



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

HELEN CRISTINA VIEIRA COSTA

**MÃO GUIANDO MÃOS:
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA
2018

HELEN CRISTINA VIEIRA COSTA

**MÃO GUIANDO MÃOS:
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro

FORTALEZA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará

- C837m Costa, Helen Cristina Vieira.
Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza / Helen Cristina Vieira Costa. – 2018.
119 f. : il.color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.
1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino de Matemática. I. Ribeiro, Ana Paula de Medeiros. II. Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

HELEN CRISTINA VIEIRA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em :11/ 09/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiro Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

MÃOS QUE GUIAM

Já dizia o velho ditado: melhor do que chegar é aproveitar o caminho.
E eu complemento: melhor ainda se, no meio do caminho,
consequimos encontrar uma mão para fazer um carinho.
E se for aquela mão que acolhe com um "vem pra cá"
Ou uma que chama "Vamos juntos! Você não está sozinha!"
Tanto melhor...

Enquanto caminhamos, vamos conversar sobre o que aprendi.
E deixa eu te contar:
- Você sabia que quase tudo pode ser feito com a mão?
Uma obra de arte pode ser feita com a mão.
Quando vamos nos cumprimentar, geralmente, o que a gente faz?
Dá logo um aperto de mão.
Até o barro vira escultura nas mãos.
A mão faz até oração.

Mas, o melhor de fazer com a mão é deixá-la se inundar de imaginação.
Você sabe como é se inundar de imaginação?
Não? Nunca ninguém falou, não?
Pois bem, é assim: Você agarra um lápis e escreve tudo que está lá na cabeça e no coração.

Há dois anos, alguém me disse: Que tal a gente aproveitar o caminho e as belas paisagens
E escrever juntas espalhando, por toda parte, a alegria que é fazer arte com as mãos?

E eu aceitei o convite!
Eis, aqui, o começo de minha obra, feita com mãos guiando mãos.

Aproveitem a leitura desses escritos feitos com meu coração.

Eu? Ainda estou caminhando colhendo flores, retirando espinhos,
Parando aqui e acolá, recomeçando, tecendo fios,
Tirando do pé, o algodão
E cultivando o linho.

Helen Cristina

AGRADECIMENTOS

Agradecer nos ajuda a valorizar as conquistas e a encontrar mais alegria na vida mesmo diante dos desafios. Durante esses dois anos, muitos foram os desafios: engravidei no início do ingresso ao mestrado e, diante dessa nova vida, veio a falta de tempo, as dificuldades diárias em conciliar o nascimento e cuidados de um bebê com a vida acadêmica, mas também veio a força, a ajuda, o ânimo para obter o título de Mestre mesmo diante dos inúmeros obstáculos.

Muitas foram as superações. Mas, o que eu tinha certeza era de que não poderia desistir desse momento tão sonhado. Junto desse sonho, eu carregava a fé, que impulsionava meu coração e o fazia vibrar ao escrever nas madrugadas mesmo diante do esgotamento físico. A fé de quem não poderia desistir diante da gratidão a Deus pela chance e oportunidade de realizar um sonho tão planejado e idealizado. Por isso, agradeço primeiramente a Deus por hoje estar aqui, diante de um momento tão significativo na minha vida pessoal e profissional.

Agradeço a minha família, que sempre torceu e compartilhou comigo todos os momentos com alegria diante das minhas conquistas, que sempre me empulsionou, me fornecendo força e apoio diante dos meus momentos de fraqueza. Enfim, que sempre demonstrou orgulho por mim e me incentivou nessa trajetória.

À minha mãe, dedico minha eterna gratidão por ser minha base e exemplo. Pelas palavras de incentivo, pelas orações, por me ajudar com tanto carinho cuidando do meu filho, Luís Miguel, em alguns finais de semana para que eu pudesse escrever com mais tranquilidade. Por me amparar com tanto amor nos momentos difíceis e por sempre se esforçar para compartilhar comigo todos os momentos. Sei o quanto a minha felicidade é importante para ela e quero deixar registrado que ela é muito importante para mim. Tenho certeza que ela é um presente de Deus em minha vida. Amo-a muito!

À minha irmã, Suelen, que prontamente dividiu comigo os cuidados com meu filho nos momentos em que eu precisei me ausentar para realizar a pesquisa de campo. Minha amiga e companheira irmã, obrigada pela paciência, por acolher meu filho com tanto amor nos momentos em que eu estive ausente.

Ao meu padrasto, Humberto, que sempre tinha uma palavra sábia nos momentos em que eu precisava de ajuda, por nunca deixar de me oferecer um ombro amigo. E, meu agradecimento também ao meu pai, que segue torcendo por mim nos bastidores.

Ao meu marido, Luís Paulo, um grande companheiro e parceiro incansável de uma vida. Obrigada por ter acreditado no meu sonho, por ter me apoiado quando eu decidi me dedicar à carreira acadêmica, pela gigante paciência demonstrada, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos como um companheiro fiel. Você que me ajudou nas formatações, que compreendeu cada renúncia para que esse momento acontecesse. Agradeço por tudo, você me deu o melhor presente da vida: o Luís Miguel e, devido ao pai participativo que é, me ajudou muito nos momentos em que eu precisei me debruçar sobre as leituras e escritas com mais afinco.

Ao meu mais lindo e eterno amor, meu LM, meu sapeca, que me anima e me fortalece com o sorriso revigorador que só ele tem, que me faz ver sentido na vida, que traz paz para o meu coração só de encostar seu rostinho no meu. Hoje você me completa com esse lindo amor e esse momento é bem mais especial por ter você ao meu lado. Obrigada, meu filho, por existir na minha vida. Eu te amo muito!

À professora Dr^a. Ana Paula de Medeiros, esse ser iluminado a quem eu tenho muito carinho e respeito. Agradeço pela orientação e pelo grande apoio ao longo de toda essa jornada. Agradeço pela oportunidade dos inúmeros aprendizados ao seu lado como aluna, companheira de viagens e parceira de projetos. Você que é meu grande exemplo como professora e como ser humano. A quem eu tive a oportunidade de conhecer ainda na graduação e que sempre me incentivou me fornecendo oportunidades. Obrigada pelo ombro amigo nos momentos em que mais precisei. Mais do que uma orientadora você é um anjo de luz amoroso que me acolheu sempre de forma compreensiva e que me inspira. O mundo precisa de mais seres brilhantes como você. Desejo que venham muitos anos de parceria pela frente.

À banca examinadora, pelas colaborações e pelas profissionais incríveis que tive a oportunidade de conhecer. Agradeço à Professora Dr^a. Grace Troccoli Vitorino que se mostrou prontamente receptiva em colaborar com esse trabalho e participar desse momento, obrigada pela oportunidade e pelas sugestões de melhoria. À Prof^a. Dr^a. Adriana Leite Limaverde Gomes, a quem tenho muito respeito e gratidão, por também ter acompanhado toda minha trajetória desde a graduação. Agradeço pelo apoio em mais esse momento, pelo auxílio nessa pesquisa por meio das sugestões, pelos aprendizados quando estive ao seu lado como aluna e em viagens com projetos, tudo foi de grande valia para minha formação.

À Faculdade de Educação e todos os colaboradores (professores, colegas que compartilharam comigo as disciplinas, funcionários), local onde me sinto bem por compartilhar tantos momentos significativos muito aprendizado e, também, de alegria.

À todos os meus colegas do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Linguagens (GPeL), grupo com quem dividi tantos momentos felizes e de estudos relevantes, todos os momentos ao lado de vocês foram valiosos. Em especial à minha amiga, Alanna Oliveira, por toda ajuda e dicas desde o momento da seleção para o mestrado. À minha amiga, Emanuella Sampaio, companheira por quem tenho tanto carinho. Às minhas amigas, Sara Bessa, Olívia Coelho e Silvana Sabino, que também sempre me auxiliaram quando precisei e à Alexandra Tinoco, que sempre esteve na torcida.

Às professoras e às diretoras da escola, que colaboraram para que este trabalho acontecesse e me receberam prontamente.

À Secretária Municipal de Educação (SME), por ter dado autorização para a concretização dessa pesquisa.

Agradeço, a todas as minhas amigas que demonstravam de alguma forma palavras de incentivo e torceram por mim desde o momento que passei na seleção até os artigos publicados. Ter amigos que torcem com sinceridade por nossa felicidade é fundamental!

A todos os colegas e professores da linha de pesquisa LIDELEC (Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança) pelas valiosas contribuições ao meu trabalho por meio do compartilhamento de conhecimentos.

À Universidade Federal do Ceará pela oportunidade de grandes aprendizados, ainda como bolsista. Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pela contribuição com o meu processo formativo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Cartas de amor são escritas não para dar notícias, não para contar nada, mas para que mãos separadas se toquem ao tocarem a mesma folha de papel.

Rubem Alves

Querida Profa. Ana Paula,

Venho, aqui, por meio desta carta, prestar meu agradecimento a você, minha querida orientadora, por ter me estendido um de seus bens mais preciosos: sua “mão generosa”, mão esta que me guiou durante toda a trajetória dessa pesquisa. Essa mesma mão encantadora aquietou minha ansiedade e preocupação nos momentos mais difíceis, fazendo com que meu coração se encorajasse, se fortalece e seguisse em frente, com tranquilidade.

Durante toda a minha caminhada nunca me senti só, pois você seguia comigo de mãos dadas. E mesmo quando eu senti, por um momento, essas mãos escorregando diante da notícia que você iria viajar e me acompanhar à distância, novamente, com sua “mão de esperança” apertou forte a minha me tranquilizando e trazendo segurança.

Por isso, sou grata por essa mão que me guiou e me acompanhou em cada orientação fazendo jus ao significado da palavra “guiar”. Você me amparou, me conduziu, me socorreu, me mostrando que, juntas, nós conseguiríamos percorrer todo esse caminho até a chegada.

Por fim, quero lhe dizer que me senti em suas mãos como uma semente que acredita que, um dia, pode gerar um jardim. Muito obrigada!

Helen Cristina

RESUMO

Em sociedades letradas, a escrita possui papel muito relevante e a relação dos indivíduos com ela inicia-se antes mesmo do ingresso na escola. Entretanto, é lá em que os processos de aquisição da linguagem escrita acontecem de forma sistematizada e mais intensa. Pode-se dizer que o desenvolvimento dessa linguagem, de forma a dotar o cidadão a saber fazer o uso social da escrita, é um dos objetivos mais importantes do ciclo de alfabetização. A escola precisa trabalhar de maneira que possibilite a criança perceber que os textos apresentados estão ligados a assuntos do seu cotidiano estimulando, assim, seu interesse e fazendo com que ela entenda que a língua escrita tem sentido na sua realidade. A orientação pedagógica do trabalho com a escrita está bem posto nos documentos oficiais contemporâneos, os quais embasam o percurso didático que os professores devem trilhar com as crianças. Mas, apesar das transformações e avanços referentes às práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da escrita, as avaliações em larga escala internacionais, nacionais e estaduais que avaliam a educação no Brasil (PISA, Prova Brasil e SPAECE) ainda evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que leem. Desse modo, essa pesquisa realizou um estudo acerca da temática da produção textual na escola. Seu principal objetivo foi investigar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza. Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual, bem como analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual. Foram considerados autores como Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007), Moraes (2002), Geraldi (1997) dentre outros para fundamentar a pesquisa. Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa foi um estudo de campo, de natureza qualitativa, realizado em uma escola que apresentava bons resultados das crianças na produção textual, de acordo com dados oriundos da Secretaria Municipal de Educação. Os sujeitos foram professoras regentes do 2º ano do ensino fundamental lotadas nesta escola da rede municipal de Fortaleza no estado do Ceará. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. O estudo apontou que as práticas das professoras, no geral, mostraram pontos positivos que contribuem para a formação de produtores texto. Pode-se destacar que os aspectos identificados se relacionam a uma prática que assume o texto como unidade de ensino, incluindo a reflexão sobre o texto, não apenas no âmbito do conhecimento normativo, mas também no campo da textualidade.

Palavras-chave: Produção Textual. Escrita. Alfabetização

ABSTRACT

In literate societies, writing skills have a very important role. Their relationship with individuals begins before they even enter school. However, it is there that the processes of acquisition of written language happen in a systematized and more intense way. It can be said that the development of this language in such a way as to give the citizen conditions to know how to make social use of writing is one of the most important objectives of the literacy cycle. The school must work in a way that allows the children to perceive that the texts presented are linked to subjects of their daily life, thus stimulating interest and making them understand that written language makes sense in their reality. The pedagogical orientation of the work with the writing is well put in the official documents, which base the didactic course that the teachers must tread with the children. However, despite the transformations and advances related to pedagogical practices related to learning of writing, large-scale international, national, and state education assessment process in Brazil (PISA, Prova Brasil and SPAECE) still highlight the difficulty that students have in produce qualified texts and understand what they read. Thus, this research proposes a study that deals with the theme of textual production in school. Its main objective is to investigate the pedagogical work with the textual production developed with children of the 2nd year of Elementary School in the city of Fortaleza. As specific objectives, it is intended to analyze the proposals, strategies and didactic resources used by the teachers to work with the textual production; to identify the difficulties that the teachers experience in the teaching of the production of texts of their students and, finally, to understand how the children see the moment of producing texts in the school. Authors like Marcuschi (2008), Koch and Elias (2007), Morais (2002), Geraldi (1997) among others will be used to base the research. On the methodological aspects, the research is qualitative in nature, of the case study type, because it will be carried out in a school that presents good results of the children in the textual production. It adds to the fieldwork, a documentary research. The investigated group will be teachers of the second year of elementary school, enrolled in a public school of Fortaleza, in the state of Ceará, as well as the children enrolled in the classes investigated. Observational, semi-structured interview, documentary collection and focus group with children will be used as data collection techniques. The study intends to point out aspects that better guide pedagogical proposals with textual production. According to data from the Municipal Department of Education. The subjects were teachers of the second year of elementary school, who were enrolled in this school of the municipal network of Fortaleza in the state of Ceará. Observational and semi-structured interviews were used as data collection techniques. The study pointed out that the practices of teachers, in general, showed positive points that contribute to the formation of text producers. It is possible to emphasize that the identified aspects are related to a practice that assumes the text as unit of education, including the reflection on the text, not only in the scope of normative knowledge, but also in the field of textuality.

Keywords: Textual production. Writing.Literacy

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Momento de retomada da avaliação de produção textual.....	72
FIGURA 2	Momento da elaboração de frases.....	72
FIGURA 3	Momento da leitura do roteiro afixado na sala que continha orientações para produção textual.....	73
FIGURA 4	Comando e imagem da avaliação de produção textual.....	74
FIGURA 5	Momento de escolha dos personagens.....	75
FIGURA 6	Momento de construção coletiva do texto.....	75
FIGURA 7	Momento da escrita coletiva.....	78
FIGURA 8	Registro na lousa texto coletivo.....	78
FIGURA 9	Registro na lousa de personagens mencionados pelos alunos.....	81
FIGURA 10	Momento de intervenções e mediações.....	82
FIGURA 11	Momento em que a professora realizava intervenções usando o recurso alfabeto móvel.....	83
FIGURA 12	Cartazes afixados na sala com orientações para produção textual.....	84
FIGURA 13	Cartaz afixado na sala elaborado pela professora.....	84
FIGURA 14	Ilustração da avaliação diagnóstica de escrita.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A ESCRITA NA LINHA DO TEMPO.....	20
2.1	O surgimento da escrita no mundo.....	20
3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	28
3.1	A relação leitura e escrita.....	28
3.2	A evolução da atividade de produção textual da escola.....	31
3.3	A abordagem da produção textual nos documentos oficiais do ensino Fundamental.....	40
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1	Tipo de pesquisa.....	45
4.2	Locus da pesquisa.....	45
4.3	Sujeitos da pesquisa.....	47
4.4	Instrumentos de coleta de dados que serão utilizados.....	48
4.5	Desenho da pesquisa.....	50
4.6	Metodologia de análise dos dados.....	52
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
5.1	O que dizem as professoras sobre como vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual de seus alunos.....	54
5.2	O que fazem as professoras no trabalho com a produção textual: as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados	70
6	CONCLUSÃO.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES.....	100
	Apêndice A.....	101
	Apêndice B.....	102
	Apêndice C.....	105
	Apêndice D.....	106
	ANEXOS.....	117
	Anexo A.....	118
	Anexo B.....	119
	Anexo C.....	120
	Anexo D.....	121

1 INTRODUÇÃO

À luz das novas perspectivas que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, o objetivo de ensino dessa disciplina é "[...] levar o aluno ao domínio do uso eficaz da linguagem em todos os níveis" (CARDOSO, 2003, p. 10). Logo, é preciso que a escola realize trabalhos pedagógicos seguindo um contexto que busque desenvolver a competência linguístico-textual de seus alunos. Desse modo, pode-se entender que a prática da escrita também não deve ficar restrita e refém de atividades normativas escolares, pois as mesmas ultrapassam os muros da escola. Por esse motivo, é preciso praticar a escrita mediante a construção de textos que estejam relacionados à realidade.

