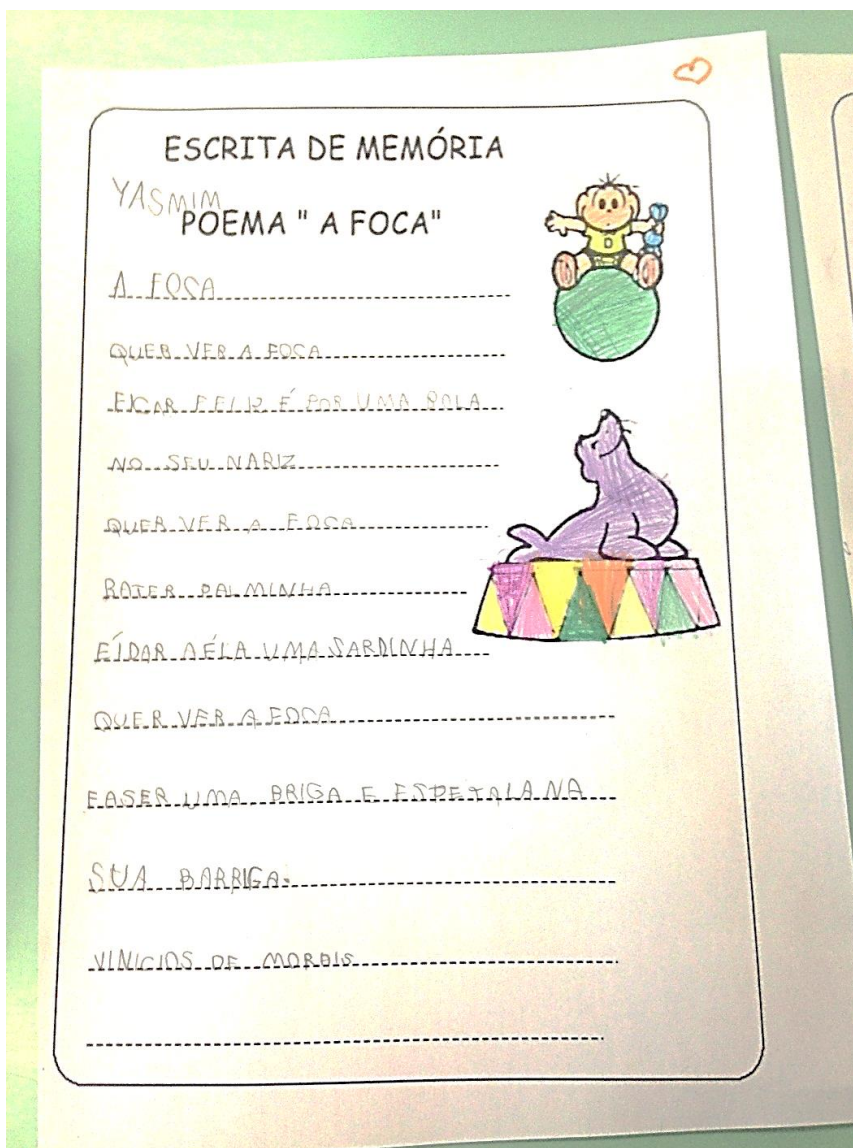


Imagem da poema escrito na íntegra por um aluno

(Episódio de uma aula observado do 1º ano da PA4)

Quanto à planificação do texto (destaque das ideias principais de cada parágrafo), apenas a PA5 realizou essa atividade de forma coletiva com os alunos. Após a planificação, eles reproduziram o texto.

Segue recorte de uma aula da PA5.

Professora denominada PA5 – 17 anos de experiência no Magistério – 2º ano

Descrição da atividade:

- 1- Leitura realizada pela professora da história “A Bela Adormecida” – autor desconhecido (retirada da internet) 3ª versão**
- 2- Planificação realizada de forma coletiva (professor escreva)**
- 3- Reprodução do texto (em duplas).**

Durante a leitura, a docente parava e perguntava às crianças:

P: O que será que vai acontecer agora? (Intervenções realizadas pela docente com a intenção de desenvolver uma das estratégias de leitura - inferência).

E assim, continuou a leitura.

As crianças permaneceram em silêncio, ouvindo a leitura.

P: E agora? O que será que vai acontecer?

A: Ah! Vai chegar o príncipe!

P: Será? Vamos ver?

Quando terminou de ler a história, comentou:

P: Vamos sair para o recreio, quando retornarmos, vocês vão retomar os acontecimentos da história.

Recreio: das 14h30 às 14h50

Quando retornaram, a professora disse:

P: Agora, vamos lembrar a partes da história pra gente escrever. Vocês não vão escrever, somente eu que vou fazer um rascunho na lousa.

P: No começo da história o que aconteceu?

A: A rainha e o rei queriam um filho.

P: O que mais aconteceu no começo da história?

A: Rainha foi tomar banho no rio.

A professora elencou em tópicos as respostas das crianças na lousa. (Rascunho)

P: O que mais?

P: Quem chegou?

A: Uma rã. Encontrou uma rã que disse que teria um filho.

P: E depois?

A: Festa de batizado.

P: E o que mais?

A: Convidaram três fadas.

P: Ah! Que mais?

A: A fada lançou um feitiço.

P: E aí?

E assim, de acordo com as falas das crianças, ela escreveu na lousa.

- A terceira fada.

- A princesa ia voltar, apareceu uma senhora.
- Pela curiosidade espetou o dedo.
- O reino dormiu.
- Príncipe que sabia da história, quebrou a maldição.

Após realizar esse rascunho, a professora disse que ia organizar as duplas para que escrevessem a história da “Bela Adormecida”.

A: Ah! Eu vou copiar o que está na lousa.

P: A gente pode copiar, mas foi apenas um rascunho, se eu quiser colocar mais detalhes, preciso escrever mais coisas.

P: Vou entregar a folha, coloquem o nome das duplas.

Foi a professora quem escolheu as duplas de acordo com os níveis de conhecimento de cada criança.

P: Professora, as duas vão escrever?

P: Não! Somente um vai escrever, assim um vai ajudando o outro a escrever toda a história.

(Episódio de aula observada do 2º ano da PA5)

5.2 - Eixo Análise Linguística

Análise linguística	Aspectos discursivos	PA4 PA6 PB10PB12
	Aspectos Textuais	PA1 PA3 PA4PB7PB10 PB12
	Aspectos Normativos	PA2 PA3 PA5 PA6 PB7 PB10 PB12
	Aspectos Notacionais	PA1 PA2 PA3 PA4 PA6 PB7 PB10 PB11 PB12

Quanto ao eixo da análise linguística, observou-se que os aspectos sócio discursivos os quais correspondem a adequação do texto às finalidades colocadas, ao interlocutor, às características do portador e ao gênero textual, e que portanto, são aspectos fundamentais para o trabalho com textos que circulam socialmente, com interlocutores reais, foram abordados pelas docentes PA4, PA6, PB10 e PB12, o que corresponde a33,33% do grupo observado.

Segue recorte de uma aula que revelam a abordagem dos aspectos sócios discursivos.

Professora denominada PB10 – 18 anos de experiência no Magistério – 1º ano
Descrição da atividade: Produção de texto (Gênero: Bilhete)

P: Vocês lembram que vamos realizar uma exposição do Dia da Consciência Negra, é um sábado. Nós temos que convidar os pais/familiares para virem visitar nossa exposição, certo?

P: Lembra que a gente leu um texto sobre a cultura africana?

A: Eu lembro!

P: Então, nossa classe ficou responsável pela preparação da cocada que será servida aos familiares no dia da exposição, mas não temos os ingredientes para a cocada. O que será que podemos fazer?

A: Pedir!

P: Para quem?

A: Para os pais.

P: Como? Temos que ligar? Ir até à casa deles?

A: Escreve no caderno de recado.

P: Verdade! Vamos escrever um bilhete para eles?

A: Vamos!

P: Nós iremos escrever um bilhete para eles pedindo alguns ingredientes para que possamos fazer uma cocada, então, certo?

P: Vão pensando como irá ficar o bilhete.

Enquanto a professora escrevia, as crianças somente observavam. Não copiaram enquanto a docente não autorizou.

P: Vocês que vão copiar o bilhete no caderninho de recados, abram o caderninho, no último bilhete que tem, pula uma linha para escrever.

P: Na hora que vocês forem copiar tem que fazer uma letra maravilhosa, por quê?

P: Quem irá ler esse bilhete?

A: Mamãe.

P: Nossa mãe, então tem que fazer uma letra bem caprichada, senão ela não vai entender.

Contexto real da escrita.

P: Então como ficaria o nosso bilhete? Qual é a primeira coisa que temos que escrever? Quem lembra?

Silêncio

P: Pra quem que vamos escrever esse bilhete?

A(s): Mamãe.

P: Ou se for com outras palavras?