No entanto, segundo Antunes (2003), “[...] tem uma pedra no meio do caminho” das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, um equívoco no que realmente é uma aula de Português, pois prevalecem práticas mecânicas e de memorização de regras ortográficas, em que a língua é apresentada de maneira fragmentada, muitas vezes sem contexto.

Atualmente, estando a comunicação sendo feita por meio de várias formas (internet, e-mails, chats e redes sociais) é necessário que as práticas pedagógicas de aprendizagem da escrita na escola aconteçam para além das provas e das redações, de modo que o trabalho com escrita possibilite seu desenvolvimento de forma autônoma e ampla, não somente no domínio dos aspectos linguísticos, mas, sobretudo, no âmbito discursivo.

Em sociedades letradas, as crianças se relacionam com a linguagem escrita antes de ingressar na escola. No entanto, é na escola que vai se dá um trabalho mais sistematizado para o desenvolvimento e aprendizagem da escrita. Vygotsky (2007) diz que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, além da pura sistematização.

Para ele (2003, p.156), “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante à vida. Só, então, poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não com hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Assim, pode-se entender que a escola deve trabalhar de maneira que a criança possa perceber que os textos apresentados estão ligados a assuntos do seu cotidiano. Isso estimula o seu interesse e faz com que a criança entenda que a língua escrita tem um sentido na sua realidade. É preciso que sejam proporcionadas ações na escola que oportunizem a produção de textos, levando à reflexão sobre essas produções.

Ainda, segundo este autor, pode-se dizer que a linguagem escrita é construída socialmente, por meio da interação dos sujeitos entre si e com o mundo, em um processo

contínuo. Dessa maneira, dentro da perspectiva sociointeracionista, que é marcada pela perspectiva vygotskyana, aprender a escrever é construir nova inserção cultural, é aprender uma forma de interagir com o meio sob o qual está inserido. Na perspectiva sociointeracionista, os pressupostos partem da ideia de homem como corpo e mente, como ser biológico e social e na condição de participante de um processo histórico cultural.

Assim, de acordo com a abordagem teórica, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, para ensinar as crianças a escrever textos, deve-se proporcionar a elas situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores.

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender das experiências sociais a que as crianças se acham expostas." (DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 49).

Logo, em se tratando do papel da linguagem no desenvolvimento e a relação de linguagem e pensamento, Vergnaud, (1993) expõe que “[...] para Vygotsky, a linguagem é instrumento constitutivo do pensamento”. Assim, ela é entendida como sistema simbólico que tem como funções o intercâmbio social. É a comunicação entre os indivíduos que permite a transmissão, preservação e assimilação de informações e experiências acumuladas pelo homem ao longo de sua história e o pensamento generalizante é a classificação dos objetos, ordenando o real por meio de conceitos, tornando a linguagem elemento constitutivo do pensamento. Logo, além de regular a própria conduta e a do outro, a linguagem permite lidar com o mundo físico e social e planejar nossas próprias ações.

Para Bakhtin (2004, p. 95), “[...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, não podendo ser vista como um sistema abstrato de formas normativas. Logo, pode-se inferir que a linguagem aponta um caráter interacional.

Segundo Ferreira (2006, p.37), “[...] ser alfabetizado é transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita”. Compreendemos que o desenvolvimento da escrita e da leitura, se trabalhadas na escola de maneira significativa, podem ser favoráveis para que o aluno alcance uma efetiva posição social e cultural. O desenvolvimento dessas habilidades deve ser visto como práticas sociais e culturais de que o indivíduo lança mão para o exercício da cidadania.

Os documentos oficiais atuais que orientam o ensino da Língua Portuguesa já trazem as ideias mais recentes sobre a aquisição da escrita e recomendam um trabalho contextualizado e diversificado com a língua.

Mas, apesar das transformações e avanços referentes às práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da escrita, as avaliações em larga escala internacionais, nacionais e estaduais que avaliam a educação no Brasil (PISA, Prova Brasil, SPAECE) evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que leem. De acordo com o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na pesquisa realizada em 2013 e divulgada em 2014, o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. Ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países.

Dessa maneira, é bastante relevante buscar compreender as razões que determinam as condições de índices de produções textuais não satisfatórias em que se apresentam os alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001, p. 35), pontuam que “[...] para que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central”. Logo, se pode dizer que dentro desse marco, a unidade básica de ensino é o texto. Compreendendo o texto como unidade básica de desenvolvimento da linguagem, deve-se refletir sobre a utilização dele nas salas de aula, tornando-o mais presente no cotidiano escolar dos alunos, proporcionando a produção de textos e trazendo para o contexto educacional os diversos gêneros textuais disponíveis na sociedade trabalhando-os de maneira significativa.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 59), também, orientam sobre o trabalho com a produção dos textos escritos: “[...] importa levar em conta as condições de produção, considerando a finalidade do texto, a especificidade do gênero, o suporte e o(s) interlocutor(es) a quem o texto se destina [...]”.

Considerando as três principais atividades que constituem o ensino de Língua Portuguesa, a atividade de análise linguística é de significativa importância, pois fornece subsídios para a refacção de textos, o que levará a uma versão final derivada de novos aprendizados, extensíveis, em potencial, a outras produções.

Por meio da análise linguística os alunos podem reconhecer características dos diferentes gêneros no que diz respeito ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo, em um processo que favorece a apropriação de conhecimentos linguísticos implicados

na escrita. Não se pode esquecer que, ao produzir um texto, os alunos devem ter o que dizer, a quem dizer e como dizer, tal qual propõe Geraldi (1997).

Dessa maneira discutir o desenvolvimento da linguagem escrita, mais precisamente a produção textual, tornou-se necessário devido ao fato de grande parte dos alunos do ensino básico não conseguirem produzir textos linguisticamente relevantes e adequados às diferentes finalidades a que um texto pode servir. A escola é, infelizmente, um dos poucos espaços em que, em geral, se consideram as funções que a escrita pode apresentar de informar, convencer, pedir, emocionar, agir e interagir, por exemplo. Escreve-se pela simples razão de exercitar a escrita, desconsiderando que a escrita não tem um fim em si mesma, sua importância está no uso que se faz dela (MARCUSCHI, 2001; CAGLIARI, 2003).

Considerando os aspectos teóricos e legais pontuados até aqui, não é de se estranhar que muitas pesquisas têm sido realizadas abordando o trabalho com a linguagem. No entanto, ao proceder às buscas para o estado da arte desta pesquisa foram delimitados os trabalhos referentes à produção textual. No levantamento realizado pôde-se constatar que os estudos que tratam da produção textual no ciclo da alfabetização ainda são escassos. Cardoso (2003) vem reforçar essa questão quando assevera que, na realidade educacional brasileira, as pesquisas acerca da evolução da linguagem escrita na criança têm merecido muita atenção, porém não há uma dedicação significativa a investigações sobre a produção de textos escritos.

Nas pesquisas levantadas foi comum a discussão sobre o surgimento da escrita e sua relevância nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. A escrita, assim como a leitura, é também instrumento de grande importância para a interação entre diferentes áreas do saber. Ambas as habilidades se apresentam como meios de demonstração do sentir e do pensar.

Para Giglio (1996, p. 56), que estudou sobre criatividade na produção de textos partindo de uma pesquisa com professores da educação básica, o texto criativo evidencia-se pela “[...] liberdade de expressar o novo, seja ele manifestado por uma maneira pessoal de usar a língua ou pela apresentação de ideias originais, produzidas a partir da elaboração individual de experiências”.

Partindo dessas ideias pode-se dizer que o docente deve buscar reinventar a sua prática pedagógica, trabalhando de forma que não exalte apenas a gramática normativa, mas realizando práticas que busquem não trabalhar de forma separada o ensino de gramática normativa e a produção textual com sentido. “Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a

influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outros, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro”. (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Desse modo, passa-se, então, a refletir como a escola pode ajudar seus alunos no desenvolvimento da linguagem escrita. Silva (2008) defende que além de promover o “acesso à leitura e escrita”, a escola deve promover a formação de leitores e produtores de texto, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento. Para que essa promoção ocorra, não basta ter uma alfabetização centrada em atividades de codificação e decodificação, é necessário que ela esteja articulada às variadas práticas de letramento.

Podem ser sinalizados estudos e pesquisas já existentes (Noadi da Silva - FPE, Flávia Apacerida Mendes - UFSJ) que salientam que existem lacunas no trabalho e professores de Língua Portuguesa referente à produção textual. O grande desafio é abandonar um ensino descontextualizado referente às regras gramaticais. O estudo aponta carência na formação dos professores e suportes teóricos metodológicos relacionados a este aspecto. Ainda na obra *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental* apresentam-se experiências e são discutidas as práticas e estratégias de escritas, ressaltando-se que os eixos de análise linguística, oralidade e produção de textos são indissociáveis. Há propostas também de articular as práticas de Análise Linguística às situações de produção textual. Logo, o tema desta pesquisa pretende com esses e outros estudos desenvolvidos poder contribuir para o trabalho com a produção textual nas escolas.

Face ao que foi exposto, ressalta-se ainda que as pesquisas apontam que em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados. (LEAL; MELO, 2007).

Nesse contexto, acredita-se na necessidade de inserir as crianças em situações reais e significativas de interação e produção de textos com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para o desenvolvimento da escrita.

Assim, precisa-se verificar quais desafios e dificuldades estão presentes no ensino da escrita, desde a Educação Fundamental e que vão crescendo ao longo da escolaridade.

Tendo em vista essas considerações, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como se dá o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do Ensino Fundamental? Os professores sentem dificuldades ao trabalhar o ensino da produção de textos de seus alunos? Qual o lugar que a produção textual ocupa na rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as estratégias e recursos didáticos utilizados

pelas professoras para o trabalho com produção textual? Dentro desses questionamentos, considerou-se o professor como sujeito do estudo, a fim de investigar os processos e sua prática envolvendo a produção de textos escritos.

Dessas questões foram delineados os objetivos da pesquisa, os quais estão elencados a seguir:

Objetivo geral:

Investigar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza.

Objetivos específicos:

- Analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual.
- Analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa percorreu o caminho metodológico da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, tendo como fundamento, para a análise de dados, a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Conforme Gil (2002, p.17), a pesquisa científica é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa se deu ao longo de um processo que envolveu inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação.

Contudo, durante este percurso, um pesquisador percorre vários caminhos e o faz motivado por diversas razões. Dentre estas razões estão as “[...] de ordem intelectual e as razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz” (GIL, 2002, p. 17).

A aproximação com o referido tema se deu, inicialmente, em razão da minha atuação em um estágio no Ensino Fundamental, ainda na graduação, durante o qual foram observadas e evidenciadas práticas escolares descontextualizadas que trouxeram inquietações referentes ao trabalho com o desenvolvimento da escrita. Além disso, houve a oportunidade de desenvolver trabalhos nos momentos da regência docente que resultaram em uma atuação

diferente em que a produção textual foi trabalhada de forma significativa, sugerindo uma proposição real que não se configurou apenas como um exercício de sala de aula, o que motivou os alunos a produzirem e apresentarem seus textos.

A participação em projetos de pesquisa vinculados ao Núcleo de Avaliação Educacional e ao Eixo de Avaliação Externa do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC também influenciaram na reflexão sobre algumas questões relacionadas às dificuldades e desafios sobre o trabalho pedagógico com produção de textos.

As razões de ordem prática, como pontua Gil (2002), relacionam-se à intenção de o estudo realizado vir a ser uma fonte de informações fundamentadas para compartilhar com os professores que cotidianamente se deparam com os desafios do trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental.

A temática aqui investigada também já inquietou outros estudiosos da área. Na revisão de literatura, encontra-se uma pesquisa que merece destaque e que está presente na obra *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*, de Arthur Morais, Ana Carolina Perrusi e outros professores (2007), em que foram analisados trabalhos sobre o desenvolvimento da escrita principalmente relacionados à produção de textos na escola. Verificou-se pelos resultados que, na maioria das vezes, na escola escreve-se sem motivação e, por isso, os resultados nem sempre são positivos, além disso, as avaliações dos textos realizados pelos alunos não são analisadas sob um olhar para “além do produto do texto”, considerando por exemplo aspectos que revelam a criatividade, inovação, riqueza de detalhes e originalidade do texto. Essa pesquisa mencionada é bastante relevante por suas contribuições na área da produção textual de textos escritos.

Dessa maneira a presente pesquisa teve como propósito analisar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza onde dentro da mesma considera-se as professoras como sujeito do estudo. Destaca-se os seguintes principais “pontos de apoio teóricos” nos quais ancoramos para prosseguir essa investigação Morais (2002), Albuquerque (2001), Geraldi (1997) e Neves (1990), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2007) e Schneuwly e Dolz (1999).

Assumi-se assim a ótica sociointeracionista com isso, ressalta-se o caráter interativo da linguagem, considerando seu contexto sócio-histórico, pois de acordo com a abordagem teórica, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, para ensinar as crianças a escrever textos, deve-se proporcionar a elas situações de escrita semelhantes às aquelas de que

participamos fora da escola, promovendo situações em que possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores.

Por fim, apresenta-se a organização do trabalho que se dá em dois capítulos teóricos, um capítulo sobre a metodologia e outro que trata das análises dos dados. Sobre os capítulos teóricos, o primeiro trata da inserção da escrita na história da Humanidade e seu desenvolvimento desde os primórdios até os tempos atuais. O segundo aborda a produção textual e seus aspectos pedagógicos. O capítulo de metodologia expõe o percurso trilhado para a consecução dos objetivos da pesquisa. Na análise dos dados está presente a discussão dos achados e sua interlocução com as teorias.

2 A ESCRITA NA LINHA DO TEMPO

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização
que poderia servir de definição dela própria.

Charles Higounet

Uma das grandes discussões atuais no âmbito educacional tem sido motivada pela urgente necessidade de a escola desempenhar sua função social em relação à efetiva promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e da escrita. O domínio dessas duas habilidades possui grande relevância para que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania.

Estudiosos da área da linguagem, a exemplo de Higounet (2003), são unânimes em considerar que a história da Humanidade possui um marco importante que foi a invenção da escrita. Os textos que tratam da evolução humana sempre se referem ao momento em que o homem sentiu a necessidade de buscar alternativas para registrar seus acontecimentos cotidianos e conseguiu elaborar um complexo conjunto comunicativo que facilitou suas relações interacionais.

Considerando a importância da escrita para a Humanidade, este capítulo tem o intuito de apresentar um relato histórico de como essa tecnologia surgiu e se desenvolveu desde os primórdios até os tempos atuais. Ressalte-se que é dado um enfoque educacional, a fim de situar a escrita como objeto de ensino e realizar uma abordagem das concepções teóricas que serviram de sustentação às metodologias e práticas escolares efetuadas para promover a aprendizagem da escrita.

Ao final, são feitas algumas considerações sobre os desafios postos à escola contemporânea no desenvolvimento de iniciativas que garantam o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita aos cidadãos brasileiros.

2.1 O surgimento da escrita no mundo

Segundo Manguel (2003, p.206), “[...] a origem da leitura e da escrita tem início em meados do quarto milênio a.C.” e, de acordo com o autor, a escrita foi considerada “[...] uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos”. Esta tecnologia causou uma revolução tão significativa nas comunicações da Humanidade, que os

historiadores estabeleceram o momento do surgimento da escrita como o marco que encerrou a Pré-História e deu início a outro momento da história.

Com a evolução da escrita surgem os primeiros textos que foram escritos pelos povos egípcios. Na sociedade egípcia havia uma figura denominada de escriba que se constituía em uma pessoa que ocupava posição de destaque e, por dominar a arte de escrever, era um elo entre o faraó, funcionários do governo, sacerdotes e povo.

Os povos egípcios possuíam formas de escrita bem peculiares, tais como os hieróglifos (figuras entalhadas sagradas) e a escrita hierática, de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas. “Os hieróglifos eram sinais sagrados gravados (do grego hieros, “sagrado”, e glyphein, “gravar”) que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses (...) essa era uma escrita de palavras” (HIGOUNET, 2003, p. 37).

Ainda segundo esse autor, essa escrita foi uma das mais importantes do mundo antigo. Apesar de seu emprego ter ficado limitado à língua e regiões egípcias, a decifração da Pedra de Roseta ¹marcou uma das maiores contribuições do Egito à História, pois tornou possível a decodificação de outras inscrições antigas.

Para Higounet (2003, p. 59), “[...] o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem”. Logo, este sistema é composto de técnicas e instrumentos que consiste na decomposição da palavra em sons simples, em que cada qual é representado por um só signo. Não mais representada através de desenhos, mas sim de sinais que evoluíram e mais tarde se tornaram as letras do alfabeto.