Silêncio

P: Senhores...

A(s): Pais!

P: Pais, muito bem.

A: Ou responsáveis.

P: Responsáveis, pode ser?

P: Isso seria na linha 1, e depois o que que a gente faz?

A: Nós vamos explicar para a mãe o que a gente quer!

P: Nós vamos explicar pra mãe, então como ficaria?

Silêncio.

P: Nossa turma irá fazer uma?

A: Exposição.

P: Uma... receita.

P: Do quê?

A: Cocada.

P: Cocada, de um doce. E nós? E Nós o quê?

A: Precisamos de ingredientes.

P: Fala A. E nós precisaremos de?

A: Ingredientes.

P: E nós precisaremos de ingredientes ou dinheiro. A gente precisa explicar para a mãe porque que a gente está mandando um bilhete, depois que a gente explicou, o que mais a gente escreve?

P: O que a gente faz?

As crianças falam bem baixinho.

A: A gente agradece.

P: A gente agradece!

P: E por último, a gente?

A: Coloca o nome.

P: Exatamente, a gente coloca o nosso nome.

P: Olha o que vocês me disseram, leiam para mim. "Senhores pais". Tem espaço?

A: Tem.

P: São duas palavras.

P: Esquece o lápis. Primeiro estamos pensando.

P: Senhores Pais

P: Nossa turma fará uma?

A: Receita.

P: Receita do quê?

A: Cocada.

P: Da culinária africana. Se é uma receita africana é porque é da?

A: África.

P: Pedimos R\$ 3,00 ou..... caso a mamãe não possa mandar três moedinhas de um real, pode ser os ingredientes.

P: Enviar até dia 22/11

A: Vinte e cinco.

P: É, mas temos que pedir um pouco antes, dia 22.

P: Obrigado!

P: Quem é menina, escreve obrigada.

P: Peguem o lápis colorido para a gente escrever algumas palavras em negrito, cuidado com a letra.

P: Podem copiar.

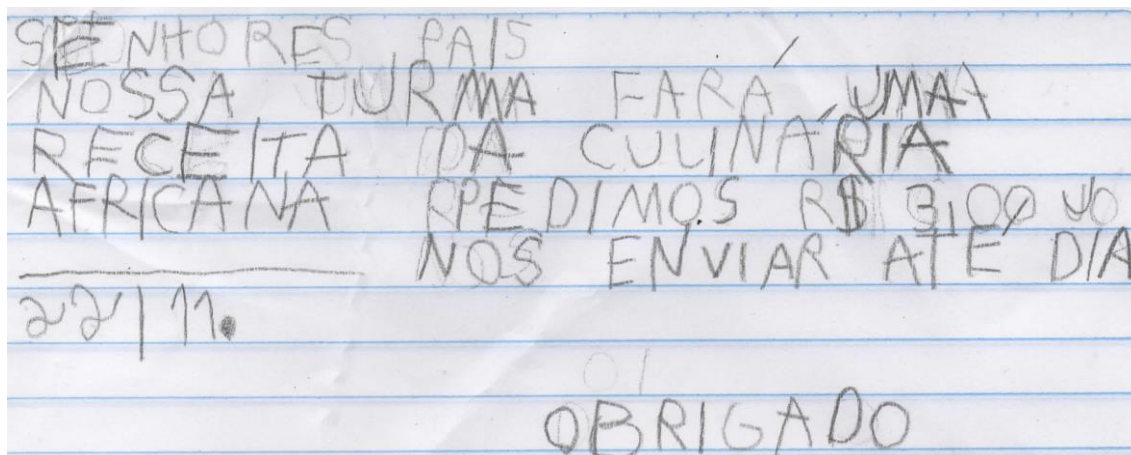


Imagem do bilhete escrito para os pais no caderno de recados

(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PB10)

Os aspectos textuais que englobam a adequação dos recursos de coesão, o uso adequado de articuladores textuais, paragrafação, pontuação medial, final e de fala de personagem/narrador, foram abordados pelas docentes PA1, PA3, PA4, PB7, PB10 e PB12, o que corresponde a 50% do grupo de professoras. Seguem recortes de algumas intervenções com o foco nos aspectos textuais.

P: O que precisamos para começar escrever o texto, as frases?

A: Parágrafo.

P: Isso! Muito bem!

A: Ponto final!

P: Isso!

P: Vamos começar a escrever. Lembrem-se do parágrafo, qualquer dúvida, já sabem, levanta a mão.

(Episódio de uma aula observada do 1º ano PA1)

P: Olha, todas as correções precisam ser respeitadas, observadas.

P: Aqui, vou ler e você vai me falar se é a voz do personagem ou do narrador.

A: Aqui professora tenho que colocar parágrafo e travessão?

P: Sim!

P: Vamos ler, se não lermos não conseguimos entender.

(Episódio de uma aula observada do 3º ano PA3)

P: C. usa a linha até acabar.

P: Esqueceu do combinado?

P: Olha! Eu tenho que lembrar dos parágrafos, bati o olho, sei que aqui é a voz do personagem, acabou a voz do personagem, coloco o ponto e vou para outra linha.

(Episódio de uma aula observada do 3º ano PA3)

Leitura do texto “O gato no telhado” Mary França
Após, estudo da frase:

O GATO GRITOU
- VEM AQUI EM CIMA PORCO!

A: *Tia, nós vamos escrever isso?*

P: *Não! É o estudo da frase.*

P: *Pessoal, olhem aqui!*

P: *Lê para mim.*

P: *Aqui tem dois pontos (apontando para os dois pontos da frase) Por quê?*

Alguns tentaram responder.

P: *Por quê?*

A: *Porque alguém vai responder.*

A: *Porque o gato ia falar.*

P: *Porque alguém vai responder ou o gato ia falar?*

A: *O gato ia falar.*

P: *Ah! O gato ia falar!*

P: *Como chama mesmo?*

Ninguém respondeu.

P: *Dois pontos!*

A: *Dois pontinhos!*

P: *Eu utilizo quando alguém vai falar alguma coisa.*

Aqui, alguém falou alguma coisa? (Apontando para a primeira frase)

P: *Não, né?*

P: *Olha, mudou de linha.*

P: *E o que é isso? (Apontando para o travessão)*

A: *Travessão!*

P: *Ah, travessão! E quando uso mesmo travessão?*

A princípio, ninguém respondeu, depois um aluno arriscou:

A: *Para separar a frase de outra coisa.*

P: *Não!*

A: *Ah! Porque eu conheço.*

P: *Não!*

P: *Oh! Aqui vocês falaram pra mim (Apontando para os dois pontos) que tinha dois pontos porque o gato ia falar, e aqui? (Apontando para o travessão) que será que é?*

A: *O gato falou.*

P: *Ah! É a fala do gato. E toda fala, eu uso...*

P: *Travessão!*

P: *E aqui? (Apontando para o ponto de exclamação)*

A: *Vírgula.*

P: *Vírgula?*

A: *Não!*

A: *Pontinho...*

A: *Ponto*

P: *Ponto de exclamação.*

P: *Por que que eu uso ponto de exclamação?*

A: *Porque ele está feliz.*

P: *Ah! Para expressar um sentimento. Provavelmente ele estava feliz?*

A: *“Tava”.*

A: *É!*

(Episódio de aula observada do 1º ano da PB7)

Os aspectos de normatividade como a concordância verbal/nominal, uso de letra maiúscula e ortografia foram abordados pelas docentes [PA2](#), [PA3](#), [PA4](#), [PA5](#), [PA6](#), [PB7](#), [PB10](#) e [PA12](#), o que corresponde a 66,6 % do grupo pesquisado.

Seguem recortes de aulas observadas, as quais evidenciam o trabalho dos aspectos normativos.

Professora denominada PA2 – 32 anos de experiência no Magistério – 2º ano

Descrição da atividade: Leitura realizada pela professora e escrita de palavras com m antes do B/P, n e m/n final – som nasal

1) Continuação da leitura do livro “Que bicho é esse, a abelha?” p.19 a 32

2) Ortografia – nasalização

Momentos de reflexão sobre algumas palavras retiradas dos textos trabalhados sobre as abelhas.

Cópia das palavras:

órgãos – dependem – alimentadas – também – polinização – substâncias – xampus – doenças – ajudam – plantas – região – troncos – zangões – membranas – contém – são – dentro – produzem – milhões – reprodução

Classifique as palavras dentro da tabela NASALIZAÇÃO

N	M ANTES DE P/B	M BO FINAL	~ (TIL)

(Episódio de uma aula observada do 2º ano da PA2)

Professora denominada PA3 – 24 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: ortografia e concordância verbo/nominal

1) Lista de palavras (an, en, ein, on, un)

tanto-tentar-tinta-tontura-contundido

2) Estudo da frase.

P: *Classe, observem a diferença!*

Os porcos foi.