Segundo Cagliari (1999), outro povo que contribuiu para a história da escrita foram os semitas. Na formação do sistema de escrita desse povo, nenhuma palavra iniciava com vogal e também adotavam o princípio acrofônico, em que o som inicial do nome das letras era o som que a letra representava. Esse princípio simplificava o número das letras e explicitava uma forma específica de ler e escrever.

Outros povos que também utilizaram o princípio acrofônico foram os romanos, os quais simplificaram a letra apenas pelo som. No entanto, os gregos foram responsáveis por desenvolver o alfabeto incluindo as vogais, mantendo o mesmo princípio acrofônico, pois

¹ A **Pedra de Roseta** é um fragmento de uma estela de granodiorito do Egito Antigo, cujo texto foi crucial para a compreensão moderna dos hieróglifos egípcios. Sua inscrição registra um decreto promulgado em 196 a.C., na cidade de Mênfis, em nome do rei Ptolomeu V, registrado em três parágrafos com o mesmo texto: o superior está na forma hieroglífica do egípcio antigo, o trecho do meio em demótico, variante escrita do egípcio tardio, e o inferior em grego antigo.

simplificava o número de letras e trazia uma forma óbvia de proceder à leitura e a escrita, mas incluindo as vogais.

Ainda conforme Cagliari (1999, p.17), “A alfabetização acontecia de maneira semelhante às dos semitas, com a única diferença de que os gregos tinham de detectar na fala não apenas as consoantes, mas também as vogais, para escreverem alfabeticamente”

Dessa maneira, podemos dizer que foram os gregos que desenvolveram o alfabeto incluindo as vogais, simplificando o número de letras e trazendo uma forma óbvia de proceder à leitura e a escrita.

Por meio do povo semítico ocidental, os gregos desenvolveram o alfabeto conjunto de sinais escritos que expressa os sons da língua. E, pela primeira vez, criaram um sistema alfabético, com 27 letras. Vale destacar que o alfabeto latino é herança do alfabeto grego (BARBOSA, 1992).

Na Grécia e Roma Antiga, o ensino da leitura e da escrita:

[...] enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto (ensino do nome e das formas das letras), a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada sinal (letra). Esse procedimento era bastante repetitivo e demorado e transformava-se, numa fase posterior, na conjugação de dois, depois três sinais para serem “lidos” juntos, formando assim novos sons, sem qualquer preocupação de ligação destes a significados (RIZZO, 2005, p.1 4).

Em suma, desde as pinturas nas cavernas – os primeiros desenhos – até a formação do princípio alfabético, a escrita constituiu-se como um sistema de intercomunicação humana por meio de signos. Os gregos e os romanos foram os responsáveis pelo alfabeto que é usado em vários países do mundo. No entanto, até meados da Idade Média, a maior parte das pessoas ainda não tinha o direito de aprender a ler e a escrever. Saber ler e escrever era sinal de status, assim apenas uma minoria oriunda das classes elitizadas tinha acesso. A concepção de que todas as crianças deveriam aprender a ler e a escrever só foi difundida em meados do século XIX.

Na Idade Antiga e na Idade Média, a educação foi diferenciada a partir dos papéis e das funções sociais que os indivíduos desempenhavam. Segundo Cambi (1999, p. 51), “[...] a educação revelava a imagem de uma sociedade nitidamente separada em dominantes e dominados, grupos sociais governantes e grupos subalternos.”. Assim, o acesso à educação foi restrito a uma minoria e, por conseguinte, a escrita também se limitava a essa pequena porção de pessoas que tinham acesso aos preceptores ou à escola.

Segundo Marrou (1971), nesse período, a aprendizagem da escrita começava pelo alfabeto e pelo nome das letras, de A a X, antes mesmo de se conhecer a forma. Em seguida, estudavam-se as letras em pares (AX, BV, CT, DS, ER etc) e ia misturando a ordem. Das letras, passava-se ao ensino das sílabas e, em seguida, para palavras isoladas. O autor esclarece que “A leitura e a escrita estava intimamente associada à declamação: a criança aprendia de cor os pequenos textos nos quais se exercitou, ao mesmo tempo para formar-se e enriquecer a memória.” (MARROU, 1971, p. 419).

Especificamente na Idade Média, a educação estava muito atrelada à Igreja Católica. Dela partiam os modelos educativos e as práticas de formação. Sua influência era tão forte que nesse período houve a ordem para que as escolas fossem criadas em todas as paróquias, a fim de que as crianças pudessem aprender a ler e escrever. Ainda sobre essa ordem, Luzuriaga (1984, p.82) relata que “[...] Nos mosteiros ensinar-se-iam os salmos, os sinais da escrita, os cânticos, a gramática e os livros sagrados”. O domínio da escrita serviria também como forma de doutrinação dos indivíduos.

Em Manguel (2003), também são encontradas informações sobre a relação direta da influência religiosa e o domínio da escrita. O acesso aos textos escritos era exclusividade de poucos. O saber ler e escrever tornou-se o passaporte para o poder e para o controle das classes consideradas inferiores.

No Brasil, a atuação religiosa foi bastante expressiva na educação. Na literatura que aborda a história da educação brasileira é muito comum encontrar os relatos sobre a marca religiosa nas primeiras iniciativas educacionais do Brasil Colônia, período caracterizado pela exploração das riquezas e deteriorização da cultura indígena. Nessa época, os jesuítas iniciaram um trabalho de catequese aos povos nativos imputando-lhes a cultura europeia e as técnicas da leitura e da escrita.

De uma das cartas de Nóbrega, pode-se extrair o seguinte relato: “[...] o irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever”. Observa-se o trabalho atuante dos padres naquela época, o qual tinha o objetivo de preparar novos missionários. (LOPES, 2000 p. 43).

Os padres jesuítas eram responsáveis pela alfabetização dos índios e filhos dos colonos. Todas as instruções dadas partiam dos colégios jesuíticos.

O ensino para os filhos dos colonos era voltado ao aprendizado da leitura e da escrita, cursos de filosofia, letras, teologia e ciências sagradas, todos com o propósito maior da

difusão da fé católica. No entanto, essa formação oferecida nessa época não proporcionava o desenvolvimento intelectual e autônomo, pois era frágil e precária.

A formação intelectual oferecida pelos jesuítas foi marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade “[...] o ensino desenvolvido fazia com que não só os religiosos, mas os demais intelectuais se afastassem do espírito científico nascente no século XVIII. Isto porque a busca de novos métodos de conhecimento tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas. Isso provoca conseqüências graves ao desenvolvimento intelectual.”(RIBEIRO, 1998, p. 28).

O padrão de educação experimentado no período Colonial foi todo importado da Europa. Desse modo, do período da chegada dos jesuítas até meados de 1822 predominou uma educação caracterizada pela autoridade do educador e com predominância religiosa. Com o enfraquecimento econômico e político de Portugal ocorreu a conquista brasileira de sua autonomia política e econômica. A Independência brasileira foi conquistada em 1822. A Assembleia Constituinte e Legislativa instalada após a proclamação da Independência buscou iniciar os trabalhos propondo uma legislação particular sobre a instrução, com o objetivo de organizar a educação nacional.

No entanto, mesmo com a proclamação da Independência do Brasil, por um largo tempo, a alfabetização permanecia esquecida. Em 1824, foi outorgada a Constituição que durou todo o período imperial, a qual destacava que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” Desse modo, para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, em 1826 foram promovidos muitos debates sobre a educação popular o que culminou no Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, primeira lei de instrução elementar, no Brasil, durante o Império e única até 1946.

Esta lei instituiu o Ensino Mútuo, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria escolas de primeiras letras. Esse foi o primeiro mecanismo legal com o objetivo de suprir carências na educação. No entanto, os relatórios do Ministro do Império, Lino Coutinho, de 1831 a 1836, denunciaram os resultados da implantação da Lei de 1827, demonstrando o precário estado do ensino elementar no país. No relato era notório observar os argumentos expostos, que apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização.

Também apontava a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

Assim, no Império havia, como quadro geral do ensino, poucas instituições escolares, colégios privados instalados nas principais cidades e cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país. Esses dados mostram o descaso com que foi tratada a educação elementar nos dois primeiros períodos da história do Brasil, ou seja, o acesso à leitura e à escrita foi bastante restrito e limitado às condições econômicas da população brasileira, o que lamentavelmente ainda perdurou por mais tempo. De acordo com Barbosa (1991, p. 18), somente “[...] no século XIX [...], essas duas práticas começam, de fato, a ser vistas de modo associado, como duas faces da mesma moeda”.

As alterações nos modelos econômicos da sociedade influenciaram mudanças nos objetivos do ensino. A passagem do modelo agrário-exportar para o industrial, em muitas sociedades, inclusive no Brasil do início do século XX, levou a uma reorganização escolar especificamente relacionada ao ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, observaram-se as primeiras iniciativas sobre a alfabetização, vista como “[...] um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual” (BARBOSA, 1991, p. 5).

Em relação ao Brasil, as atitudes do passado que excluíram pessoas do acesso à escrita e à leitura deixaram marcas profundas no povo brasileiro. Muitas pessoas não tiveram a oportunidade nem o privilégio de conhecer os benefícios que o domínio dessas duas habilidades poderia trazer. Essa foi uma herança muito amarga que ainda hoje aterroriza e embarga o desenvolvimento do país.

Até meados de 1950, o ensino era basicamente destinado a uma classe específica privilegiada da sociedade, a qual foi a única a ter acesso assegurado à escolarização.

Em 1960, o país vivenciou um período de ampliação do acesso à escolarização. As camadas populares puderam chegar às escolas, mas as metodologias de ensino da leitura e da escrita ainda se pautavam em procedimentos tradicionais e puramente mecânicos.

Até o início dos anos 1980, na alfabetização, prevaleceram os ensinamentos de habilidades de codificação e decodificação, esta concepção foi transposta para as práticas nas salas de aula a partir de diferentes métodos de alfabetização. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. (CARVALHO, 2005; MORTATTI, 2000).

Entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, mudanças políticas ampliaram o acesso à escolarização decorrente de estatísticas que denunciaram um alto índice de analfabetismo. Debates no campo pedagógico apontaram a necessidade de rever não apenas os métodos, mas a própria concepção do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Foi nesse cenário que a teoria da Psicogênese da língua escrita, um estudo sobre o desenvolvimento da escrita pela criança, iniciado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), chegou ao Brasil possibilitando melhores reflexões sobre a questão específica da escrita e provocou mudanças nas formas de oferecer o ensino, uma vez que mostrou argumentos plausíveis sobre a ideia de que a criança pensa sobre sua escrita e que isso não pode ser desconsiderado. Desse modo, contrariou os métodos de alfabetização fundamentados em técnicas de associação entre grafemas e fonemas, as quais levavam o professor a acreditar que a criança deveria receber e fixar as letras para aprender a ler e a escrever. Também, foi no final da década de 1980, que a expressão “letramento” surgiu no discurso de especialistas nas áreas de ensino da língua, levando a ideia de que a leitura e a escrita têm funções sociais que devem ser consideradas como pontos de partida e de chegada na aquisição dessas duas importantes habilidades.

A ampla divulgação dos estudos do letramento e da psicogênese no contexto escolar gerou expectativa de uma reorganização das práticas pedagógicas dos professores com vistas à inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita em toda sua complexidade, o que significava evitar atividades que não correspondessem às necessidades de comunicação (interação). As práticas de ensino da língua portuguesa deveriam contar com gêneros discursivos diversos, de modo que os alunos participassem de situações concretas de compreensão e produção de textos (CHARTIER; CLESSE; HERBRÁRD, 1996).

Entretanto, ainda se percebem críticas ao ensino da escrita nas escolas, pois acusa-se um distanciamento das atividades propostas com a realidade e o interesse dos alunos. Um exemplo disso são as composições escritas, as quais frequentemente, estão muito mais pautadas nos aspectos relacionados à redação do que, propriamente, à produção textual. Usar o termo “produção de texto” para as atividades relacionadas à escrita não é uma mera substituição às expressões “composição” ou “redação”. Geraldi (1997) distingue as antigas composições e redações das produções textuais, ao considerar o texto como elemento de ensino/aprendizagem, concebendo-o como lugar de e para o diálogo, promovendo a circulação entre os textos, quer os que remetem ao passado, quer os que apontam para os textos futuros. Deste modo, substituir “redação” por produção de textos implica admitir este

conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção (GERALDI, 1997, p. 22).

Neste e em vários outros aspectos que geram mudanças nas práticas de ensino da escrita, há uma relevante influência do papel da escola em dar suporte ao trabalho do professor e promover condições para que o percurso das crianças, na desafiante tarefa de ler e de escrever, seja profícua e prazerosa. Desse modo, a escola desempenhará eficazmente sua função social, uma vez que garantirá o direito aos estudantes de se tornarem cidadãos na mais plena acepção da palavra.

Após esta breve incursão na história da evolução da escrita, destaca-se um ponto importante: o papel da escola na garantia do direito de ler e de escrever.

A escola ainda precisa vencer vários desafios oriundos da herança educacional que tivemos ao longo da história e de vários outros aspectos de cunho social e contextual. Entretanto, uma coisa é certa: não se pode desistir da constante busca de melhores condições para assegurar às crianças o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Formar leitores e escritores deve ser o verdadeiro sentido das práticas escolares. Garantir o direito de ler e de escrever é o primeiro passo para que a escola possa melhor trabalhar as mais variadas áreas do conhecimento e fornecer, aos estudantes, possibilidades de avançar não apenas no crescimento intelectual, mas em todas as outras dimensões da constituição humana.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com
as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de
um pássaro botando ponto no final
da frase.
Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela....

Manoel de Barros

Este capítulo traz um apanhado de informações relacionadas às bases teóricas no que se refere à produção textual. Para tanto, na primeira seção discorrerem-se as concepções teóricas sobre a relação leitura e escrita. Em seguida, é feita uma contextualização da evolução da atividade de produção textual da escola. Na sequência, apresenta-se a abordagem da produção textual nos documentos oficiais do ensino fundamental e por fim a noção de texto adotada na presente pesquisa.

3.1 A relação leitura e escrita

Para discorrer acerca das concepções teóricas que se referem à relação leitura e escrita, pode-se começar a pensar sobre as inúmeras situações que levam as pessoas a interagir e agir socialmente utilizando a leitura e a escrita em seu cotidiano. Contudo, essas situações também podem e devem ser integradas no espaço escolar.

Por isso, os processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita têm sido a preocupação das escolas, tendo em vista o contexto letrado no qual os indivíduos estão imersos na contemporaneidade. Ler e escrever tornou-se condição necessária para o exercício da cidadania. Para aprofundar este assunto, este tópico aborda as concepções teóricas referentes à relação da leitura e da escrita no processo de aprendizagem.

Alguns autores como Antunes (2003), Marcuschi (2007) e Silva (1998, 2003, 2005) defendem a perspectiva da relação entre leitura e escrita como um processo interlocutivo que implica várias dimensões para além da decodificação, incorporando um contexto histórico e social do texto e do leitor, gerando um diálogo que possibilita a criação de sentidos.

Segundo Antunes (2003, p.70), para escrever bem é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do “que” e outras questões semelhantes poderia ser muito mais proveitoso com a leitura e análise de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, fossem eles literários ou não.

Desse modo, a leitura e a escrita não podem estar desvinculadas uma da outra, pois acredita-se que as experiências adquiridas por meio da leitura influenciam, de maneira efetiva, a escrita.

Entretanto, é preciso se fazer uma reflexão acerca dessa relação. Só se aprende a escrever lendo? Qual a relação entre essas duas ações? Para escrever é só estimular a leitura dos alunos?

A questão não é simplesmente estimular a leitura. Conforme Sanseverino (2008, pp.151-152), o aspecto central “[...] é propiciar condições de que seu aluno leia a obra. Em outros termos, o ensino de literatura tem que pôr no centro a experiência de leitura da obra, criando a base para o leitor autônomo. A leitura não se dá apenas na decifração da letra, mas na compreensão do sentido integral da obra.” O autor se refere à leitura literária, mas estes aspectos podem se refletir nas leituras de um modo geral. Como afirmam Seben e Frizon (2008, p.171), o leitor deve ter “[...] capacidade para perceber as peculiaridades do texto, o que o texto esconde, o que propõe e como mexe com a língua”.

É importante destacar também a necessidade de uma leitura reflexiva, que enfatize o funcionamento da língua nos textos pontuando o sentido do mesmo. Dessa maneira, existe a possibilidade da realização de um ensino produtivo de leitura, que tenha efeitos na escrita.

É nessa direção que também se pontua o quanto “[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita.” (ANTUNES, 2003, p. 4).

Sendo assim, corrobora-se com Figueiredo (1994, p.159), “[...] escrever não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico”, logo um trabalho que envolve etapas, um fazer e refazer.

Dessa maneira, as atividades relacionadas à escrita, como também à leitura, precisam acontecer de forma planejada. Silva (2003) corrobora com essa reflexão e chama a atenção para a necessidade de se planejar a leitura na escola a partir de textos encadeados, isto é, vários gêneros textuais com a mesma temática, que permitam o refinamento da compreensão dos estudantes, bem como o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia e à maturidade em leitura.