Os porcos foram.

P: *O que vocês acham? Estão corretas essas frases?*

A: *Professora, a primeira “tá” errada!*

P: *Olha classe, estou muito feliz com vocês! Era um tal de “nós foi”.*

Risos

(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PA3)

Professora denominada PA5 – 17 anos de experiência no Magistério – 2º ano

Descrição da atividade: Estudo do verbo em frases

- 1) Circule os verbos das frases abaixo:
 - a) Os meninos brincavam com a bola.
 - b) Papai me chamou para passear no parque.
 - c) Entrei e falei com o diretor.
 - d) Ao sentir as patadas, o lobo correu.
 - e) Tu és forte, és corajoso e conheces tudo.

P: Quem vai ler o que temos que fazer?

Algumas crianças leram as frases, a professora relembrou o que era verbo e eles falaram quais eram, nas frases estavam escritos na lousa e a professora circulou de vermelho.

Eles não conseguiram encontrar o verbo “ser” – Tu és.

P: Alguém já ouviu falar a palavra “TU”?

A: Eu ouvi! Tu vai “no” mercado?

P: É comum?

A: Não!

A: Você.

P: Por que será que falam “TU”?

A: Ah, os baianos falam.

A professora escreveu na lousa a observação sobre o VERBO e o pronome TU.

O TU é usado em algumas regiões do Brasil (Nordeste, Norte e Sul), porém na nossa região usamos “VOCÊ”.

P: A forma que falamos na nossa região é você, alguns utilizam TU.

P: Cuidadinhos! Não posso falar: Você és!

- 2) Passe os verbos para o tempo presente:

andou- correu- falou- mentiu

(Episódio de uma aula observada do 2º ano da PA5)

Professora denominada PB7 – 14 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Escrita realizada pela professora do cabeçalho na lousa, ortografia e estudo do verbo.

P: Qual é o nome da nossa cidade?

A: Limeira.

P: Com qual letra escrevo?

A: Maiúscula.

P: Por quê?

A: Porque é início de frase.

P: Só por isso?

A: Por que é um nome.

P: Muito bom!

- 1) Complete as palavras com M ou N

U__BIGO	E__PATE
I__PORTA	LI__PO
BA__DEIRA	LI__DO
E__BORA	RESPO__DEU
PA__DEIRO	CO__PREI

Na sequência, entregou um trecho da cantiga “Estava a Velha a fiar” para as crianças, realizaram a leitura coletiva e após a docente solicitou que os alunos grifassem no texto uma palavra que indicasse “ação”. As crianças começaram a arriscar-se, tentando descobrir as palavras que representavam ação, como não conseguiram, a professora escreveu as palavras na lousa e eles circularam na letra da música os verbos.

Estava a velha no seu lugar, veio a mosca lhe incomodar.
 A mosca na velha e a velha a fiar.
Estava a mosca no seu lugar, veio a aranha lhe fazer mal.

Após, a professora escreveu na lousa a definição de verbo e sua importância para a construção de frases.

Verbo

O verbo é uma palavra que indica acontecimentos, ações, fenômenos. “A menina está brincando com sua boneca no quarto”.

P: O que a menina está fazendo?

A: Brincando.

P: Viu? Não posso escrever uma frase sem o verbo.

P: Olha que esquisito:

P: A menina com sua boneca no quarto.

P: Não está faltando escrever o que ela estava fazendo?

A: Sim!!!

P: Então, a frase precisa de um verbo.

P: “Está” também é um verbo.

P: “Está brincando”.

P: Podem copiar agora.

(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PB7)

Professora denominada PB12 – 16 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: Ortografia s/z

- 1) Vamos completar as palavras da fábula “A raposa e o corvo” usando s ou z.

Palavras escritas na lousa

Rapo__aastucio__amalicio__aesperte__a oca__iões u__aligeire__a

A: Tia, raposa é com s?

P: Sim.

(Episódio de uma aula do 3º ano da PB12)

Os aspectos notacionais foram explorados pelas docentes PA1, PA2, PA3, PA6, PB7, PB10, PB11 e PB12, o que corresponde a 66,6% do grupo pesquisado.

Seguem recortes e imagens onde constata-se o trabalho com a abordagem dos aspectos notacionais.

Professora denominada PB10 – 18 anos de experiência no Magistério – 1º ano
Descrição da atividade: Leitura de um trecho do conto “A Bela e a Fera”, lista de palavras do conto lido pela professora.

Cabeçalho

P: Vamos fazer uma lista de palavrinhas do conto que lemos.

A professora escreve na lousa e pede para as crianças lerem.

P: Vamos ler o que acabei de escrever para vocês saberem o que terão que fazer.

P: Vamos escrever uma lista de palavras novas. Vocês vão me ajudar a escrever.

PRÍNCIPE-EGOÍSTA-INVERNO-SENHORA-ABRIGO-CRIADOS-
 APARÊNCIA-ESPELHO-ENVERGONHADO

P: Quem era a senhora?

A: A feiticeira.

P: Tem palavrinhas com s ou com c e com o mesmo som.

A docente retomava partes do conto e ia analisando algumas palavras como também, recordava algumas partes, pois eles realizarão a contação da história para outra turma.

P: A senhorinha estava com frio, lá no começo da história e ela pediu abrigo.

P: O que é abrigo? (Ampliação do vocabulário)

P: Se a gente não quer falar que um lugar é longe, podemos dizer que ele é...

A: “Destante!”

P: Isso, distante! (Ampliação do vocabulário)

P: Leitura.

P: Quero ouvir vocês.

P: E aqui? Como?

A: Tia, o L. está escrevendo.

P: Vamos ler primeiro.

P: Como é o RA? SENHORA.

P: Como é o CRI, de “criados”?

A professora perguntava e aguardava as respostas, após explicava a formação da sílaba não canônica.

A: Criados? O que é criados?

P: O mesmo que empregados. (Ampliação do vocabulário)

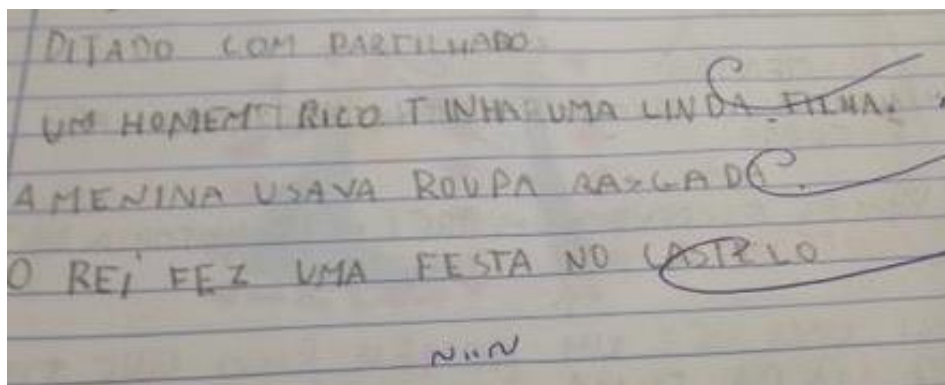
P: “Aparência”, olha o “N” de novo.

E assim escreveu mais algumas palavras e foi realizando a análise linguística com os alunos, primeiramente analisava e na sequência pedia que eles escrevessem.

Outras palavras analisadas: CASTELO-ESPELHO-DISTANTE-SORTE-INTENÇÃO

Ditado compartilhado de frases.

As crianças ouvem a frase ditada e podem perguntar com qual letra escrevem, mas devem pensar sobre as letras que precisam utilizar e tentar escrever.



A classe é bem comportada, as crianças só perguntam quando têm dúvidas e uma de cada vez, sem atrapalhar o amigo.

(Episódio de uma aula do 1º ano da PB10)

Professora denominada PB11 – 10 anos de experiência no Magistério – 2º ano

ATIVIDADE 2
COMPLETE O QUADRO COM O NOME DA FIGURA A SEGUIR. REGISTRE QUANTAS VOGAIS E QUANTAS CONSOANTES COMPÕEM A PALAVRA.

FIGURA	PALAVRA	NÚMERO DE VOGAIS	NÚMERO DE CONSOANTES
	PUDIM	2	3
	GELATINA	4	4
	BOLO	2	2
	QUINDIM	3	4
	BRIGADEIRO	5	5

A) QUAL É A PALAVRA QUE TEM MAIS CONSOANTES?
BRIGADEIRO

B) QUAL É A PALAVRA QUE TEM MENOS CONSOANTES?
BOLO

C) QUAL É A PALAVRA QUE TEM MAIS VOGAIS?
BRIGADEIRO

D) QUAIS SÃO AS PALAVRAS QUE TÊM MENOS VOGAIS?
PUDIM BOLO

ATIVIDADE 3
DEPENDENDO DAS VOGAIS QUE EMPREGAMOS, PODEMOS FORMAR DIFERENTES PALAVRAS. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS COMPLETANDO AS PALAVRAS ABAIXO.