Em outras palavras, acredita-se, assim como Castelló (2002), que a concretização das atividades cognitivas implicadas na produção de textos é sempre dependente da situação comunicativa e do contexto em que essa atividade se desenvolve. É necessário, então, considerarmos essas duas instâncias no ensino de produção de textos escritos, de modo a formar, na escola, produtores de textos não apenas capazes de escrever, mas de, sobretudo, interagir através da escrita), os PCN preveem um novo leitor/produtor de textos, ou seja,

[...] um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas (CASTELLÓ, 2006, p. 121).

Desse modo, devem se relacionar o trabalho de leitura e escrita atentando em considerar os gêneros do cotidiano dos alunos. Importante ressaltar que não é apenas buscando reconhecer os tipos de gênero do qual os alunos se utilizam em suas práticas sociodiscursivas mas, sobretudo, procurando compreender “[...] o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é percebermos colaborativamente com os alunos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (BAZERMAN, 2006, p. 29).

De acordo com Vygotsky (2003), a escrita não pode ser imposta de fora, vinda das mãos do professor, mas, ao contrário deve se fundamentar nas necessidades da criança. A escrita deve ter significado para as crianças e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.

Logo, hoje se tem um novo conceito de leitura e escrita, o de letramento. Conforme Soares (2001, p. 3),

[...] letramento, significa o estado e condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive. Uma pessoa

letrada, portanto, não é apenas aquele que sabe ler e escrever, significa também fazer uso de práticas sociais de leitura e escrita, no dia a dia de sua vida. Não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso desenvolver a competência da leitura, formando leitores e escritores críticos de todos os tipos de textos.

Nesse sentido, na formação de alunos leitores é preciso incentivá-los a aprender como se escreve. Os professores precisam refletir no tempo destinado para leitura de textos literários, leitura de diversos gêneros textuais e participação em situações em que exista real interação com outras pessoas por meio da escrita.

Do ponto de vista do ensino da língua escrita, há que se levar em conta as práticas de letramento (STREET, 2007, p. 466) “[...] que fazem parte das experiências dos alunos, pois diferentes grupos sociais possuem diferentes práticas de leitura e escrita.” Por isso, há necessidade de se pensar nos benefícios que a leitura, em diversos gêneros, pode trazer, em atividades de produção de textos para atender a diferentes finalidades e destinatários.

3.2 A evolução da atividade de produção textual da escola

Pretende-se, nesta seção, explicitar a evolução do percurso das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o ensino da produção textual no contexto educacional. Expõem-se algumas considerações de como a produção textual se conduziu até o momento atual de maneira a refletir também sobre as diferentes variações que o conceito de texto e de escrita sofreu ao longo dos anos, até se chegar à noção de produção textual, terminologia esta adotada neste trabalho.

Ao iniciar a explicitação acerca desse percurso, inicialmente, considera-se necessário esclarecer a distinção entre escrita e produção de textos.

Segundo Soares (2003, p.70), a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas. Inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. Portanto, pode-se refletir que a escrita tem a produção de textos como uma de suas potencialidades. Como ponto de partida, é fundamental destacar que o percurso teórico na produção de textos é diverso e apresenta diferentes concepções de linguagem que produzem tendências de práticas divergentes sobre a atividade de escrever.

A produção textual tem se direcionado ao longo da história da disciplina de língua portuguesa em diferentes caminhos teóricos. Segundo Marcuschi (2001), durante quase todo o século XX, as Ciências Humanas, de um modo geral, foram fortemente influenciadas pelas ideias positivistas, que prevaleciam na época.

Até meados da década de 50, do século XX, a concepção relacionada à produção de texto era pautada na norma, ou seja, o processo de produção textual era pensado de maneira que priorizava apenas as normas gramaticais da língua.

Bezerra (2007, p. 42) apresenta uma justificativa linguística para este fato, mas, principalmente, sócio-histórica, afirmando que o ensino de português, baseado exclusivamente nos livros de gramática ocorria porque o público que tinha acesso à escola falava o português padrão cujo modelo deveria ser seguido. Nos anos 1950, o ensino destinava-se a uma elite. As camadas populares não tinham acesso à escola, pois as vagas eram escassas. Dessa maneira, a escola matinha sua preocupação central em ensinar explicitamente as regras gramaticais.

Conforme Clare 2002 à escola cabia o ensino da gramática normativa. Textos literários compunham antologias, por meio das quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Além disso, a leitura tinha início, nessa época, em casa, no seio da família.

Segundo Marcuschi (2000), havia o predomínio da concepção de língua como sistema de regras, concepção esta impulsionada pelos estudos estruturalistas cuja ênfase recaía nas análises fonológica, morfológica e sintática da língua. Sendo assim, como a escola se detinha muito mais a trabalhar as regras gramaticais, a produção de texto era vista apenas como a combinação de elementos lexicais, morfológicos e sintáticos. Também como algo realizado pela aplicação de ações, que resultavam em um produto final, acabado e que poderia ser medido. Logo, infere-se que as práticas relacionadas ao ensino da produção de texto não consideravam o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto.

Para Rojo (2009, p. 85), essa perspectiva encontra sustentação na crença de que escrever é um dom e de que, em razão disso, não precisa de um ensino sistemático. Como consequência, não há necessidade de ir-se além dos “bons modelos” retirados das “belas letras”, já que os textos literários são considerados modelos padrão e prescritivos, cuja avaliação encontra-se ainda centrada em correção gramatical e ortográfica. Desse modo, a produção textual tinha como preocupação central apenas no âmbito normativo como já

destacado anteriormente, pautado assim na descrição e normatização de regras linguísticas e centrado nos conteúdos que o professor tem a transferir.

Bonini (2000, p. 29) propõe que se entenda essa perspectiva como “um método de ensino cuja correção é do professor que conhece a gramática e, portanto, [...] corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta”. Exclui-se, assim, a possibilidade de diálogo entre o escritor, o texto e a situação, descontextualizando a escrita e a estagnando a esquemas mecânicos e autônomos de escolarização da produção de texto. Pode-se, então, ressaltar que o trabalho com a produção de texto era pensado de maneira que o professor se preocupava apenas em corrigir o texto ao final, amparado nas regras gramaticais e não se preocupava em mediar o processo da produção do texto. Priorizava-se, normalmente, atividades mediante observação de gravuras ou de temas descontextualizados fornecidos pelos professores.

Ainda segundo Bonini (2011, p. 3), esse momento no ensino é definido como o método retórico-lógico, argumentando que a aprendizagem da escrita nesse contexto consiste no conhecimento das regras gramaticais e que o modelo de produção de textos são os da literatura clássica, reforçando a ideia de que para escrever é necessário ter “o dom”. Dessa maneira, infere-se que a preocupação central com a produção de texto, além de ser pautada na estrutura acabada e pronta do texto, estava também vinculada a um “produto de uma competência linguística idealizada”.

Em meados da década de 1970, um novo cenário surge no contexto educacional. Conforme Reinaldo (2005, p. 89), é justamente nesta década que há uma tendência em separar as regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção de texto. Assim, a língua passa a não ser mais encarada como sistema único, adequado a um ensino somente voltado para a classe elitista.

Segundo Bunzen (2006, p.144), nesse momento é que surge efetivamente um ensino sistemático de escrita, observando-se um incentivo à questão da criatividade, pois os textos de leitura eram considerados estímulos para a produção.

No entanto, apesar desse novo cenário, não há nesse momento ainda, de fato, uma ruptura completa com o contexto anterior. Logo, a produção de texto ainda continuava sendo vista como resultado da prática de imitação de boa escrita e pautada na apropriação das normas gramaticais. Mas, surge uma preocupação também com o resultado de um momento criativo.

De acordo com Uchôa (1991, p. 65), o aluno é levado a reproduzir estereótipos ou generalidades sobre os mais variados assuntos, compondo, então, a redação (e não a produção de um texto) com base na imagem que ele assimilou do gosto e da visão de língua do professor.

No Brasil, como em outras partes do mundo, o ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras, sabe proceder (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Portanto, infere-se que a produção de texto continuava a ser ensinada com base em regras, o que modificou foi apenas o foco. Antes a preocupação central era apenas as regras gramaticais e passou também a ser nas textuais.

Bonini (2011, p. 3) defende que, nesse momento, tem-se a valorização do método textual-psicolinguístico, que é o desenvolvimento de capacidades relativas à escritura mediante a amostragem passo a passo do processo. Nesse ângulo, escrever seria equivalente à resolução de uma equação que fornece ao final um produto pronto e acabado. Logo, continuou-se com a visão tradicional de texto como algo pronto e acabado.

No Brasil, esse cenário se deu devido à chegada de novos alunos às salas de aula, oriundos de outras camadas sociais, com diferentes letramentos daqueles já conhecidos. E para atender às camadas populares que, agora, frequentavam as escolas, o ensino torna-se cada vez menos normativo.

Sendo assim, Geraldi (1997) ressalta a consequência dessa “democratização na educação”: professores sem embasamento teórico e metodológico necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Como forma de solucionar rapidamente o problema, foram oferecidos livros didáticos cuja concepção era de que o professor apenas seguisse as prescrições, sem questionar ou propor qualquer atividade em sala de aula. Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso.

Ainda conforme Geraldi, (1997, p. 117), os livros didáticos seriam de dois tipos: livros de textos para os alunos e os livros feitos para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles.

Esse cenário perdurou por toda a década de 1970 e início de 1980. No entanto, os estudos de Clare (2011, p. 5), a partir de 1985, revelaram que os exames vestibulares

constatarem a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigiam mal e não entendiam o que liam. Na época, matérias jornalísticas apresentavam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebia-se que a preocupação maior era com a ortografia, esquecendo-se da expressão como ponto nevrálgico da produção textual. Em busca de uma solução, leitura e redação passaram a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus. Os alunos liam livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária.

Portanto, mediante essa e outras constatações, o ensino de regras textuais e gramaticais deixa de ser suficiente para prática efetiva de um trabalho satisfatório com a produção de textos.

No Brasil, foi em meados de 1980 que o texto passou a ocupar lugar de destaque no ensino devido aos avanços nos estudos em áreas importantes como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a História Cultural etc. Tais avanços mostravam a relação entre linguagem e práticas sociais. Aos poucos, foi-se divulgando uma nova concepção de linguagem e, com isso, são geradas novas formas para sua abordagem, na escola.

Nesse sentido, podemos enfatizar que foi a partir da década de 1980, que houve um processo de questionamento do ensino vigente. Um novo olhar voltou-se para a produção da escrita, decorrente também das teorias cognitivas, bem como da Linguística Textual.

Nesse período, o estudo realizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky intitulado *Psicogênese da Escrita*, também trouxe importantes contribuições acerca do processo de construção da escrita realizada pela criança, colaborando para uma reflexão e redimensionamento do olhar sobre o desenvolvimento da escrita.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), a função desse estudo era de “[...] mostrar e demonstrar o que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”.

Esses estudos fizeram com que a criança fosse vista como sujeito ativo no processo e desenvolvimento da escrita. Portanto, de acordo com Teberosky e Colomer (2003), o processo de alfabetização precisa ocorrer por meio das experiências com a linguagem escrita. Percebe-se, assim, a relevância desses estudos para que o trabalho com produções de textos fosse concebido como palco para o ensino-aprendizagem da língua escrita.

É importante também destacar que em meio a esse novo olhar, Guedes (2003) publicou o manual de redação intitulado “Da redação escolar à produção textual” cujo ponto

de partida são suas anotações sobre o que lhe intrigava nos textos de seus alunos, nas décadas de 1970 e 1980. A confluência entre a sua prática docente e a teoria resultou na configuração das qualidades discursivas que uma produção textual deve conter. As qualidades discursivas são denominadas como o conjunto de características que determinam a relação que o texto estabelece com seus leitores por meio do diálogo e também com os outros textos que o precederam nessa relação (GUEDES, 2009, p. 94).

Portanto, pode-se inferir que uma proposta de produção de texto não pode se resumir a atividades que solicitem apenas: “escreva um texto”, “seja criativo ou “elabore um texto em algumas linhas a partir do tema...”. É preciso considerar outros aspectos relevantes para o processo de produção textual, nos quais se exija da produção de texto, compreensão. A escrita de um texto se dá por meio de um caminho que deve ser mediado e consideradas suas etapas de planejamento, revisão e reescrita.

A produção textual envolve vários processos como por exemplo: processos cognitivos, sociais, afetivos etc. Logo, a escola precisa assumir essa atribuição proporcionando condições de produção que impliquem a geração, seleção, revisão de texto. Para tanto, Curto, Morillo & Teixidó (2000, p.148) assinalam algumas fases do processo da escrita de textos, em que o produtor/escritor deve:

1. Preparar-se para escrever - tomar decisões acerca de: o quê (tema e situação de escrita), para quê (finalidade e intenção da escrita), para quem (destinatário), como (suporte de material, instrumentos, tipo de texto).
2. Escrever: elaboração do pré-texto (conteúdo, roteiro, etc.), o ato de escrever (revisão do pré-texto, dúvidas, etc.);
3. Revisar: reler, avaliar e corrigir o escrito.
4. Passar a limpo: Edição e reprodução. É importante ressaltar etapa por etapa do processo principalmente para os escritores iniciantes, pois a falta de clareza e familiaridade pode acarretar o não interesse do estudante em realizar a atividade. Além disso, também devemos considerar a quem se destina o texto.

Ainda que a terminologia empregada por Guedes (2003) sinalize um caráter prescritivo para o ensino de produção textual, a concepção de ensino está pautada na interação efetiva entre o texto produzido e o seu leitor. De acordo com Bonini (2011, p.4), essa perspectiva baseia-se no método interacionista, que pressupõe a instauração de um ambiente em que a produção de textos do aluno se constitua efetivamente como produção de sentido.

No final dos anos 1990, surgem propostas para o ensino de produção textual voltadas explicitamente à noção de gênero de texto/discurso, buscando atender as dimensões cultural e social nas descrições textuais e processuais. Nesse sentido, trata-se de um entendimento de que a escrita tem uma função social e de que é necessário se reconhecer o uso significativo dessa prática.

Irandé (2003, p. 45) defende que tomando como enfoque esse processo na construção social do conhecimento, a produção de textos deve ser vista como uma atividade que requer a participação conjunta de duas ou mais pessoas, interagindo na busca de uma mesma finalidade, pois uma escrita na visão interacionista supõe “[...] encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas”.

Pode-se, então, intuir que a produção textual nesse novo cenário deve estar relacionada à escrita que é realizada para um destinatário ou para algo, ou seja, quando se produz um texto, se produz para alguém. Assim, estamos em interação com outra pessoa.

Geraldi (1996, p. 137) corrobora, nesse sentido, quando argumenta:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz ; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz ; se escolham as estratégias para realizar.

Dessa maneira, considerar a produção textual nessa abordagem é focalizar o processo interacionista da escrita. Pensar na escrita, assim, é muito mais do que o domínio dos códigos de um sistema linguístico, é pautar a preocupação central da produção de texto no uso social de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir. É, antes de tudo, pensar no uso da língua, como algo que carrega valores, gêneros e discursos.

Assim como diz Bakhtin (1975, p. 89), “[...] todo discurso é orientado para a resposta”. Assim, o discurso é sempre um diálogo vivo que se constitui “[...] pelo que já foi dito e pelo que ainda não foi dito” e está sempre orientado para um outro social, para uma resposta, uma compreensão e uma variedade de vozes, perpassadas pelas visões de uma época, cultura ou grupo social.

Ainda seguindo essa concepção, Soares (2006, p.17) vem destacar que qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral (BEZERRA, 2007, p. 40).

Logo, segundo Arcorverde (2004), produzir um texto, então, é trilhar os percursos dos discursos já ditos, os não-ditos e aqueles que ainda estão por dizer, evidenciando o grande embate dialógico de duas palavras ou de dois enunciados. E essa produção se dá por meio da escrita de gêneros textuais ou discursivos, imbricados em uma rede discursiva que os institui, como modos particulares de enunciar.

Portanto, muda-se a concepção de ensino de produção de texto voltada para a prescrição de regras gramaticais. Cabe à escola, a partir de então, pensar em uma concepção voltada para os usos e funções da linguagem numa situação comunicativa. Diversificar as atividades de produção textual e possibilitar situações de aprendizagem que levem em consideração as práticas sociais de uso da linguagem nas diferentes esferas da comunicação, buscando o desafio de não mais artificializar esse processo, e sim proporcionar situações reais e significativas de uso da linguagem.