FUGO GALLO
FUGA GELLO
FUGO GOLE
FUGA GALA

ATIVIDADE 4
PINTE SÓ OS ESPAÇOS COM AS PALAVRAS INICIADAS COM VOGAL E VEJA O QUE SE FORMARÁ.

QUAL É A FIGURA FORMADA? _____

Imagens de atividades realizadas com o livro didático no 2º ano da PB11

5.3 Atividades com o Livro Didático

Na sequência, analisaremos o trabalho com o texto como objeto de ensino.

Quadro 14a - Estrutura de análise sobre a produção textual oral

Produções observadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em 05 dias consecutivos (10h semanais) nas 04 escolas observadas				Gêneros	Professoras	Ano de escolaridade
Produções textuais		Prática social de comunicação	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?			
			Produção sem plano de trabalho			
	Oral	Escolarizada	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?	Reconto oral de uma história lida pela professora Parlenda Descrição de um personagem a partir de uma história lida pela professora	PA1	1º ano
				Exposição oral do livro lido	PA1 PA4 PB10 PA2 PA5 PA3 PA6	1º ano 2º ano 3º ano
				Conversa sobre o tema tratado (animais e insetos)	PA2 PB8	2º ano
				Produção sem plano de trabalho	PB8 PB9	2º ano 3º ano

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Observa-se que a produção textual oral como prática social de comunicação, não foi abordada por nenhuma das professoras participantes da pesquisa (Grupo A e B) durante o período observado.

As produções orais como práticas escolarizadas, com plano de trabalho, foram realizadas pelas docentes PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6, ou seja, por 100% do grupo das escolas com maiores scores na ANA/2014 e pelas docentes PB8 e PB10 o que corresponde a 33,33% do grupo das escolas que apresentaram índices mais baixos nos resultados das avaliações. As práticas orais como práticas escolarizadas, sem plano de trabalho, ocorrem nas aulas das docentes PB8 e PB9.

Quadro 14b – Análise de produção textual escrita observada nas escolas com maiores e menores scores na ANA/2014

Modalidades de produções textuais escritas				Gêneros	Professoras	Ano de escolaridade
Produções textuais	Escrita	Prática social de comunicação	Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por quê?)	Ficha técnica	PA4	1º ano
			Produção sem plano de trabalho	Cardápio	PA6	3º ano
				Bilhete	PB10	1º ano
				Carta de solicitação	PB12	3º ano

				<p>Lista (materiais escolares, alimentos preferidos, animais domésticos e selvagens, palavras com apoio de imagem)</p> <p>Escrita de frases sobre um personagem de uma lenda</p> <p>Parlenda</p> <p>Pequena narrativa com apoio de sequência de imagens</p> <p>Produção com plano de trabalho (O quê? Como? Para quem? Por qu?)</p> <p>Escrita de autoria a partir de leituras realizadas pelo aluno/professora (Criação)</p> <p>Reescrita de uma narrativa (Após correções realizadas pela professora)</p> <p>Reprodução de fábulas, contos, poemas, canção</p> <p>Ficha técnica</p> <p>Reprodução de conto lido pela professora (com apoio de sequência de imagens)</p> <p>Criação de pequenas narrativas (Pequena narrativa com o tema "animais" (Texto de autoria)</p>	<p>PA1</p> <p>PA6</p> <p>PB8</p> <p>PB10</p> <p>PA1</p> <p>PA1</p> <p>PA1</p> <p>PA1</p> <p>PA3</p> <p>PA3</p> <p>PA4</p> <p>PA2</p> <p>PA4</p> <p>PA5</p> <p>PB8</p>	<p>1º ano</p> <p>3º ano</p> <p>2º ano</p> <p>1º ano</p> <p>1º ano</p> <p>1º ano</p> <p>1º ano</p> <p>3º ano</p> <p>3º ano</p> <p>1º ano</p> <p>2º ano</p> <p>1º ano</p> <p>2º ano</p> <p>2º ano</p>
		Escolarizado	Produção sem plano de trabalho	<p>Sílabas</p> <p>Palavras</p> <p>Frases</p> <p>Lista de palavras seguindo a ordem alfabética</p> <p>Lista de objetos encontrados em uma imagem</p> <p>Ditado compartilhado</p> <p>Lista de palavras com apoio de imagens</p>	<p>PB7</p> <p>PB10</p> <p>PB11</p>	<p>1º, 2º e 3º ano</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Verifica-se que as produções de textos escritos como prática social de comunicação, com plano de trabalho, foram realizadas pelas professoras **PA4, PA6**, isso corresponde a 16,67% do grupo de escolas que apresentaram melhores resultados nas avaliações externas e pelas docentes **PB10 e PB12**, ou seja 16,67% do grupo de escolas com os índices mais baixos, totalizando 33,3% das escolas pesquisadas.

As produções de textos escritos escolarizadas, com plano de trabalho, foram realizadas pelas docentes **PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6**, o que corresponde a 100% do grupo de escolas com índices mais altos nos resultados das avaliações externas e pelas docentes **PB8 e PB10**, isto é, 16,67% do grupo de escolas com os índices mais baixos.

As produções de textos escritos escolarizadas, sem plano de trabalho, foram realizadas pelas docentes **PB7, PB10 e PB11**, o que corresponde a 50% do grupo de escolas que apresentaram índices mais baixos nos resultados das avaliações externas.

Quadro 15 – O texto como objeto de ensino

O texto como objeto de ensino	Leitura	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB8 PB10 PB12
	Análise linguística	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB10 PB12
	Produção	PA1 PA2 PA3 PA4 PA5 PA6 PB8 PB10 PB12
Práticas de produção de textos	Redação (para a escola)	PA1 PA2 PA3 PA5 PB8
	Textos (na escola)	PA4 PA6 PB10 PB12

Legenda: (P=Professora/ **vermelho**: menor resultado/ **azul**: maior resultado)

Fonte: Adaptado do texto de Geraldi (2003) - Elaborado pela autora (2017)

Observa-se que 100% das professoras do **Grupo A** e 50% das professoras do **Grupo B** realizam leitura com a finalidade de oferecer subsídios para os alunos produzirem textos. Quanto à análise linguística, onde os aspectos linguísticos, textuais, gramaticais e notacionais são abordados, verifica-se que 100% das professoras do grupo A demonstraram uma preocupação maior com esse eixo de ensino e apenas 33,33% das professoras do grupo B tiveram o mesmo objetivo. A produção textual foi explorada por 100% das professoras do grupo A e por 33,33% do grupo B.

Em relação às práticas de produção de textos, verifica-se que as redações, que são os textos escritos para a escola, são realizadas por 66,66% das professoras do grupo A e por 16,66% das professoras do grupo B. Os textos produzidos na escola como prática real de comunicação, portanto com interlocutores reais, são explorados pelas docentes **PA4**, **PA6**, **PB10** e **PB12**, o que representa a 33,33% do total de professoras participantes.

Analisaremos agora os discursos e as práticas docentes a fim de identificarmos as concepções de língua e linguagem das participantes.

Quadro 16 – Concepções de linguagem–identificadas nos discursos e nas práticas docentes

Prática \ Discurso	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Processo de interação	Não apresentaram elementos suficientes para classificação em nenhuma categoria
Expressão do pensamento	PB9 PB10			
Instrumento de comunicação		PA2 PA3 PB7		
Forma ou processo de interação			PA5	
Não apresentaram elementos suficientes para classificação em nenhuma categoria	PA6 PB8	PA1 PB11 PB12	PA4	

Legenda: (P=Professora/ **vermelho**: menor resultado/ **azul**: maior resultado)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A partir dessas descrições, constata-se que as respostas e as práticas das professoras do **Grupo A** e do **Grupo B**, constituem manifestações correspondentes às três concepções de linguagem (**expressão do pensamento, instrumento de comunicação e concepção interativa de linguagem**).

O exame desses resultados, à luz do referencial teórico supracitado, revela que ao considerar a linguagem como **expressão do pensamento**, reduz-se o fenômeno linguístico a um ato racional, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Travaglia (2009).

Dessa forma, as respostas das docentes **PB9** e **PB10** indicam que as mesmas têm essa concepção de linguagem, pois disseram respectivamente que, “*Texto é um conjunto de palavras que manifesta as ideias do autor e são interpretadas pelo leitor*” e “*Texto é organizar seu pensamento para aquilo que se deve colocar no papel*”.

O exame das práticas com produção de texto da docente **PB9**, revelou que não foi realizada nenhuma produção textual durante o período observado e, ao observarmos os cadernos dos discentes, verificou-se que havia apenas seis produções registradas desde o início do ano letivo, as quais são apresentadas a seguir.