Considera-se, assim, que o percurso das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam (ram) o ensino da produção textual no contexto educacional pode ser visto mediante as seguintes abordagens:

- Mediante uma percepção mais tradicional centrada no produto que o indivíduo é capaz de escrever, sendo, muitas vezes, tratadas como momentos específicos, em sala de aula para “Redação”, pautada apenas nos amparatos normativos.
- Como um processo que deve levar em conta as etapas de planejamento, revisão e reescrita. Podendo, então, nessa perspectiva considerar um avanço nas práticas de ensino de produção textual. Contudo, ainda verifica-se a centralização na capacidade cognitiva de quem escreve e na superficialidade e artificialidade do processamento do texto.
- Como um processo sociointeracionista em que produzir um texto requer a participação conjunta do leitor e do interlocutor, interagindo na busca de uma mesma finalidade. Escrever é uma prática social que requer conhecimento das condições de realização do texto: para quê, para quem, como, quando e onde se escreve; mediante um processo de produção de discursos/enunciados que circulam socialmente. O texto se produz pelo permanente diálogo que se instaura entre os interlocutores envolvidos sócio-historicamente.

Ao explicitar todo esse percurso referente às concepções teóricas na produção textual pode-se estabelecer um cenário que distingue, no contexto escolar, o exercício de redação e de

produção de textos. De acordo com Geraldi (1995, p.136), a distinção entre “produção de texto” e “redação” diz: “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”.

Sobre uma perspectiva sócio-histórica, Leal (2003) diz que a maneira de ver a produção de texto e seu produto vem modificando, há algum tempo, o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito na escola. Pensar o ensino de produção textual requer pensar, segundo a autora, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz se manifesta como produto de um sujeito que, de acordo com suas possibilidades, busca estabelecer uma relação de interlocução com o leitor de seu texto, o professor. Dessa forma, segundo o autor, o aluno espera de seu interlocutor, o professor, um retorno, não um retorno qualquer, mas “[...] algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas” (LEAL, 2003, p. 55).

Por isso, segundo Geraldi (1991, p.13), também é importante pensar mediante essa mesma perspectiva que os discursos não são sempre idênticos, se modificam de acordo com quem escreve e para quem se escreve. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Contudo, é embasado nessa perspectiva que se compreende na presente pesquisa a concepção de produção textual. Considera-se necessário destacar “os pontos de apoios” referente à produção textual que se assume, ou seja, aquela de abordagem teórica fundamentada na perspectiva sociointeracionista. Com isso, ressalta-se o caráter interativo da linguagem para ensinar as crianças a escrever textos, proporcionar a elas situações de escrita semelhantes às aquelas de que participam fora da escola, promovendo situações em que possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores.

Dessa forma, nesta pesquisa corrobora-se com Rojo (2001, p. 173) pois, “[...] a linguagem escrita deve se constituir como discurso (texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero ao invés de se focar letras, sons, palavras, estruturas gramaticais ou textuais.”

Nessa mesma perspectiva, a análise realizada por Motta-Roth (2006, p. 497) diz que:

a linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais atualmente é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista

amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego de advérbios.

Por isso, considera-se importante conhecer o trabalho existente nos documentos oficiais do ensino que trata das produções de textos como palco para o ensino-aprendizagem da língua escrita tema da próxima seção.

3.3 A abordagem da produção textual nos documentos oficiais do ensino fundamental

O desenvolvimento de pesquisas e teorias em algumas áreas da Linguística Textual trouxeram grandes contribuições para repensar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o que interferiu também no modo como os documentos oficiais do ensino orientam no âmbito da Produção Textual.

Dessa maneira, para refletir sobre o trabalho pedagógico mais precisamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem escrita, no âmbito da produção textual, é fundamental a discussão sobre o modo como os documentos oficiais que orientam o ensino no ciclo de alfabetização apresentam as recomendações teórico-metodológicas para o trabalho do professor com a produção textual em sala de aula.

Para tanto, optou-se nessa seção pela discussão do ensino da produção textual à luz dos seguintes documentos: Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Língua Portuguesa Estado do Ceará no Ensino Fundamental. O intuito é tratar o tema de modo que as discussões realizadas possam também buscar o levantamento e a apresentação de aspectos em comum, identificados nos respectivos documentos, relacionados ao ensino e à prática da produção de textos.

Não esquecendo de ressaltar o grande desafio que se insere em um trabalho que articula a língua às situações de produção de textos, com o objetivo de abandonar o ensino descontextualizado.

As considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN assumem que a prática da produção textual visa formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes. Logo, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que permitam desenvolver sua competência escrita. Assim, os PCN consideram 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.” (BRASIL, 1997, p.47).

Para tanto, ainda segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 69) “[...] no início da escolaridade, é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito — portanto, em linguagem que se usa para escrever — para que alguém grafie. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente.”

Corroborando com essa concepção, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará no Ensino Fundamental (CEARÁ, 2013, p.51) orienta que desde o primeiro ano do ensino fundamental, as crianças devem produzir textos, com o apoio do professor, ainda que não dominem o princípio alfabético. O que se supõe é que, experimentando esse exercício desde o primeiro ano e sendo guiadas a descobrir e refletir sobre a complexidade dos aspectos linguístico-textuais do sistema da escrita e da ortografia, as crianças adquiram, gradativamente, a capacidade de escrever autonomamente, empregando, as habilidades que geram a produção de textos coesos e coerentes.

É importante, portanto, propiciar diferentes situações de escrita significativas, mesmo que a criança não tenha domínio sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabético. Sobre isso, os Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 50), no que se refere à produção escrita, diz que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba.

Produzir textos é uma atividade complexa e pressupõe inúmeras decisões e processos. Logo, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará no Ensino Fundamental (CEARÁ, 2013, p. 51) também sinaliza que:

[...] a produção de textos escritos exige que as crianças planejem, que reflitam sobre a situação de comunicação própria do gênero textual que está produzindo, que definam o conteúdo de acordo com a função social do gênero e, ainda, que estabeleçam o objetivo do texto e considerem as expectativas dos seus leitores. Todo esse arcabouço de requisitos da produção textual incide também em outras decisões: qual o nível de formalidade do texto? Que tipo de informação utilizar? O que precisa ser explicado e em que nível? A que tipo de fonte deve-se recorrer para acessar

informações? Quais recursos gráficos selecionar? Um texto escrito, para cumprir seus objetivos e sua função social, precisa ser coerente e coeso.

Desse modo, percebe-se a importância de se considerar no trabalho com a produção textual a quem se destina o escrito e como escrever. Além da diversidade de destinatários e a organização dos alunos (individual ou em grupo) e dos instrumentos de escrita (lápiz, canetas, tipo de letra) requerem constante atualização e criatividade dos professores e da escola.

Nesse mesmo sentido, os PCN (BRASIL, 1997, p. 49) vêm compreender a produção de texto como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, assim, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Dessa forma, pode-se inferir o quanto o processo é fundamental para o trabalho com a produção de textos, principalmente, quando se trata de escritores iniciantes. Portanto, o professor deve ensinar as diversas etapas que não são necessariamente lineares, dependendo do contexto de produção e terá papel fundamental da mediação desse processo.

Segundo os Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 50), no Ciclo de Alfabetização faz sentido a produção de variados textos, com diferentes finalidades, como as histórias que compõem os livros dos alunos, a produção de bilhetes e convites, a escrita de folhetos com instruções de saúde, a elaboração de listas para determinadas tarefas ou contextos de uso, tanto em práticas em que o professor é o escriba, quanto em situações de escrita de próprio punho, pela criança.

É fundamental destacarmos que, conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 49), formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. Por isso, há necessidade de se apropriar de conhecimentos linguísticos sobre os diversos gêneros textuais para escrever adequadamente e atender aos seus propósitos.

Sendo assim, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p.7) prevê que, desde o primeiro ano do ensino fundamental, os alunos leiam e escrevam exemplares de diversos gêneros textuais.

Por fim, é possível repensar sobre o ensino da produção textual de forma mais significativa tendo em vista as orientações apresentadas pelos documentos oficiais citados. Sabendo que há diversos fatores que contribuem nesse processamento e ressaltando os Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p.51), a importância de se pensar desenvolvimento das “Estratégias de produção de textos” de forma que as mesmas relacionem-se estreitamente à dimensão sociodiscursiva, envolve desde as estratégias de planejamento global dos textos até as de planejamento e a revisão em processo, bem como a avaliação/revisão posterior.

3.4 O texto

Esta seção foi delineada para abordar a noção de texto que é assumida nesta pesquisa. Assim, ressaltam-se os discursos elaborados nas últimas décadas sobre o ensino de língua materna que têm assumido o texto como unidade de ensino e ressaltado a importância da leitura e da produção de textos orais e escritos em sala de aula. Esse mesmo discurso tem também direcionado inúmeras críticas ao ensino de gramática nas escolas, centrado na memorização de regras e de nomenclaturas em si mesmas (TRAVAGLIA, 1996; NEVES, 2003).

Dessa maneira, assume-se na presente pesquisa a noção de texto como unidade de ensino e ressalta-se que é necessário investir na reflexão sobre a língua mais profundamente articulada às situações de leitura e produção de textos.

Destaca-se, também, de acordo com Bronckart (1999, p. 71), que “[...] a noção de texto designa toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção da linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior.”

Considerando a abordagem teórica destacada, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, acredita-se que, para ensinar a escrever textos de forma efetiva e significativa, devemos proporcionar as crianças propostas de atividades em que as situações de escrita se aproximem ao máximo das reais situações de uso da escrita fora da escola, possibilitando também situações em que as crianças possam trabalhar com os diversos gêneros textuais para atender a variadas finalidades e variados interlocutores.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) enfatizam que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Sendo assim, corrobora-se com Koch (2009) que defende que o texto, na concepção interacional (dialógica) da língua, é “[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Portanto, é uma atividade consciente e criativa desencadeadora de estratégias de ação, tratando-se de uma atividade intencional e interacional, um evento dialógico, nos dizeres de Bakhtin.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão analisou o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do ensino fundamental no município de Fortaleza. Nessa perspectiva, este estudo deu-se no campo qualitativo, pois pretendeu buscar os significados das questões de pesquisa na prática das professoras no que se refere ao trabalho com a produção textual.

Este capítulo apresenta o percurso realizado pela pesquisa e está organizado em cinco seções: tipo de pesquisa, lócus da pesquisa, sujeitos da pesquisa, desenho da pesquisa, instrumentos de coleta de dados que serão utilizados e metodologia de análise dos dados.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Esta, conforme Minayo (2001 p.14), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A abordagem qualitativa vem também possibilitar o acesso as falas dos sujeitos, às percepções e as subjetividades dos mesmos. Segundo Flick (2009, p.37) a abordagem qualitativa “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Foi também uma pesquisa de campo, pois como ressalta Minayo (2009) a pesquisa de campo proporciona aproximação do pesquisador na realidade sobre a problemática do estudo em questão, sendo possível estabelecer interações com o objeto do estudo e construir empiricamente o conhecimento. E como explica Gil (2002) o estudo de campo é realizado por meio de observações diretas e utilização de procedimentos como entrevistas podendo utilizar também outras formas de registro como filmagem, foto, gravador, análises do tipo documental, entre outros.

4.2 Lócus da pesquisa

È importante mencionar que o processo de construção para escolha do lócus da pesquisa iniciou-se no ano de 2017. Ressalta-se que no início do ano de 2017 foi realizada uma pesquisa que teve o propósito de identificar as escolas públicas municipais de

Também foi fator para escolha da escola o critério de proximidade geográfica, visto que a pesquisadora reside em uma localidade próxima à escola, aspecto que facilitou os deslocamentos necessários para o desenvolvimento de todos os procedimentos da pesquisa.

A escola participante da pesquisa é uma instituição pública de ensino, localizada em um bairro da Regional III de Fortaleza. Esta regional abrange 17 bairros da Capital. A escola oferta à comunidade o atendimento de crianças a partir de 4 anos, funcionando nos dois turnos atendendo as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental. No ano de 2018, a escola apresenta o quantitativo de 156 alunos na Educação Infantil e 461 alunos no Ensino Fundamental. A escola atende também crianças com necessidades especiais.

Quanto às instalações físicas da escola, podem-se destacar: 14 salas de aula, uma sala da direção, uma sala de professores, uma cozinha, um pátio interno, quadra de esporte, um auditório, uma biblioteca climatizada, quatro banheiros, uma sala de secretaria, almoxarifado, sala de informática.

Assim, as características da referida escola deram a segurança para a pesquisadora de que nesse ambiente poderiam ser observadas práticas que auxiliariam na investigação proposta pela pesquisa.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Considerando o quantitativo de três turmas (duas atendendo no turno da manhã e uma no turno da tarde) e o quantitativo de três professoras do 2º ano do Ensino Fundamental da escola pública investigada, a pesquisa contou com a participação de duas professoras oriundas das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. O quantitativo de sujeitos se justificou por considerar que essa amostra poderia revelar de forma qualitativa aspectos referentes as práticas com a produção textual.

A amostra das professoras selecionadas para participar do estudo foi do tipo intencional. Foram adotados os seguintes critérios para a escolha dos sujeitos: disponibilidade e interesse da própria professora para participar da pesquisa, ser professora efetiva, regente e lotada nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Na escola escolhida, havia, como já mencionado anteriormente, três professoras que lecionam no ciclo de investigação, duas lecionavam no turno da manhã e uma no turno da tarde. A escolha das professoras do turno da manhã deu-se além de atendimento aos critérios estabelecido, pois considerou-se também a facilidade em acompanhar os planejamentos e

atividades, já que as duas professoras planejavam juntas. Ao longo do trabalho, as professoras são identificadas pelas seguintes codificações: P1 e P2.

Ressalte-se que nas observações foram realizadas um quantitativo menor nas aulas da professora P2 por motivos de problema de saúde da mesma nos dias de observações programados. A seguir, são apresentadas as características, de modo sucinto, de cada professora. Para compor esses perfis, realizou-se o preenchimento de um questionário aplicado pela pesquisadora, com o objetivo de conhecer o perfil de cada professora e de se aproximar delas.

Professora P1

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 50 anos de idade. Possui graduação em Pedagogia e Especialização, há 8 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona na escola vigente onde foi realizada a pesquisa. Participa das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Professora P2

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 50 anos de idade. Possui graduação em pedagogia e especialização, há 5 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona na escola vigente onde foi realizada a pesquisa. Participa das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para elucidar os objetivos desta pesquisa foram escolhidos instrumentos e técnicas de coleta de dados que fossem delineados ao propósito da pesquisa. Dessa forma, o questionário (APÊNDICE A) foi escolhido como instrumento aplicado para a coleta de informações e para captar o perfil docente das professoras das turmas de 2º ano do ensino fundamental.

O questionário envolveu perguntas sobre a faixa etária, formação inicial, formação continuada, como também o tempo de magistério e tempo que atuam no ciclo de alfabetização. Para Laville e Dionne (1999, p. 186) este tipo de questionário “[...] compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem

mais opções de respostas [...]. Permite [...] ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas”.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturada com as professoras. Ressalta-se que, conforme Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Essa técnica foi escolhida para coletar dados referentes às vivências das professoras nas etapas de planejamento, execução, recursos didáticos e avaliação da produção textual utilizados pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando o primeiro objetivo específico que foi analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual. Com a entrevista, há um maior contato com os sujeitos envolvidos e a presença do entrevistador permite um maior esclarecimento de dúvidas e a garantia de um maior número de respostas que permitirão a análise qualitativa dos dados (MATOS; VIEIRA, 2002). Dessa forma, foi elaborado um roteiro de entrevista que foi realizado com as professoras segue (APÊNDICE C)

Também foi utilizada a técnica da observação dos momentos de planejamentos e dos momentos de aplicação das atividades com o trabalho de produção textual segue (APÊNDICE B). De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 176), a observação como técnica de pesquisa de campo não é a contemplação passiva e um simples olhar atento a que ou a quem queremos observar, mas “um olhar ativo” sustentado pelo problema e objetivo da pesquisa. “A preocupação de pesquisa guiará o olho e o ouvido do pesquisador e o levará a ater-se a tal [...] aspecto ou elemento”. Considerando essas características, pode-se dizer que as observações foram momentos de aproximações reais que possibilitaram um contato direto significativo das práticas das professoras, como também dos momentos de elaboração do planejamento, além de possibilitar um maior enriquecimento de dados para pesquisa através de registros como fotografias etc.

Para Minayo (1994, p. 59), esse método de observação promove “[...] contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Também para registro das observações foi utilizado o diário de campo. As informações contidas no diário de campo foram guiadas pelo roteiro elaborado contendo aspectos importantes sobre o objeto de estudo da pesquisa (APÊNDICE D), pois conforme

Gil (2012), para observação sistemática é preciso traçar um plano para definir o que deve ser observado para, assim, conduzir adequadamente o processo de coleta de dados por meio dessa técnica.

Dessa forma, pôde-se, na análise de resultados, cruzar as informações do que foi dito nas entrevistas com o que foi visto e percebido nas observações.

As observações foram realizadas no período de dois meses. No total, foram realizadas 5 observações na sala de aula, três na sala da professora P1 e duas na sala da professora P2. Como relatado anteriormente por motivo de saúde da professora P2 o quantitativo de observações foi distinto. Além das observações na sala de aula foram realizadas observações dos momentos de planejamento das professoras. O planejamento das visitas foi acordado com a gestão da escola e com as professoras, bem como foram explicitados aos sujeitos os objetivos dessa ação, conforme orientações do Comitê de Ética da UFC. Desse modo, a técnica da observação e entrevista, conforme conduzida nessa pesquisa, as duas partes contemplaram o objetivo específico 2 que foi analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

Após a coleta dos dados e a transcrição das entrevistas utilizou-se, para a análise dos resultados, a metodologia de análise de conteúdo.

Ressalta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

4.5 Desenho da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas etapas distintas, mas complementares. Elas estão detalhadas a seguir pontuando o objetivo a qual estão relacionadas, metodologia de análise, procedimentos, os materiais recolhidos e observações realizadas.

Etapa 1 – Aplicação do questionário e entrevistas com professoras.

Esta etapa está vinculada ao objetivo específico 1 (Analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual.)

- a) Metodologia de análise: análise de conteúdo.

- b) Procedimentos: codificação: Após a consolidação do perfil de ambas as professoras as mesmas receberam a denominação de: P1 e P2. E depois foram entrevistadas; análise do conteúdo: a análise da entrevista foi realizada relacionando a fala das professoras com o material coletado; categorização: os questionários e as entrevistas foram realizados em local privado na escola. O questionário foi aplicado pela pesquisadora e respondido rapidamente pelas professoras, já que foram solicitadas poucas informações apenas sobre o perfil docente. A entrevista com a professora P1 ocorreu em torno de 30 minutos e a entrevista com a professora P2 ocorreu em torno de 25 minutos. As categorias foram extraídas das respostas das professoras que foram transcritas e analisadas.

Etapa 2 – Observação das práticas das professoras e coleta de materiais.

Esta etapa está vinculada aos objetivos específicos 1 e 2 (Analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual e Analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual).

- a) Metodologia de análise: análise de conteúdo.
- b) Procedimentos: análise do conteúdo: Os dados registrados em diário de campo e materiais coletados serviram para auxiliar as análises referentes à compreensão sobre as práticas das professoras com a produção textual.
- c) Materiais recolhidos: registro de planos, registro dos momentos das atividades, avaliações de produção textual, atividade de produção textual elaborada pelas professoras, registro dos cadernos dos alunos e relatório dos resultados das avaliações documentos elaborados pela Secretária de Educação de Fortaleza.

4.6 Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo para tratar os dados coletados, em que foram geradas categorias e unidades de sentido as quais foram interpretadas à luz das teorias que fundamentaram a temática do estudo, tendo como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por esta autora. Tal opção se deve a autora possuir relevantes considerações e é uma das mais citados no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Bardin (2011, p. 48) refere-se à análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Conforme afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Logo, a aplicação da metodologia da análise de conteúdo segue algumas fases: a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados (inferência e a interpretação). A pré-análise centra os seus esforços na escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que auxiliarão na interpretação final. A exploração do material consiste na codificação do material coletado. O tratamento dos resultados obtidos é o momento em que os resultados brutos se tornam significativos e válidos.

Para analisar os dados coletados e classificar em categorias foi necessário investigar o que as mensagens têm em comum para agrupar. A categorização seguiu uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos, e a classificação, em que os elementos seguiram uma certa organização.

Na presente pesquisa, seguindo o método de análise de conteúdo, foram realizadas as seguintes fases: 1) transcrição, impressão e leitura geral do material coletado (entrevistas e diários de campo); 2) Codificação para formulação de categorias; 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases etc) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam (passagem de dados brutos para dados

organizados); 6) agrupamento das unidades ;7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Logo, as falas das professoras oriundas das entrevistas foram analisados minuciosamente a fim de que as categorias e unidades de análise fossem identificadas. Das entrevistas foram extraídas cinco categorias são elas: 1) planejamento; 2) execução; 3) avaliação; 4) dificuldades das professoras com o trabalho de produção textual; 5) dificuldade das crianças na produção textual segundo a visão das professoras.

A análise de conteúdo trabalha com a passagem de dados brutos a dados organizados, não permitindo desvio do material coletado, mas proporcionando perceber o invisível enquanto dados brutos. Foi seguindo essa orientação que se procedeu à análise tanto das falas das professoras (textos transcritos das entrevistas), quanto das informações registradas no diário de campo, oriundas das observações.

Das observações foram extraídas três categorias. São elas: propostas e estratégias de atividades com a produção textual, recursos didáticos e avaliação da produção textual.

Assim, nesse esforço de analisar os dados a pesquisadora buscou compreender as características e principais aspectos que estão também por trás dos fragmentos de cada mensagem, moldando um olhar atento para cada um dos seguintes aspectos: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade, para garantir a boa qualidade das categorias.

Essa metodologia auxiliou na organização e interpretação dos achados, os quais serão discutidos no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A organização deste capítulo remete-se aos objetivos específicos desta pesquisa, com a finalidade de investigar o trabalho de produção textual no 2º ano do ensino fundamental. A partir da sistematização e análise dos dados, coletados por meio das entrevistas, observações em sala de aula, observações dos planejamentos das professoras, procurou-se discutir os achados partindo das principais intenções que nortearam a pesquisa.

O presente capítulo apresenta, pois, as análises e discussão dos dados coletados ao longo dos aproximadamente 60 dias em campo. Está dividido em duas partes: a primeira parte traz a análise das entrevistas aplicadas às duas professoras das turmas do clico de alfabetização nas quais também se deram as observações. Essa primeira parte contempla o objetivo específico 1: Analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual. A segunda parte apresenta a análise das cinco observações realizadas nas salas das respectivas professoras entrevistadas. As duas partes: análise da entrevista e análise da observação contemplam o objetivo específico 2: Analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

5.1 O que dizem as professoras sobre como vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual de seus alunos

Esta seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com as duas professoras do 2º ano do ensino fundamental durante o período de coleta na escola. As falas das professoras foram gravadas e durante a organização dos dados, as respostas foram transcritas e retextualizadas. De posse desse material, foi realizada a leitura minuciosa dos textos na busca de identificar, principalmente, os elementos semânticos comuns nas falas que pudessem ser agrupados para a determinação das unidades de análise. Para a definição das categorias foram realizados os passos da análise de conteúdo, já descritos no capítulo anterior.

Diante, então, dos dados sistematizados oriundos das falas, foram organizadas cinco categorias. São elas: 1) planejamento; 2) execução; 3) avaliação; 4) dificuldades das professoras com o trabalho de produção textual; 5) dificuldade das crianças na produção textual segundo a visão das professoras. A seguir, é apresentado o detalhamento de cada uma delas.

Categoria 1- Planejamento

De acordo com Melo e Silva (2006), a partir do planejamento, define-se o que se quer, situações são previstas, organizam-se atividades, tarefas são divididas e são obtidos recursos para se avaliar o trabalho. Partindo disso, antes de conhecer e analisar como as professoras desenvolviam na prática as situações de ensino envolvendo a produção de textos, foi necessário conhecer como elas realizavam o planejamento de suas práticas.

Esta categoria foi extraída da primeira pergunta do roteiro de entrevista. Das respostas das professoras, surgiram elementos iniciais que merecem destaque como: o planejamento realizado em pares e a participação da coordenação pedagógica nos momentos de planejamento. Sobre esses aspectos as professoras relataram:

A gente sempre senta com a coordenadora, ela sempre orienta e a gente sempre traz sugestões de textos de acordo com o nível do aluno. A gente explora esse texto porque, para cada nível, a gente propõe atividades diferenciadas. A gente organiza também jogos de leitura e de escrita para esses níveis também. Geralmente, essa produção acontece um dia na semana (P1).

Geralmente, eu e minha colega sentamos juntas para planejar... ela já tem essa experiência e passa para gente e isso é muito bom (P2).

Na fala de ambas as professoras, percebe-se a articulação de um planejamento que não é solitário. A fala delas confere com o que foi observado no acompanhamento de suas práticas nos momentos do planejamento, pois na maior parte dos momentos observados, as professoras planejavam juntas e verificou-se também a participação da coordenadora no momento de planejamento.

Sobre esse aspecto, Lima e Santos (2007) se posicionam indicando que se deve refletir sobre a importância do planejamento, o qual requer muita sensibilidade de todos os envolvidos.

Assim, ressaltam:

[...] principalmente de quem ocupa cargos de liderança...precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com idéias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer prioridades [...], mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos... (LIMA; SANTOS, 2007, p. 85).

Quanto ao planejamento integrado junto com a gestão da escola, presenciou-se a discussão e análise dos resultados da primeira avaliação diagnóstica de Produção Textual cujo instrumento foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Juntas e após analisar os resultados de cada aluno na primeira avaliação de produção textual, as professoras junto com o núcleo gestor traçaram metas, estratégias e formularam a organização da rotina para as atividades de Produção Textual em sala elaborando também os agrupamentos.

Essa observação pontuada acima corrobora com uma das falas também citada pela professora P1, no que se refere a outro elemento que surgiu diante das respostas das professoras: os agrupamentos e o planejamento da organização dos alunos em sala para o trabalho com a produção textual. As professoras enfatizaram em suas falas o planejamento sobre esse aspecto.

Dividimos a sala em grupos de acordo com nível. É o que a gente chama de agrupamentos produtivos. Logo assim no começo do ano, a gente não faz, a gente deixa lá para o terceiro mês, esses agrupamentos. Mas, [...] a gente viu a necessidade, esse ano, de iniciar bem antes (P1).

Sobre o mesmo assunto, a professora P2 relatou:

Na minha sala, algumas crianças que têm mais dificuldade, eu coloco próximas das outras que já têm um nível mais avançado. E vou tentando fazer essa distribuição para que elas possam perceber como a outra está escrevendo (P2).

Analisando a fala de ambas as professoras pode-se verificar um cuidado em descobrir em qual nível cada aluno está e, possivelmente, adequar sua prática para auxiliá-las no processo de aprendizagem, como também adequar as atividades de produção textual às características de cada aluno. Percebe-se a preparação das professoras e o planejamento para situações de produção que exigem a organização de agrupamentos para melhor contemplar os objetivos traçados dentro de uma distribuição de tempo, buscando maior flexibilidade no desenvolvimento das atividades.

Acredita-se que esse é um fator importante para o planejamento das aulas e conhecimento das necessidades de aprendizagem de cada criança, pois de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 62), “É necessário que o professor decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, em função daqueles alunos específicos. Agrupamentos adequados, que levem em conta a diversidade dos alunos, tornam-se eficazes na individualização do ensino”.

Entretanto, é também importante ressaltar que não basta os alunos estarem sentados um do lado do outro para garantir que um bom desenvolvimento na aprendizagem. É necessário que se possibilitem maneiras de mediação que auxiliem em um trabalho colaborativo entre as crianças. Desse modo, segundo Penin (1997), “[...] mais importante do que a estratégia de distribuição dos alunos para o trabalho é a modalidade e/ou qualidade da interação adotada, proporcionadora ou não de desenvolvimento” (p. 162).

De acordo com Hoffmann (2001), o trabalho pedagógico do professor deve ser delineado para o coletivo, mas com o olhar para os diversos indicadores individuais de forma que possibilite ao aluno repensar suas hipóteses sobre a diversidade de conhecimentos que estão sendo construídos.

Dessa maneira, o professor necessita acompanhar e promover a evolução de cada aluno dentro da heterogeneidade da turma, pois os alunos também aprendem na relação com os outros, e cada um aprende no seu tempo.

Assim, ressalta-se a relevância de um planejamento que pense nas especificidades de cada aluno por meio das análises dos resultados das avaliações e do que é observado em sala de aula.

A professora P1 relatou sobre o apoio, flexibilidade e autonomia que a mesma sente no momento do planejamento:

Aqui, é muito flexível. Nos entendemos muito bem. Tanto a coordenadora como nós sugerimos. É um trabalho coletivo, com um único objetivo que é o de as crianças aprenderem (P1).

Dessa forma, infere-se que o planejamento para o trabalho com a produção textual nesta escola, com essas professoras, acontece com o apoio da coordenação havendo troca de ideias entre elas, acontecendo de forma contínua.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento é de grande importância por se tratar de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Verifica-se a relevância do apoio do coordenador pedagógico e a integração dos professores com seus pares. Trata-se de um fator importante no momento do planejamento para que o professor não se sinta só e possa compartilhar suas dificuldades e seus conhecimentos sobre a produção textual, visando, assim, à obtenção de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, tornando o planejamento um aliado para prática pedagógica.

Outros elementos que surgiram nas respostas das professoras foram referentes ao planejamento quanto à temática, aos gêneros textuais e aos recursos planejados para o trabalho com a produção textual. No aspecto relacionado à temática, a P1 respondeu que:

A temática vem também da necessidade. A gente trabalha o gosto das crianças. Por exemplo: textos de curiosidades e de revistas científicas, textos informativos e textos dessas revistas que a gente percebe que eles ficam motivados (P1).

Pode ser observado na fala da P1 que a temática adotada para o trabalho com a produção textual em sala possivelmente tem uma articulação com o interesse dos alunos. De acordo com Santos (2008, p. 33): “[...] o interesse é uma das condições básicas para a aprendizagem”. E complementa: “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Ainda quanto à temática, a professora P2 relatou:

[...] às vezes, a gente também trabalha datas comemorativas ou como a (nome da outra professora) já tem uma experiência maior, ela sugere imagens que ela já conhece: *”Olha, tem essa imagem que eu já trabalhei ano passado e que deu muito certo para eles...eles gostaram e conseguiram explorar bastante.”*

A fala da P2 retrata o que foi observado na prática, pois nos momentos de observação em sala de aula puderam ser verificadas atividades de produção textual relacionadas às datas comemorativas e com o apoio de imagem.

Na fala a seguir, a professora P2, novamente, enfatiza e deixa claro o benefício do uso da imagem como recurso para o trabalho com a produção textual.

Geralmente, como recurso, a gente usa mais a imagem mesmo. Nós procuramos trabalhar com eles partindo das imagens para escrita do texto. Onde eles vão dizendo o que eles estão vendo e vão fazendo essa questão de criar a própria frase, montar frases, depois o título e o texto.

Quanto a esse aspecto, a professora P1 relatou:

A gente inicia o primeiro momento com estudo da imagem e a gente explora. No segundo momento, a gente coloca os possíveis títulos e depois no terceiro momento a gente elabora frases, e depois o texto, isso para a produção coletiva.

Pode-se inferir que ambas as professoras planejam o trabalho com o apoio da imagem como recurso para auxiliar na sustentação para produção dos textos. Conforme Bitar (2002), a

compreensão das figuras implica uma realização cognitiva, que gradativamente permite que a criança perceba as imagens como uma representação icônica que simboliza algo.

No entanto, apesar de não ter citado na entrevista, nas observações verificou-se que apesar da imagem ser o principal recurso utilizado por ambas as professoras, elas utilizam além da imagem outros recursos como cartazes, contação de história, alfabeto móvel dentre outros.

Góes e Smolka (1992, p. 68), afirmam que

[...] para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto.

Assim, assevera-se que é fundamental que o professor planeje suas aulas no âmbito da produção textual lembrando de considerar além dos recursos de geração de ideias para escrita do texto, também aspectos relacionados do como escrever e aspectos relacionados a quem se destina o texto. Pontua-se também a relevância quanto a diversidade de destinatários, a possibilidade de atividade que proporcione diferentes situações de escrita de qualidade mais próximas possíveis das reais situações de uso, o trabalho com os diversos gêneros textuais, além das diversas etapas que devem ser ensinadas, dependendo do contexto de produção, são aspectos que devem ser considerados pelo professor desde o planejamento das aulas.

Em relação ao planejamento, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, a professora P1 explicou que o trabalho com o gêneros geralmente é explorado de acordo com os gêneros cobrados nas avaliações de larga escala como do tipo narração. No entanto, ela demonstra que sabe da importância de se trabalhar os diversos gêneros e sua função social.

A gente trabalha os gêneros que a prova do SPAECE requer. Trabalhamos muito de acordo com as orientações das avaliações do SPAECE. Mas, os gêneros são variados, há uma enorme quantidade de gêneros. Eu tenho uma caixa de adivinhas, de parlendas dentre outros. E nós trabalhamos muito a função social de cada gênero (para que ele serve). Nos preocupamos em trabalhar a função social. A gente utiliza os gêneros do PNLD, os gêneros que estão nos livros deles. É tanto que eu gosto muito do material dos alunos, porque tem gêneros variados (P1).