- 1- Lista de palavras da fábula “O Leão e o ratinho” (08/02/17)
- 2- Poema “Crianças da cidade” (27/03/17)
- 3- Reescrita da fábula “A cigarra e a formiga” (19/04/17)
- 4- Autobiografia (Gênero proposto em uma sequência didática enviada pela equipe de técnicos da SME em virtude da avaliação externa a qual, a proposta de produção consistia na produção de uma “Autobiografia”) (28/06/17)
- 5- Poema “A cidade de Limeira” (11/09/17)
- 6- Texto científico “O mico-leão-dourado (09/10/17)

Assim, nota-se uma escassez no trabalho dessa professora com esse eixo de ensino. Gostaríamos de destacar que não foi possível observar nos cadernos dos alunos uma sequência didática de trabalho com gêneros.

Ao lançarmos o olhar para às práticas de produção de textos da docente **PB10**, verifica-se que houve uma abordagem de produção textual em um contexto real de comunicação (produção de um bilhete para os pais), em virtude da ingerência do ambiente escolar no âmbito da comemoração da Consciência Negra, mas o foco de seu trabalho está centrado em uma concepção de linguagem em que a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica, como também, com o sistema de escrita.

Segue recorte de uma aula que evidencia tal afirmação.

Professora denominada PB10 – 18 anos de experiência no Magistério – 1º ano
Descrição da atividade: Leitura de mais um trecho do conto “A Bela e a Fera”, lista de palavras do conto lido pela professora.

P: Vamos fazer uma lista de palavrinhas do conto que lemos.

A professora escreve na lousa e pede para as crianças lerem.

P: Vamos ler o que acabei de escrever para vocês saberem o que terão que fazer.

P: Vamos escrever uma lista de palavras novas. Vocês vão me ajudar a escrever.

PRÍNCIPE-EGOÍSTA-INVERNO-SENHORA-ABRIGO-CRIADOS-
 APARÊNCIA-ESPELHO-ENVERGONHADO

P: Quem era a senhora?

A: A feiticeira.

P: Tem palavrinhas com s ou com c e com o mesmo som.

(Episódio de uma aula observada do 1º ano da PB10)

Na concepção da linguagem como meio de comunicação, Geraldi (1997a, p.41) assevera que a “língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, onde, a língua é um código”. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada.

Verifica-se que se enquadram nessa concepção os discursos das docentes: PA2, PA3 e PB7, pois as mesmas responderam respectivamente que texto é “*toda parte oral e escrita que tenha uma sequência, que tenha um entendimento, que tenha coerência e coesão*”, “*tudo o que pode ler*”, e “*tudo o que passa uma informação*”, o que indica o enfoque da linguagem como um conjunto de signos combinados, que por meio de regras, possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor.

Seguem recortes de aulas que revelam tal afirmação.

Professora denominada PA2 – 32 anos de experiência no Magistério – 2º ano

Descrição da atividade: Leitura compartilhada do texto “Como se faz a casa da abelha” retirado da Revista Recreio nº 733, ed. De 27/03/2014

P: Como se faz a casa das abelhas?

A: Professora, não dá para ler!

A: Tá pequeno!

A: Não consigo enxergar!

P: Calma, calma! Vamos ler juntos!

P: Ficou pequena a letra, mas eu vou ajudar vocês.

P: Falei para a Profª Coordenadora que estava pequeno.

P: A.J. , vamos ler aqui embaixo agora.

P: Olha lá! Vamos!

P: Favo! Ó! Favo são essas casinhas!

As crianças tentaram acompanhar a leitura, mas com muitas dificuldades! Um aluno quis contar uma história de algo que tinha acontecido, a professora deixou, mas disse que não era hora de contação de histórias. Outro aluno também quis se manifestar, mas a professora não deixou, ele ficou muito bravo, emburrou, virou o rosto para o lado da parede e não participou mais da aula, a professora continuou a leitura. A aula foi bem cansativa, as crianças estavam bem dispersas, a professora precisou chamar a atenção delas o tempo todo para conseguir terminar a leitura.

P: Pronto! Agora, eu vou perguntar para vocês sobre as abelhas.

P: No item 1, onde tem a informação sobre como moram as abelhas, encontrem para mim o item 1.

A: Está muito apagado!

P: Pede para o amiguinho ajudar!

A professora escreveu a informação na lousa “**Abelhas moram em colmeias**” em letras de imprensa minúscula.

P: Circularam?

P: Agora, encontrem o segundo item e circulem para mim como as abelhas constroem as colmeias.

A: Está difícil professora!

A: Não achei!

P: Ah! Eu falei para a coordenadora que estava bem pequena a letra, mas fazer o quê? Vamos circular tudo então.

Todos circularam o texto todo do item 2.

P: Agora, é a última coisa que vou perguntar. No 5º item, tem uma informação sobre a temperatura certa para que a casa das abelhas fique erguida.

Novamente, as crianças não conseguiam encontrar e ficaram bem agitadas, como não encontraram a informação, a professora auxiliou, mas não escreveu na lousa.

P: Eu acho que hoje já está bom de ideias, vamos colocar o nome na folha e silêncio que eu vou explicar a lição de casa.

(Episódio de uma aula observada do 2º ano da PA2)

Assim, nota-se uma abordagem para as informações transmitidas pelo texto, cabendo ao leitor apenas encontrá-las e decifrá-las.

Professora denominada PA3 – 24 anos de experiência no Magistério – 3º ano

Descrição da atividade: Ortografia e concordância

1) Lista de palavras (an,en,ein,on,un)

tanto-tentar-tinta-tontura-contundido

2) Observem a diferença!

Os porcos foi.

Os porcos foram.

P: O que vocês acham? Estão corretas essas frases?

A: Professora, é o contrário!

P: Olha classe, estou muito feliz com vocês! Era um tal de nós foi.

Risos

3) Hoje nós vamos realizar em duplas a reescrita da história "A Bela e o Lobo Mau" que vocês realizaram outro dia.

P: Não posso escrever do jeito que falo!

P: Nós! Pode?

A: Não! É nós!

P: Então, precisa prestar atenção!

P: Olha, todas as correções precisam ser respeitadas, observadas.

P: Aqui, vou ler e você vai me falar se é a voz do personagem ou do narrador.

A: Aqui professora tenho que colocar parágrafo e travessão?

P: Sim!

P: Vamos ler, se não lermos não conseguimos entender.

P: Olha essa letra! Que gigantesca! Cadê o travessão?

(Episódio de uma aula observada do 3º ano da PA3)

Professora denominada PB7 – 14 anos de experiência no Magistério – 1º ano

Descrição da atividade: Análise linguística (aspectos textuais)

Estudo da frase: O GATO GRITOU:

- VEM AQUI EM CIMA PORCO!

A: Tia, nós vamos escrever isso?

P: Não! É o estudo da frase.

P: Pessoal, olhem aqui!

P: Lê para mim.

P: Aqui tem dois pontos (apontando para os dois pontos da frase) Por quê?

Alguns alunos tentaram responder.

P: Por quê?

A: Porque alguém vai responder.

A: Porque o gato ia falar.

P: Porque alguém vai responder ou o gato ia falar?

A: O gato ia falar.

P: Ah! O gato ia falar!

P: Como chama mesmo?

Ninguém respondeu.

P: Dois pontos!

A: Dois pontinhos!

P: Eu utilizo quando alguém vai falar alguma coisa.

Aqui, alguém falou alguma coisa? (Apontando para a primeira frase)

P: Não, né?

P: Olha, mudou de linha.

P: E o que é isso? (Apontando para o travessão)

A: Travessão!

P: Ah, travessão! E quando uso mesmo travessão?

A princípio, ninguém respondeu, depois um aluno arriscou:

A: Para separar a frase de outra coisa.

P: Não!

A: Ah! Porque eu conheço.

P: Não!

P: Oh! Aqui vocês falaram pra mim (apontando para os dois pontos) que tinha dois pontos porque o gato ia falar, e aqui? (apontando para o travessão) que será que é?

A: O gato falou.

P: Ah! É a fala do gato. E toda fala, eu uso...

P: Travessão!

P: E aqui? (Apontando para o ponto de exclamação)

A: Vírgula.

P: Vírgula?

A: Não!

A: Pontinho...

A: Ponto

P: Ponto de exclamação.

P: Por que que eu uso ponto de exclamação?

A: Porque ele está feliz.

P: Ah! Para expressar um sentimento. Provavelmente ele estava feliz?

A: "Tava".

A: É!

(Episódio de uma aula observada no 1º ano da PB7)

Ao considerarem a linguagem como meio de comunicação, constata-se que o foco maior do trabalho dessas docentes é com os aspectos textuais e gramaticais do texto, pois o texto nessa concepção é visto como um produto de codificação e decodificação.

Na terceira concepção, a linguagem é considerada como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais.

Segundo Travaglia (2009, p.23), "nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)".