Infere-se, por meio da fala da professora P1, que ela planeja um trabalho com seus alunos propondo atividades de produção que se tenham uma finalidade, atividades que promovam o trabalho com a função social do texto. Ela também citou que as atividades do

livro dos alunos proporcionam uma variedade de trabalho com os diversos gêneros textuais. No entanto, nos momentos de observação, houve a oportunidade de verificar atividades xerografadas elaboradas pelas professoras que eram anexadas ao caderno. Porém, o trabalho com o livro dos alunos não foi possível observar, pois no momento de observação o livro ainda não tinha chegado à escola.

Sobre a professora P2, nota-se que relatou na entrevista o que foi observado em sua prática.

Quanto ao gênero textual como a gente conta muito conto de fadas, eles escrevem muito essas histórias. Nós trabalhamos o gênero narração (P2).

Assim, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, Melo (2009, p.82) defende que não podemos negar que, “[...] o trabalho pedagógico na abordagem dos gêneros textuais em sua variedade reflete a própria multiplicidade e dinâmica da experiência humana, reconhecidos, explorados e valorizados por meio de atividades escolares de leitura e de escrita, de produção textual e de análise lingüística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar”.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) ressaltam ainda que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

No documento dos Direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização também se ressalta o contato com diferentes gêneros textuais. Dentre os direitos do eixo de leitura, do componente curricular da Língua Portuguesa, destaca-se: compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. De acordo com o documento, essa habilidade deve ser introduzida e aprofundada no 1º ano, aprofundada e consolidada no 2º ano e no 3º ano do Ensino Fundamental, plenamente consolidada.

Dessa maneira, pode-se refletir que as situações de ensino planejadas envolvendo a produção textual, de acordo com Leal (2003 p.66):

[...] se constitui em um processo longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares. Poderá ser um trabalho bem-sucedido, à medida que as interações aconteçam, destacando-se aqui a postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de situações didáticas que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos produtores de texto.

Apesar de não ter sido falado pelas professoras, percebeu-se no momento do planejamento, a elaboração de vários textos de diversos gêneros para serem afixados na sala.

Por fim, mais um elemento que surgiu nas falas das professoras foi a periodicidade com o trabalho de produção textual. A fala da professora P1, citada no início da análise dessa

categoria, destacou que o trabalho com a produção textual acontecia uma vez na semana. Em continuação do seu relato sobre esse aspecto pode-se inferir que o planejamento com a produção textual acontece, pelo menos, uma vez por semana, de forma sistematizada. Ambas as professoras relataram que uma vez na semana elas destinam um tempo para o trabalho com a produção textual. A professora P1 ainda ressaltou que todos os dias elas possibilitam a produção na sala. De acordo com o que verificou-se na observação, nas quarta-feiras, as professoras realizam o trabalho com a produção textual, de forma individual e coletiva.

A gente faz essa estratégia uma vez na semana, mas todos os dias produzimos na sala. É porque o material deles ainda não chegou, mas o material deles permite que todos os dias as crianças produzam. A produção é constante! (P1).

Geralmente, o tempo destinado à produção textual são duas horas por semana. Eu estou fazendo na quarta a produção coletiva (P2).

As observações foram realizadas nos dias de quarta-feira e verificou-se que, como dito e planejado, as professoras realizam o trabalho com a produção textual.

Em suma, vale destacar a importância e a relevância do planejamento na busca de possibilitar a concretização na sala de aula, das intenções educativas do professor acerca do que ele organiza no que se refere ao tempo, recursos, propostas e intervenções.

Salienta-se, ainda, que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se em alguns princípios básicos como: buscar planejar atividades que aproximem as situações de escrita às reais situações de uso da mesma, não esquecendo de trabalhar a finalidade e destinatários, o que significa dizer que é necessário ter finalidades e destinatários mais autênticos possíveis. Não esquecendo de desenvolver a capacidade de reflexão sobre os textos escritos. Observou-se a tentativa das professoras em promover essa reflexão.

A inclusão dessas práticas envolvendo também a leitura e a produção de escritos implica em um grande desafio, que é o de ter um planejamento sistemático e com intencionalidade didática. A partir do planejamento, definimos o que queremos, prevemos situações, organizaremos atividades, dividiremos tarefas, obteremos recursos e avaliaremos o nosso trabalho (MELO; SILVA, 2006).

Categoria 2-Execução da atividade

Esta categoria foi extraída da segunda pergunta do roteiro de entrevista que buscou identificar os detalhes de uma típica atividade de produção textual realizada pelas professoras com seus alunos.

Das respostas, surgiram elementos relacionados à produção de texto, utilizando a imagem como recurso; às práticas de produções textuais individuais e coletivas e as intervenções e revisões realizadas no trabalho com a produção textual.

O trabalho com o apoio da imagem foi o elemento que surgiu com mais destaque nas respostas de ambas as professoras, provavelmente, porque de acordo com o que se verificou nas observações, é o principal recurso usado pelas professoras na proposta de atividade para a produção textual. Sobre esse elemento ambas as professoras relataram que a proposta de produção textual era realizada com os alunos a partir do apoio de imagens.

A professora P1 destacou sobre a produção de texto coletivo:

Partimos das orientações da avaliação que vêm da Secretaria Municipal de Educação quanto ao trabalho com a imagem para produção textual. A gente parte da leitura da imagem, lista o que tem na imagem. Em um segundo passo, constroem-se os possíveis títulos e, em um terceiro passo, constrem-se frases, sendo elas construídas em cima daquela imagem e, depois vamos para a produção do texto (P1).

Na fala da professora P2, percebeu-se que o trabalho com a produção textual também acontece com o apoio de imagens.

Primeiro, eu pego as imagens e peço para eles observarem o que tem nelas e o que está acontecendo ali. “O que essa imagem lembra para vocês?” Eu pergunto. Depois, deixo uns dois ou três minutinhos para eles ficarem observando. Então, eu vou lá e coloco no quadro, digo para eles: “Vamos, agora, escrever o que vocês viram aí.” Então, quando um começa a falar, os outros vão falando e, assim, vai. Diz por exemplo: “Ah! Eu vi o ovo, a farinha..., eu vi a colher...” e, aí, tudo que eles vão dizendo eu vou escrevendo no quadro (P2).

De acordo com as falas das professoras observou-se que ambas enfatizam o trabalho da produção textual com o apoio de imagens como recurso para a produção textual. Sobre o uso desse recurso, Dionísio (2011, p. 138) diz que, “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Afirma, ainda, que escrita e imagem são postas em uma perspectiva de articulação, com o objetivo de contribuir para o processamento textual.

A professora P2 ainda relatou algumas etapas que ela realiza para a produção textual individual.

Trabalhamos a imagem. Vou colocando também outras ideias de palavras e questionando sobre a figura para que eles ampliem a história deles. Quando a gente termina toda essa parte, vai ver um possível título para aquele texto. Aliás, possíveis! E, então, eles começam a falar e eu vou questionando e selecionando. Eu escrevo no quadro o que eles falam e depois vou selecionando junto com eles o que ficou mais legal. Quando eu termino isso, eu apago porque o meu quadro tem pouco espaço e, então, vou para as frases. E eles começam a falar por exemplo: “*a menina fazendo bolo.*” E a gente coloca todas as ideias deles fazendo frases. E, por fim, eu apago e digo: “*Agora vamos escrever o texto*” (P2).

Santaella (2012) afirma que no contexto institucional da escola, “[...] alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações” (SANTAELLA, 2012, p. 14).

Contudo, Antunes (2003, p. 48) nos faz refletir que:

[...] se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Dessa maneira, precisa-se ressaltar que ao escrever é importante também pensar para que e para quem estamos escrevendo, pois a escrita é uma forma de interação social entre os sujeitos e, por conseguinte, a produção de textual é uma atividade cognitiva, mas também social.

Quanto ao segundo elemento que surgiu sobre a prática da produção textual de forma individual e coletiva, a professora P1 salientou:

Antes, a produção textual era feita na terça-feira. Agora, nós fazemos na quarta. Essa produção é uma produção individual. A produção coletiva é um momento de reflexão. Depois que eles realizam a produção coletiva, eles comparam a produção coletiva com o texto que eles realizaram de forma individual. Nesse momento cada um vai ver o que está faltando (P1).

A fala da professora P1 levou a pesquisadora a lembrar sobre as observações relacionadas a esse aspecto em que se verificou que ambas as professoras realizavam o trabalho com a produção textual de forma individual e coletiva (a professora era escriba). Na forma de produção conduzida coletivamente, observada pela pesquisadora, as professoras

elaboravam o texto junto com os alunos. No processo da construção, as professoras iam revisando o texto com os alunos e, ao final, com o texto concluído, realizavam novamente uma revisão do texto completo, junto com os alunos. Nesse momento da revisão do texto, a professora realizava, também, as intervenções e mediações sobre aspectos relacionados à normatização e textualidade. Aspectos esses mais precisamente relacionados ao conteúdo do texto, organização sequencial, estruturação, adequação ao tema, ortografia, concordância, pontuação, paragrafação. A parte normativa e adequação ao tema eram aspectos sempre destacados.

Tardelli (2002, p. 162) assevera que: “Ao tomar o trabalho escrito pelo aluno como ponto de partida, é interessante que ele seja objeto de análise, submetido a comentários, sugestões, em que o professor e os colegas, através de uma leitura ativa que requer as contrapalavras, se instituem como co-autores do texto.”

A professora P2 também pontuou que faz “[...] o momento de produção individual e coletivo”.

Sobre isso Leal e Albuquerque (2005) recomendam que “[...] as atividades envolvendo produção de textos sejam organizadas em torno de situações didáticas em grandes grupos; situações didáticas em pequenos grupos; situações didáticas em duplas e situações didáticas de trabalho individual.”

No aspecto relacionado às intervenções, as professoras pontuaram os seguintes aspectos:

A intervenção é feita no segundo momento que acontece, muitas vezes, na aula seguinte. Há um momento de reflexão, de intervenção ajudando-os a construir um texto mais legível. A gente avalia e vê que, na segunda avaliação, eles já começam a colocar parágrafos etc. A intervenção é feita na construção coletiva, pois nesse momento é feita uma reflexão junto com eles de forma coletiva sobre os problemas do texto (P1).

Quanto às intervenções, quando eles estão escrevendo naquele momento que você diz para cada um escrever seu texto, eu passo observando o que está acontecendo. Alguns dizem que não sabem fazer e a gente diz: “Lembra das palavras que a gente colocou?” Então, vamos intervindo, mas também sem dizer: “Ah, menino, está errado!” (P2).

De acordo com as falas das professoras P1 e P2, infere-se que ambas as professoras se preocupam em incentivar os alunos, por meio das intervenções, a reelaborarem o texto, a fim de torná-lo mais claro possível.

Sobre o aspecto relacionado à intervenção, alguns autores recomendam a escrita de bilhetes ou recados nos textos dos alunos. Conforme Gil Neto (1992), tais intervenções devem

salientar: “[...] o positivo alcançado até então, bem como alertar para possíveis dificuldades a serem refletidas e sugerir alguma saída ao alcance da compreensão do aluno.” (p. 158).

Nas abordagens de ensino pautadas nos postulados de Vygotsky, consideram a intervenção do adulto ou do outro como elemento fundamental da aprendizagem, pois estabelece a interação, na tentativa de favorecer o planejamento e a regulação de seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe-se refletir sobre os comentários do professor a respeito dos textos dos alunos, que podem ser mais explícitos e diretos quando aponta certos aspectos ou considerações que precisam ser aprimoradas. Levando em conta que essa clareza pode suscitar um melhor resultado do que apenas sugerir que releiam e verifiquem o que julgarem necessário para que seus textos fiquem mais claros.

Categoria 3 -Avaliação

Essa categoria foi extraída da terceira pergunta do roteiro de entrevista que buscou investigar, junto às professoras, como era realizada a avaliação de produção textual dos alunos.

Na fala de ambas as professoras, o elemento em comum que surgiu e pode ser destacar foi a observação cotidiana durante as atividades de produção textual. A professora P2 também mencionou outro elemento que foram os momentos de aplicação de instrumentais avaliativos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação.

A professora P1 relatou que:

A avaliação é feita de maneira que vamos observando no caderno continuamente porque a sala é muito heterogenia, cada um vai crescendo e evoluindo mais rapidamente, outros mais lentamente. Mas, essa avaliação e construção é feita de maneira individual e coletiva, e nós acompanhamos, mesmo porque a produção é feita agora nas quartas e no dia a dia vamos acompanhando a evolução (P1).

De acordo com a fala da professora P2:

Há as avaliações que vêm da Secretaria Municipal de Educação e eu olho para saber como meu aluno está, o nível de cada um. E há as avaliações que fazemos nas quartas-feiras, que acontecem mesmo durante cada atividade. Nós vamos avaliando durante cada atividade (P2).

Diante desses elementos presentes nas falas das professoras pôde-se inferir que os momentos de avaliação acontecem na rotina da sala de aula e também de forma instrumental,

mas que a observação realizada de maneira contínua é a forma mais utilizada por elas para nortear suas práticas.

Sobre a avaliação realizada no dia a dia, Hoffman (2001, p.17) defende que uma avaliação a serviço da aprendizagem necessita de “[...] observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.”

Apesar de a professora P1 não ter mencionado sobre a avaliação individual elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, que é aplicada pelas professoras, percebeu-se durante as observações tanto em sua sala de aula como também na sala da professora P2, que ambas realizam a aplicação dessa avaliação. E, após consolidação do relatório com resultados dessas avaliações, que é passado pela coordenadora para as professoras, elas se reúnem no momento do planejamento e analisam os resultados de seus alunos junto com a gestão elaborando estratégias e metas para as atividades com a produção textual.

Dessa maneira, pode-se inferir que as professoras buscam, por meio da avaliação, promover alternativas para auxiliar seus alunos em suas potencialidades utilizando a avaliação a serviço da aprendizagem.

Conforme Hoffman (2001, p.18), o professor tem o papel de estar “[...] criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas”.

Considerando a fala da professora P1, percebe-se que ela também mencionou sobre a observação cotidiana de atividades individuais e coletivas, e no momento de observação das aulas, foi percebido que as professoras realizavam o planejamento e a prática realmente desses dois momentos de produção textual: um individual e outro coletivo, como uma sequência.

Segundo as autoras Góes e Smolka (1992, p. 63),

[...] é necessário considerar o processo de produção como um curso de eventos, desde o desencadeamento até a destinação e repercussão, mas que, nem sempre, ocorrem da mesma forma. Desse modo, os processos interativos são relevantes e não devem ficar restritos às relações professor-aluno. A interação com os pares tem um papel importante na constituição da atividade de linguagem escrita, o que, em geral, fica obscurecido pela insistência de certo tipo de prática educativa em se apoiar exclusivamente na produção individual. A produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar idéias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança.

Mesmo quando escreve individualmente, busca chances de comentar, indagar e pedir confirmações do outro.

Castelló (2002) corrobora com esse ponto de vista e acrescenta que a escrita de um texto em colaboração, em duplas ou em pequenos grupos, contribui para que o processo de composição adotado se torne visível, resultando, portanto, em uma análise e revisão dele mais simples.

Na fala da professora P1 percebe-se também outro elemento que remete a situações voltadas para autoavaliação.

A produção coletiva é um momento de reflexão e eles comparam o que eles fizeram individualmente com o texto coletivo. Cada um vai ver o que está faltando, o que tem no texto deles e o que tem no texto coletivo (P1).

Ressalta-se a importância de “[...]conceber sessões de reflexão e de avaliação dos alunos sobre as suas produções e procedimentos[...]” (DOLY, 1999, p.31).

Contudo, diante das respostas das professoras percebe-se que a avaliação de produção textual realizada com os alunos acontece de diferentes maneiras, em diferentes situações, incluindo o instrumento disponibilizado pela Secretaria de Educação.

Vianna (2005, p. 29.) pontua que: “[...] a valiação, particularmente, a que é realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta dos professores, é mais importante sem dúvida, porque não se restringe a um único instrumento, mas resulta, quase sempre, de muitos outros tipos de fazeres, que englobam elementos qualitativos, incluindo entre essas práticas as técnicas de observações.”

Categoria 4- Dificuldade das professoras

Essa categoria foi extraída da quarta pergunta do roteiro de entrevista que buscou investigar qual o momento em que as professoras encontravam mais dificuldades no trabalho com a produção textual. A professora P1 assim se posicionou:

O momento da própria produção mesmo. Eles iniciam com muita dificuldade. Para que se diga: “*Ah ele está produzindo!*” leva um tempo. É uma construção muito vagarosa. Tem que ter paciência mesmo. Muita paciência para eles chegarem em um nível de você ver eles produzindo. Então, acho que o momento da produção é o mais difícil (P1).

Infere-se que a mesma entende que escrever é, portanto, uma tarefa de ordem complexa, na qual envolve diversas demandas cognitivas. “Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente, porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem” (GARCEZ, 2002).

Quanto à fala da professora P2, percebeu-se que houve sintonia com a resposta da professora P1.