Assim, ao analisarmos a resposta da docente PA5, verifica-se que a mesma denomina texto como um "enunciado significativo", e complementa que é "produzido em um contexto e com uma finalidade". Dessa forma, ao mencionar "enunciado significativo", refere-se ao aspecto social da comunicação e às relações de sentido

estabelecidas entre os interlocutores. Ao citar que texto é “produzido em um contexto e com uma finalidade” considera as condições de produção do discurso. Portanto, verifica-se que sua resposta aproxima-se dessa terceira concepção de linguagem.

Ao observarmos as práticas da docente PA4, constatou-se que a mesma aborda a linguagem de forma interativa.

Seguem recortes de aulas que revelam tal afirmação.

Professora denominada PA5 – 17 anos de experiência no Magistério – 2º ano

Descrição da atividade: Leitura realizada pela professora da história “A Bela Adormecida” – autor desconhecido (retirada da internet) - 3ª versão.

Durante a leitura, a docente parava e perguntava às crianças:

P: *O que será que vai acontecer agora?* (Intervenções realizadas pela docente com a intenção de desenvolver uma das estratégias de leitura - inferência).

E assim, continuava a leitura.

As crianças permaneceram em silêncio, ouvindo a leitura.

P: *E agora? O que será que vai acontecer?*

A: *Ah! Vai chegar o príncipe!*

P: *Será? Vamos ver?*

(Episódio de uma aula observada no 2º ano da PA5)

Descrição da atividade: Leitura realizada pela professora da história “A Formiguinha e a neve” – História recontada por Laiz de Carvalho – Coleção Folha – Contos e Fábulas para crianças.

- 1- Apresentação do livro “**A formiguinha e a neve**” realizada pela professora.
- 2- Conversa prévia sobre o livro - **Estratégias de leitura exploradas pela docente**: Antecipações realizadas pelas crianças por meio da apresentação do livro, da capa, contra capa e imagens.
 - P: *Vocês sabem que livro é esse?*
 - A: *Acho que vai falar de formiga.*
 - P: *Ah! Será? É tem uma formiguinha aqui na capa.*

- 3- Leitura da história realizada pela professora.

Essa história é uma narrativa acumulativa, onde algumas sequências se repetem. Durante toda a leitura, a professora aguçava a curiosidade das crianças, mostrava as imagens e todos acompanharam a leitura de forma bem participativa.

4- Escrita após a leitura.

P: *Agora, vocês vão escrever de forma bem simples o que acharam de interessante, o que vocês mais gostaram.*

A: *Eu não gostei de nada!*

Outros também se posicionaram.

A: *Eu gostei de tudo!*

A: *Pra mim, ela está perfeita!*

A: *Eu não gostei porque achei muito longa.*

P: *Então escrevam!*

A: *Professora, posso ler?*

P: *Depois eu posso fazer uma votação se tiver mais do que uma criança que queira falar.*

P: *E aí? Alguém quer falar?*

A: *Eu não gostei de nada!*

P: *Você não gostou de nada? Não achou nada interessante?*

P: *Bem, cada um deu sua opinião, depois a tia vai corrigir e ver se está tudo certinho.*

Continuaram escrevendo e comentando.

P: *Quem quiser trazer algum texto ou algo que achou interessante para ler, pode trazer porque não serei somente eu que irei ler, vocês também vão trazer para ler.*

P: *Por exemplos: um convite, uma receita de bolo que fez com a mãe, um cartaz que encontrou, uma reportagem, um manual de instrução que utilizou juntamente com o pai. O V. gosta de dragão, pode trazer algo sobre dragão.*

(Episódios de aulas observadas do 2º ano da PA5)

Constata-se que a professora PA5, em sintonia com a teoria bakhtiniana, aborda o texto como um produto da atividade humana e considera a linguagem como um processo interacional, onde há um “diálogo” entre sujeitos (autor/leitor).

5.4 Discussão

Aqui, apresentamos discussões frente aos resultados desta pesquisa, dialogando com o referencial teórico exposto nos capítulos iniciais da mesma e considerando os objetivos propostos para esta investigação.

Após as análises dos resultados, verificou-se que as docentes participantes estão em sua maioria na **fase da experimentação e diversificação** (Huberman, 2000), que é o ciclo da carreira profissional entre os 07 e 25 anos de experiência.

Em relação às **abordagens comunicativas**, estabelecidas durante o processo pedagógico, considerando-se a proposta de Mortimer e Scott (2003), apenas duas professoras (PA4, PA5) interagem dialogicamente com os alunos; oito (PA1, PA2, PA3, PA6, PB7, PB10, PB11, PB12) agem de modo não-interativo/dialógico e duas (PB8 e PB9), apresentam abordagem **não interativa/autoritária** com apenas um grupo de alunos, localizados próximo de sua mesa.

Resultados semelhantes foram obtidos por Possatti (2016), que constatou que a abordagem comunicativa interativa/autoritária prevaleceu nos resultados de pesquisa, realizada no ciclo de alfabetização - as docentes em sua maioria interagiam apenas com um grupo de alunos.

Quanto ao **foco de ensino**, as professoras do **Grupo A**, participantes da presente pesquisa, solicitam a participação dos alunos ao iniciar as aulas, porém com variações. As docentes PA4 e PA5 apresentam desafios e engajam os alunos intelectualmente e emocionalmente no desenvolvimento inicial da aula, exploram e trabalham o ponto de vista dos alunos sobre o assunto em pauta, investigam os pontos de vistas e entendimentos dos alunos sobre o assunto. As participantes (PA1, PA2, PA3, PA6), ao iniciar a aula, dialogam com os alunos num padrão I-R-A (iniciação/resposta/avaliação).

Ao observarmos o **eixo de ensino “oralidade”**, identificou-se que apenas uma professora do **Grupo A** (PA1) desenvolveu o trabalho de produção de textos orais por meio do recurso “**reconto**”.

Sacoman (2012), demonstrou em pesquisa que o reconto é um artifício para o ensino da linguagem escrita, pois a criança assume uma posição responsiva ativa, com deslocamento do sujeito ouvinte para um sujeito produtor de textos. Portanto, verificou-se que esse recurso é pouco utilizado pelas docentes, sendo preponderante o ensino da oralidade, por meio de rodas de conversa.

A **leitura** de textos foi realizada por integrantes dos dois grupos (GA e GB), mas com enfoques diversos. Algumas docentes desenvolveram uma atividade de modo ritualístico outras de modo diferente, com as finalidades de repertoriar os alunos quanto ao tema em estudo, às características do gênero e à ampliação do vocabulário.

A leitura, considerada como um encontro entre alunos, texto e mediação do professor, ou seja um “diálogo” como exposto por Geraldini (1996, p.126), ocorreu em situações nas quais os sujeitos (professores/alunos) tiveram um comportamento ativo durante esse processo com escutas, questionamentos e reflexões. A qualidade dos

materiais utilizados também foi observada, principalmente pelas docentes do **Grupo A** que, utilizaram em sua maioria, livros de literatura.

O eixo “**produção**” foi abordado de diferentes formas pelas docentes, como prática social de comunicação ou como prática escolarizada, com ou sem plano de trabalho, textualizações individuais, em duplas produtivas ou coletivas (professor escriba).

Observou-se que apenas as professoras (PA4, PA6, PB10 e PB12) trabalharam os gêneros textuais como atividades sociodiscursivas em situações reais de comunicação, utilizando ficha técnica, cardápio, bilhete e carta de solicitação.

Essas docentes por meio do planejamento textual demonstraram a necessidade de um planejamento deliberado por parte do escritor, focalizando as características, finalidades e especificações do texto, explicitando os parâmetros da situação de comunicação escrita.

Esses trabalhos revelam a importância do início do trabalho com textos no 1º ano, ao passo que a produção de textos ocorre mais no 2º ano, como afirma Luzzi (2014) em pesquisa realizada.

Uma das situações didáticas que tem sido considerada importante no ensino de produção de textos é a **revisão de textos**. É importante ressaltar que compreendemos a revisão textual como uma situação privilegiada de aprendizagem da língua escrita e como um procedimento complexo que precisa ser ensinado. Autores como Rojo e Schneuwly (2004, p.112), defendem que o processo de revisão deve ser incorporado à produção do texto, pois o escritor revisa seu texto durante e depois da escrita.

Jolibert (1994, p.15), destaca que a reescrita deve partir da necessidade de melhorar a escrita, torná-la de fácil compreensão por parte de quem vai ler, além de obedecer à norma culta da língua.

A revisão textual, como conteúdo procedimental, foi explorada por cinco docentes do **Grupo A** (PA1, PA3, PA4, PA5 e PA6). Essas, por meio de intervenções nas quais destacavam os aspectos das produções discentes que necessitavam a atenção dos mesmos, tornavam observáveis aos alunos aspectos importantes a ser revisados. Assim, oportunizaram o desenvolvimento do comportamento escritor, pois demonstraram que a linguagem escrita é diferente da falada e que há a necessidade de todo escritor revisar o que escreve.

Dessa forma, verificou-se que houve intervenções pedagógicas intencionais e planejadas por parte das docentes em explicitar o comportamento escritor e assim, oportunizar aos alunos o desenvolvimento da consciência metatextual no que tange os aspectos macro e micro linguísticos.

Auriemo (2012), concluiu em pesquisa que a revisão textual, tendo o próprio texto como objeto de análise, permitiu aos alunos a dimensão reflexiva da escrita.

A habilidade metatextual é definida por Gombert (1992) como o conhecimento acerca das propriedades do texto e requer do sujeito, um distanciamento em relação aos usos da linguagem, para aproximar-se de suas propriedades.

Para que possa ser considerada uma habilidade metalinguística é necessário que o professor solicite às crianças a atenção para os elementos que compõem o texto, por meio de análise e reflexão.

Oliveira (2014), ao apresentar práticas desenvolvidas a partir da tipologia narrativa e do uso de estratégias metatextuais, destaca a linguagem como um objeto, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Oleinik (2014), concluiu em pesquisa que, a instrução explícita demonstrou ser um dos fatores importantes para o desenvolvimento da consciência metatextual.

Outra atividade relevante para auxiliar a criança a internalizar as propriedades linguísticas de textos diversos, é a **reprodução de histórias** (lidas pelas próprias crianças ou para elas por um adulto). Verificou-se que esse recurso foi utilizado por duas docentes do **Grupo A (PA4 e PA5)**. A professora **PA5** utilizou um recurso a mais, fazendo a **planificação do texto-base** (levantamento das ideias principais de cada parágrafo) para que as crianças pudessem reproduzi-lo de forma mais eficiente.

A reprodução de textos constituindo em uma elaboração de um novo texto que conserva aspectos referentes à estrutura e organização linguística do texto-modelo, o emprego desse recurso permite ir além do propósito de ensinar a ortografia, a gramática e a pontuação e ter como função principal o desenvolvimento inicial da habilidade de produzir textos.

Sobre a reprodução de textos narrativos, Pessoa, Correa e Spinillo (2010) em consonância com Teberosky (1995) com base em resultados de pesquisa, salientam que essa, pode assumir um papel de destaque no contexto escolar, devendo ser vista pelos educadores como uma atividade pedagógica de grande potencial, não reduzida, a uma cópia.

No que tange às textualizações, a produção de textos coletivos foi realizada por três professoras (PA2, PA5 e PB10).

Girão (2011) em pesquisa sobre as práticas pedagógicas, utilizadas em atividades de produção coletiva de textos, evidenciou que a mediação docente relaciona-se a fatores diversos. Dentre os quais destacam-se o contexto no qual se inserem as produções, os saberes construídos pelas docentes em relação à produção textual, os gêneros discursivos, o nível de complexidade das intervenções que podem ser encaminhadas e o estilo de ensino próprio de cada educadora.

Tais fatores relacionam-se às práticas pedagógicas observadas em nossa pesquisa.

A partir das observações e análises dos dados coletados (**Quadro 14a e 14b**), podemos classificar as **atuações das docentes** participantes da pesquisa em **04 modalidades**.

Modalidade 1 – Produção de texto como prática social de comunicação realizada com plano de trabalho

A partir do mapeamento das atividades desenvolvidas em relação ao trabalho com produção de textos orais e escritos no ciclo de alfabetização constatou-se que concentram-se nessa modalidade as atuações de duas docentes (PA 4 e PA6) do **Grupo A** e duas docentes (PB10 e PB12) do **Grupo B**.

Modalidade 2 – Produção de texto escolarizada realizada com plano de trabalho

As atuações de todas as docentes do **Grupo A** (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6) e de duas docentes do **Grupo B** (PB8 e PB10) correspondem a essa modalidade de atuação.

Modalidade 3 – Produção de texto escolarizada sem plano de trabalho

São classificadas nessa modalidade as atuações de três docentes do **Grupo B** (PB7, PB10 e PB11).

Modalidade 4 – Ausência de produções de textos

Encontram-se nessa modalidade as atuações das professoras **PB7, PB9 e PB11**, do **Grupo B**.

Constata-se um enfoque maior das atuações docentes, nas práticas de produções textuais **escolarizadas com plano de trabalho**, em especial, as docentes do **Grupo A**.

Ao lançarmos o olhar para as **produções de textos orais e escritas** realizadas no ciclo de alfabetização (**Quadro 14a e 14b**), podemos classificá-las em **04 modalidades** como segue.

Modalidade 1 – Produção Oral como prática social de comunicação

Não foi possível observar essa produção durante a coleta de dados.

Modalidade 2 – Produção Oral escolarizada

Essa produção textual foi encontrada nas aulas de todas as docentes do **Grupo A** (**PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6**) e nas aulas de duas docentes do **Grupo B** (**PB8 e PB11**).

As análises evidenciaram que essas professoras valorizaram e instigaram o conhecimento prévio dos alunos na prática de sala de aula como estratégia didática para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando o papel importante que as interações orais têm nesse processo. Os questionamentos das professoras tinham como objetivo, dentre outros, dar voz aos alunos para que pudessem se posicionar em relação ao assunto tratado, valorizar e estimular as interações entre eles como parte fundante da prática da sala de aula.

Modalidade 3 – Produção Textual como prática social de comunicação

Constatou-se que essa produção esteve presente em quatro salas de aula, duas do Grupo A (**PA4 e PA5**) e duas do Grupo B (**PB10 e PB12**). Os gêneros textuais abordados foram: ficha técnica, cardápio, bilhete e carta de solicitação.

Ressaltamos que a docente **PB10** realizou a produção de texto como prática social de comunicação, por ingerência escolar, no âmbito da exposição do Dia da Consciência Negra.

Modalidade 4 - Produção textual escolarizada

Evidenciou-se que as produções de textos escolarizados são as mais encontradas no ciclo de alfabetização. Essas, foram observadas nas aulas das docentes: **PA1**, **PA2**, **PA3**, **PA4**, **PA5**, **PA6**, **PB8** e **PB10**, ou seja, em 66,7% do total de participantes.

Os textos trabalhados foram: listas (palavras seguindo a ordem alfabética, materiais escolares, alimentos, animais), sílabas, palavras, frases, parlenda, pequenas narrativas com apoio de imagens, escritas de autoria a partir de leituras realizadas pelo aluno/professor, reproduções de fábulas, contos, poemas, canção, ficha técnica.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ORAIS E ESCRITAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Sobre os resultados da pesquisa cabe destacar alguns pontos relevantes tendo como ponto de partida os objetivos iniciais dessa investigação.

Uma das funções primordiais da escola é a formação de leitores, bem como a inserção dos sujeitos nas redes sociais de comunicação escrita.

Segundo Geraldi (1997, p.21), o “texto” considerado como objeto de ensino, deve ser explorado em três eixos: a leitura, a produção e a análise linguística. Assim, lançamos o olhar para esses eixos e tentaremos expor algumas considerações.

A **inserção da produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização**, ocorre em sua maioria por meio da exploração do tema/assunto tratado (roda da conversa) e da leitura de textos com a finalidade de repertoriar os alunos quanto ao tema em estudo, às características do gênero ou à ampliação do vocabulário.

As **leituras** são realizadas pelas professoras por meio da modalidade colaborativa, e assim, privilegiam a leitura de livros que a maioria dos alunos, no momento, não leria com autonomia. Assim, as docentes buscaram ampliar o universo literário e textual dos alunos, bem como lhes garantir situações de acesso a textos escritos que servirão de referência e modelo às suas futuras produções.

A retirada de livros da biblioteca da sala ou da escola pelas crianças é realizada apenas nas escolas do **Grupo A**, portanto, esse **comportamento leitor**, que é um dos **conteúdos de leitura**, não foi trabalhado pelas docentes do **Grupo B**.

A **produção de textos orais** como **prática social de comunicação** não foi desenvolvida por nenhuma das professoras participantes. Denota-se, que as docentes em sua maioria, acreditam que as crianças já falam bastante e que portanto, não há a necessidade de se oportunizar mais momentos para a oralidade em sala de aula, portanto o “**oral planejado**”, não é explorado.

O **texto oral como prática escolarizada** foi desenvolvido apenas por uma professora do **Grupo A**, o recurso escolhido foi o **reconto**. Esse, na educação escolar, oportuniza à criança a apropriação da linguagem escrita, pois é uma produção oral pautada em uma produção escrita.

A aquisição da leitura e da escrita faz-se mediante a exploração de textos, a escrita autêntica e pra valer dos alunos. Como afirma Jolibert (2006, p. 191), “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais.

Ao observarmos o trabalho com os textos que circulam socialmente, com plano de trabalho e portanto com interlocutores reais, constatamos que foi pouco explorado. A dimensão sociocultural do gênero foi abordada por apenas quatro docentes e os gêneros produzidos foram: “ficha técnica” (PA4), “cardápio” (PA6), “bilhete” (PB10) e “carta de solicitação” (PB12).

Jolibert (2006, p.191), contribui que é por meio de situações reais de comunicação que as crianças aprendem a ler e escrever e assim, a atividade de produção textual torna-se significativa.

Dessa forma, a linguagem, enquanto prática discursiva, espaço de enunciação e de troca, é central na constituição do sujeito social e histórico, portanto é fundamental que a escola e o professor tenham consciência de que, além de garantir o acesso à cultura, despertar e desenvolver a leitura com fluência, há a necessidade de possibilitar ações com a linguagem de forma dialógica, para que a produção e a leitura de textos aconteçam em situações autênticas de comunicação.

Acreditamos que o primeiro passo que a escola deva dar para favorecer o encontro adequado entre os alunos e os textos, seja o de possibilitar que diversos gêneros textuais circulem no espaço da sala de aula, e que sejam utilizados em contextos significativos, visto que só se tornam objetos de aprendizagem os conhecimentos aos quais, o sujeito tem acesso e sobre os quais possa refletir.

Diante disso, entendemos que a pedagogia relacional é a que favorece esse trabalho, pois envolve a participação efetiva das crianças nas aulas, em que todos expõem suas opiniões e, a partir disso, busca-se encontrar um consenso, pois, nesse cenário, todos participam de decisões. A sala de aula torna-se assim um espaço democrático, um espaço de comunidade em que uns aprendem com os outros. Nas palavras de Micotti (1999, p.21), “as crianças são efetivamente ativas, pois não fazem as coisas por fazer ou para aprender, (...) e sim para resolver situações de vida”.

Outro ponto que merece destaque no trabalho de produção textual, refere-se às **revisões textuais** com apoio e orientação dos professores e as **reescritas** dos textos realizadas pelas crianças com a finalidade de aperfeiçoar o texto. Observou-se que esse trabalho tem fundamental relevância na prática de produção de textos escritos, pois o professor realiza intervenções sistemáticas e foca a atenção dos

alunos para aspectos textuais (discursivos, textuais, gramaticais e notacionais), aspectos esses, que os alunos/escritores incipientes não são capazes de observarem sozinhos.

Para que os alunos aprendam a produzir textos, não é suficiente viabilizar o acesso à diversidade textual, há a necessidade do planejamento de situações que favoreçam a aprendizagem das características discursivas, portanto, é um trabalho intencional e que envolve reflexão sobre a prática.

Se a escola é a instituição responsável por possibilitar o ensino da leitura e da escrita, ela é o espaço privilegiado da prática da democracia, portanto, há a necessidade de oportunizar a todas as crianças o acesso ao mundo letrado e assim, tentar minimizar as diferenças socioculturais.

Nessa perspectiva, a escola precisa assegurar aos alunos o acesso às condições adequadas dos modos de funcionamento da cultura letrada e os professores/profissionais precisam compreender que há ações específicas para que a língua escrita se converta em objeto de aprendizagem dos alunos, o que não significa, em nenhuma hipótese, artificializá-la ou simplificá-la.

Nessa ótica, verificamos que as práticas de produção de textos ocorreram de diferentes maneiras durante o período observado para este estudo, como produções de textos para a escola (redação) e na escola, com e sem plano de trabalho, como também que não houve práticas de produção textual em três salas de aula.

Disso depreende que o texto não é considerado objeto de ensino por todas as participantes desta pesquisa, pois há concepções de linguagem que subjazem suas práticas.

Concluimos que quatro professoras (PA6, PB8, PB9 e PB10) apresentam a concepção de linguagem enquanto “**expressão do pensamento**”, portanto o foco do trabalho com produções de textos dessas docentes está na domínio do estudo gramatical ou tradicional da língua, pois acreditam que o pensar logicamente, deve ser incorporado por regras a serem seguidas; seis (PA1, PA2, PA3, PB7, PB11 e PB12), a concepção de linguagem enquanto “**instrumento de comunicação**”, essas, abordaram o texto como práticas escolarizadas com exceção da PB12 que produziu uma carta coletivamente com a turma. Nessa concepção a “língua” é um código, um conjunto de signos combinados, que por meio de regras, possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. Duas professoras (PA4 e PA5), revelam a concepção de linguagem como “**processo de interação**”. Nessa concepção,

segundo Travaglia (2009, p.23), ao contrário das anteriores, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Bakhtin (2010, p.342), a partir do enfoque dialógico, contribui que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)”.

A partir do exposto, ao observarmos as **interações cotidianas** estabelecidas durante o processo pedagógico referente à abordagem comunicativa das docentes participantes, verificou-se que apenas duas professoras (PA4 e PA5) apresentam uma abordagem **interativa/dialógica** com os alunos. Essas, propuseram aos alunos o entendimento sobre o significado do assunto da aula, a participação em pequenos grupos e a manutenção do diálogo aluno-aluno e aluno-professor.

Nas práticas de produção de textos orais e escritos no ciclo de alfabetização, depreende-se que o professor têm um papel fundamental, pois sendo o parceiro mais experiente do processo ensino/aprendizagem, é o responsável por conduzir o aluno/autor/leitor às práticas de textos eficazes. Cabe a ele, oportunizar momentos de interação com o texto, de análise e reflexão sobre a língua e assim ampliar o olhar desses autores/leitores para àquilo que sozinhos ainda não são capazes de “ver”. Entretanto, o alcance desse objetivo não é tarefa simples, requer um trabalho sério e sistemático, haja vista que o desenvolvimento da compreensão leitora e da competência textual constitui um processo bastante complexo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H. **A didática psicológica de Jean Piaget**. 2. ed. Trad. João Teodoro, São Paulo: Editora Nacional, 1973.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**, 2.ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

_____. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**. In Estética da criação verbal. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 307-335.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF MartinsFontes, 2010.

_____. Problemas da poética de Dostoievski (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan. /dez. 2003 Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa: Ensino Fundamental I. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015 /** Ministério da Educação. - Brasília : MEC, 2014.

CHAKUR, CRSL. **Contextualizando as ideias pedagógicas de Piaget.** In: **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 31-43. ISBN 978-85-68334-48-5. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente,** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DIAS, R. H. **Linguagem, interação e socialização: contribuições de Mead e Bakhtin.** Florianópolis: X ANPED Sul, 2014.

DRUZIAN, Ângela, **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica,** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, SP, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de letras – ALB, 1996.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GUILHERME, F. R. V. O. **Alfabetização: a dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011.

JUNQUEIRA, P. C. **Processos interacionais: da leitura à escrita criativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 3. ed. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1987.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LERNER, D. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário** / Delia Lerner; tradução Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZI, M. **O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2014.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. 1 ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. (Org.). **Alfabetização: assunto para pais e mestres**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1998.

_____. (Org.). **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Rio Claro: Instituto de Biociências UNESP, 1999.

_____. (Org.). **Alfabetização: entre o dizer e o fazer**. Rio Claro: UNESP, Instituto de Biociências, 2001.

_____. (Org.). **Alfabetização: intenções/ ações**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1997.

_____. **O ensino e o aprendizado da escrita – novos olhares**. In: Educação: teoria e prática, Rio Claro – SP, v. 16, n. 28, p.29 – 46, jan./jul., 2007b.

_____. **O trabalho do professor em sala de aula: ensinando a ler e a escrever**. In: Educação: teoria e prática, Rio Claro – SP, v. 16, n. 28, p.15 – 28, jan./jul., 2007a.

_____. **A democratização do acesso ao saber nas escolas públicas: a problemática da alfabetização, a formação docente e a pedagogia por**

projetos(p.245-254) In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. Coleção: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

OLEINIK, A. P. A. **Alfabetização e a Intervenção Metatextual com uso de Textos Narrativos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2014.

OLIVEIRA, J. P. de. Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**. v.9, julho, 2014.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

POSSATTI, A. A. B. **O ciclo alfabetização: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

PESSOA A. P. P. C. J.; SPINILLO, A. **Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 2010.

REYES C. R, PICCOLLI D. M. **O ensino da língua: um processo discursivo** - São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SACOMAN, K. C. B. **Eventos de produção de texto em sala de aula: em busca do primado da palavra outra**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**, São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B. DOLZ. J. (Org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas. Mercado de Letras, 2004.

SHUVETER, M. H. **A interação professor – aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SILVA, M. M. da. **A constituição de leitores e autores pelas teias discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura e de escrita**, Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA F.; LINO D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. (p.197- 218). *In: Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLALOBOS, M. P. **Didática e Epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget**. São Paulo: Editorial GrijalboLtda, 1969.