A execução é muito difícil, porque há as crianças que têm muita dificuldade em escrever. Se toda criança já soubesse escrever seria ótimo, mas não são todas que sabem. E o que eu percebo nessas crianças que não sabem ainda escrever é uma angústia: “*Ah, o meu colega sabe escrever e eu não sei tia!*”. E essa angústia delas passa para a gente também, porque o que eu quero é que meu aluno saiba. Até a gente diz para eles: “*Calma! Vai chegar o seu moment*” (P2).

De acordo com o relato da professora P2, observou-se também ela destaca e relaciona a dificuldade do momento da execução ao registro (notação), enfatizando o aspecto notacional da escrita.

Conforme Tolchinsky (1998), uma premissa fundamental é que a produção de textos seja um processo que inclua diversas etapas, como discutidas anteriormente (geração de ideias, consulta a fontes, seleção e decisão, rascunho, revisão, edição final). No entanto, as etapas não são todas obrigatórias nem, necessariamente, sequenciais e lineares, mas dependem das circunstâncias de produção, dos objetivos, da audiência. Como sua potencialidade deve ser reconhecida desde o início pelos aprendizes, torna-se importante o reconhecimento, por parte do professor, da conveniência de deter-se e trabalhar cada uma daquelas etapas. Os processos de geração de ideias e de geração de formas, por exemplo, devem ser articulados.

Assim, pode-se inferir que a dificuldade destacada pelas professoras pode não estar somente relacionadas ao registro (notação), mas também às outras ações necessárias à produção de textos escritos como, por exemplo, a geração de ideias, textualização e habilidade de revisão.

Categoria 5- Dificuldade das crianças na produção textual segundo as professoras

Essa categoria foi extraída da quinta e última pergunta do roteiro de entrevista que buscou investigar a percepção das professoras quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual.

Das respostas das professoras, o que se ressaltou em ambas as respostas é a dificuldade na própria escrita convencional. Destaca-se a fala da professora P2 que também ressaltou em outro momento da entrevista que os alunos que não escrevem convencionalmente apresentam uma resistência na produção textual.

Quando questionada sobre a dificuldade dos alunos quanto à produção textual a professora P2 respondeu:

É na hora de escrever mesmo. Os que não sabem! Eu percebo que os meus alunos que já escrevem convencionalmente não têm dificuldade, nem um bloqueio mesmo de dizer que não sabem fazer uma história. Eles vão lá e fazem do jeito deles. Metem a cara mesmo e fazem! E eu acho isso muito interessante. Muitos deles têm ideias. Então, é na hora de escrever mesmo os que não sabem escrever. [...] Tem que ter muita paciência, principalmente, no começo porque eles têm muita dificuldade. E também concentração para parar e escrever (P2).

Quanto a professora P1 a mesma respondeu: “É na hora de escrever ! Quando eles tem que escrever sozinhos” (P1).

Infere-se que, de acordo com a fala das professoras, as dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever textos são relacionadas ao próprio domínio da escrita notacional. No entanto, mediante a observação da fala das professoras, em outros momentos da entrevista e da observação, percebe-se que as dificuldades dos alunos não se encerram somente ao aspecto notacional, mas também às outras ações necessárias à produção de textos escritos como: seleção de ideias, geração de conteúdos, revisão, dentre outros aspectos.

Conforme Tolchinsky (1998), remetendo-se a Scardamalia e Bereiter o produto escrito é o resultado de um trabalho mental de todos esses componentes. Dessa maneira, para escrever também se supõe um número enorme de decisões e de processos quase simultâneos. Assim, todo esse processo é um grande desafio.

Em síntese, de acordo com o relato das professoras, observou-se que quanto ao planejamento da produção textual, podem ser destacados os seguintes aspectos: planejamento realizado em pares, participação da coordenação pedagógica, planejamento quanto à organização de sala referente aos agrupamentos dos alunos no momento da produção textual, planejamento quanto à temática, os gêneros textuais e recursos para o trabalho com a produção textual.

Quanto à execução da atividade, foi apontado pelas professoras que as imagens são muito utilizadas como recurso nas práticas de produções textuais tanto nas individuais como nas coletivas, há ações de intervenção e o incentivo às revisões realizadas no trabalho com a produção textual.

Sobre a avaliação, foi apontado que ela acontece durante as aulas por meio da observação e das avaliações com instrumentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação aplicadas pelas professoras.

As professoras apontaram o momento da execução das atividades de produção textual como aquele que as traz mais dificuldades, uma vez que, na opinião delas, é neste momento que as crianças sentem maiores dificuldades, sobretudo, para aqueles que ainda possuem uma escrita bem incipiente.

5.2 O que fazem as professoras no trabalho com a produção textual: as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados

Essa seção apresenta a análise das observações vivenciadas nas salas das professoras P1 e P2 realizadas no turno da manhã, durante os meses de março e abril de 2018. A técnica da observação foi realizada para contemplar o objetivo específico 2: analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras no trabalho com a produção textual.

A fonte dos dados analisados nesta seção é o registro no diário de campo (APÊNDICE D) das observações das aulas.

Desse modo, valendo-se da análise de conteúdo, o resultado dessas análises foi fruto da triangulação com a técnica da entrevista. Os relatos das professoras entrevistadas mencionaram atividades de produção textual realizadas em sala de aula. A partir desse dado foi possível perceber pontos de interseção entre o falado e o realizado. A identificação desses pontos possibilitou a definição de três categorias de análise: 1) propostas e estratégias de atividades com a produção textual, 2) recursos didáticos e 3) avaliação da produção textual.

Para esclarecer a dinâmica das observações cujas análises estão a seguir, é importante destacar que a primeira observação aconteceu em uma aula em que ambas as professoras realizaram a mesma atividade que foi a retomada da avaliação da produção textual, cada uma em sua turma, no mesmo horário. As demais observações foram realizadas em dias e horários distintos.

Categoria 1: Propostas e estratégias de atividades com a produção textual

Neste ponto foram analisadas as propostas e estratégias realizadas pelas professoras com o trabalho de produção textual em suas práticas. Efetuaram-se as análises considerando a perspectiva sociointeracionista, na qual se concebe que para ensinar a escrever textos, deve-se proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que se participa fora da escola.

Destacam-se também como aparato teórico para fundamentar as análises os estudos realizados por Moraes (1998), Jolibert, 1994, Leal e Luz 2001, Murillo e Teixidó (2000). Esses autores concordam entre si em diversas premissas que devem ser consideradas pelos professores ao pensar em suas propostas e estratégias para o ensino de produção textual, são elas: 1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora dela; 2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social; 3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

No momento da primeira observação, ambas as professoras procederam à retomada da primeira avaliação de produção textual realizada pelos alunos. Nas ações, as professoras seguiram a mesma sequência e estratégias. Ainda antes do recreio, de posse das avaliações dos alunos, as professoras os indagaram se recordavam o que haviam produzido.

Em seguida, elas mostraram a imagem que constava na avaliação e procederam aos encaminhamentos sobre o que iriam realizar naquele dia, que foi a retomada da avaliação instrumental que eles haviam realizado e uma proposta de produção individual no caderno.

Primeiramente, as professoras solicitaram que os alunos falassem o que viam na figura. Ao passo que os alunos falavam, as professoras escreviam no quadro listando o que os alunos diziam. Depois, junto com os alunos, elaboraram possíveis títulos para o texto, de acordo com o que acontecia na imagem.

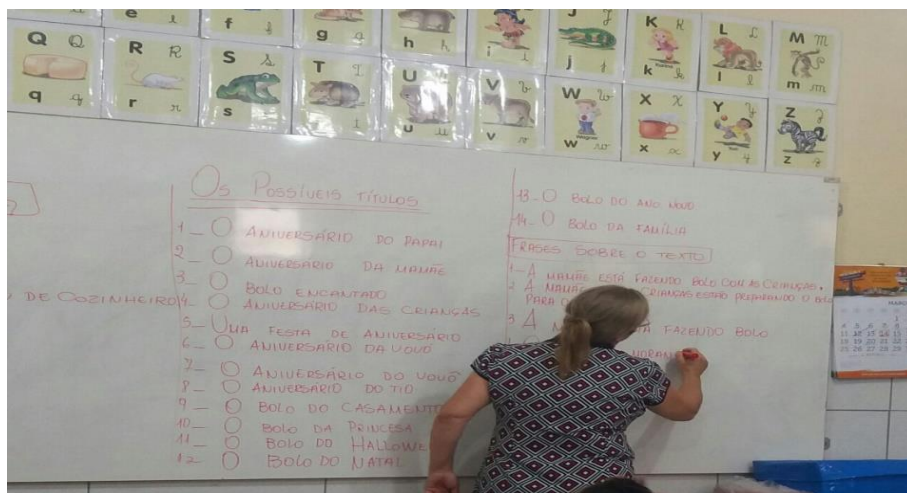
Figura 1– Momento da retomada da avaliação da produção textual



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Depois, solicitaram a elaboração de frases sobre a imagem. As professoras, durante a escrita, indagavam e discutiam com os alunos sobre os personagens e acontecimentos que eles haviam percebido na imagem. Por fim, as professoras solicitaram que cada aluno pegasse seu caderno e escrevesse um texto sobre essa imagem que eles haviam trabalhado. Antes de os alunos iniciarem a escrita do texto, elas realizaram a leitura de um roteiro afixado na sala que continha orientações para a escrita do texto.

Figura 2 – Momento da elaboração de frases



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 3 – Momento da leitura do roteiro afixado na sala que continha orientações para a produção textual



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nessa observação verificou-se que, de acordo com mencionado na entrevista, as professoras realizam as propostas de produção com o apoio da imagem e possibilitam a produção individual por meio de atividades no caderno.

Foi possível observar também, na observação descrita acima, que ambas as professoras se utilizaram da imagem da avaliação que os alunos já haviam realizado para propor uma atividade de produção textual individual, promovendo um momento de reflexão sobre a escrita, pois as professoras, no momento anterior à produção individual, realizaram ações de geração de ideias e sempre indagavam aos alunos pedindo que os mesmos tentassem lembrar sobre o que haviam escrito e nas intervenções, elas auxiliavam os alunos sobre as ações que deviam observar antes de escrever e também estimularam uma reflexão para comparar o que eles haviam escrito na avaliação. Apesar de a proposta de produção ser individual, as professoras proporcionaram um momento coletivo de geração e seleção de ideias antes de dar início à produção textual individual no caderno.

Jolibert (1994) destaca a importância de que as propostas de produção de textos escritos sejam realizadas em um meio em que os alunos sejam ativos e possam gerenciar sua ação, mencionando que “[...] é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem” (p. 33).

Tolchinsky (1998), ainda menciona a geração de ideias como uma premissa fundamental se incluindo como etapa para o processo de produção de texto na escola.

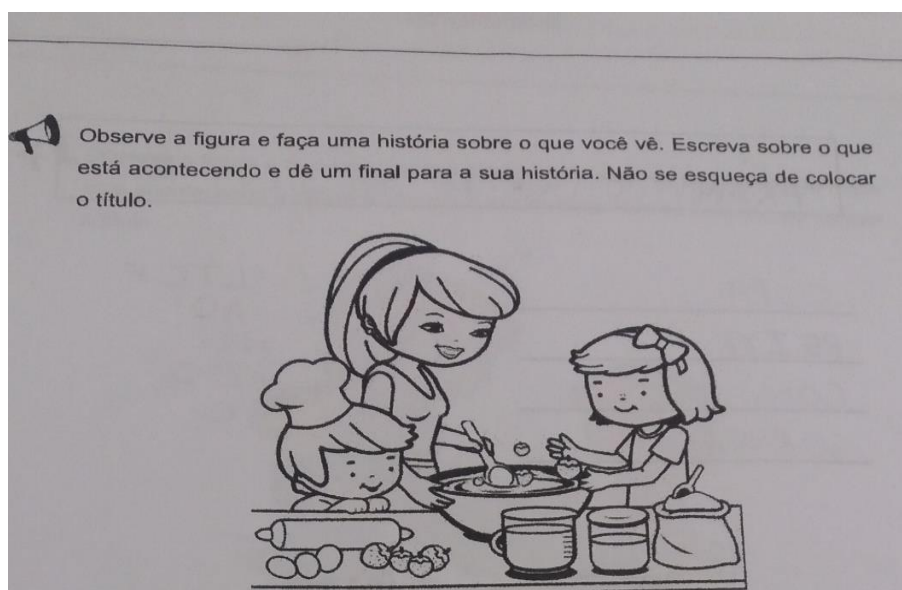
Assim, infere-se que nessa situação ambas as professoras possivelmente colaboraram no processo anterior à produção textual. Como também destaca-se a ação de proporcionar orientações sobre a escrita antes da produção do texto deixando claro que eles vão utilizar aquelas orientações para o momento da escrita.

No entanto, verificou-se que na atividade de produção de texto observada que não foi possível identificar elementos também importantes como a finalidade real de uso da escrita nem a destinação do texto a outros leitores além do professor. Porém, sabe-se que nem sempre é possível ao professor promover situações de produção de texto que atendam às finalidades reais e que sejam destinados a outros leitores além do professor.

Quanto a esse aspecto, Leal (2003) aconselha a pensar em situações imaginárias, que tenham características que, pelo menos, se aproximem de usos reais, deixando claro para o aluno que, naquele momento, ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações.

Na segunda observação na sala da professora P1, antes do recreio, deu-se a continuidade a retomada da primeira avaliação de produção textual que havia iniciado na aula anterior. Nessa observação, foi possível identificar que a professora iniciou a proposta de uma produção coletiva sobre a mesma imagem da avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

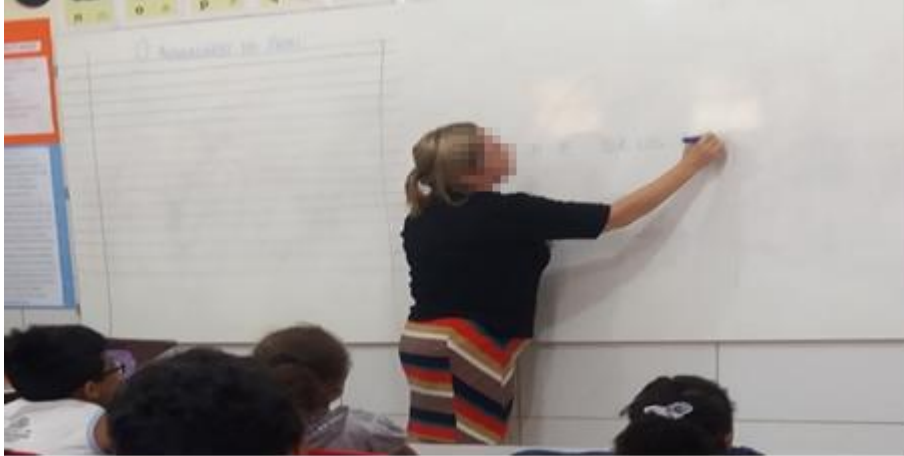
Figura 4 – Comando e imagem da avaliação de produção textual



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A professora, antes de iniciar o texto, elegeu junto com os alunos um título para o mesmo. Logo depois, a professora instigou os alunos para a escolha dos personagens do texto coletivo.

Figura 5 – Momento de escolha dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após a escolha dos personagens, a professora indagou aos alunos sobre o que acontecia na imagem para que, assim, iniciassem a escrita do texto coletivo. Enquanto a professora realizava a escrita do texto na lousa, questionava os alunos sobre o que escreveriam de acordo com a imagem mostrada.

Em cada parágrafo, orientava os alunos sobre os acontecimentos que deveriam escrever para que o texto tivesse sentido e, juntos realizaram a construção do texto coletivo.

Figura 6 – Momento da construção coletiva do texto



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após a finalização do texto a professora convidou os alunos para leitura. Nesse momento, indagava os alunos sobre algumas aspectos como: os sinais de pontuação, escrita correta das palavras, se eles achavam que o texto estava bom, se história se estava de acordo com a imagem e se o texto continha os três parágrafos com começo, meio e fim.

A professora também usou o roteiro que estava afixado na sala para realizar junto com os alunos a revisão do texto. Depois do momento destinado à revisão do texto coletivo, a professora solicitou que os alunos pegassem o caderno e comparassem o texto coletivo com o que eles haviam escrito no caderno de forma individual na aula anterior. Nesse momento, a professora orientou que novamente seguindo a orientação do roteiro anexado na sala os alunos realizassem cada um a revisão do seu texto comparando o texto escrito na lousa com o texto escrito por eles individualmente.

Enquanto os alunos realizavam a revisão, cada uma com seu caderno em mão e olhando para o texto coletivo e para as orientações afixadas na sala, a professora passava orientando e fazendo as seguintes perguntas: O seu texto tem título? Você fez parágrafos? A ideia está de acordo com a imagem? Colocou os pontos finais de maneira correta? Essas e outras perguntas para averiguar se os alunos estavam entendendo e realizando a revisão.

Na situação acima descrita, foi possível observar que a professora P1 promoveu a proposta de uma produção textual coletiva, momento em que permitiu que os alunos pudessem observar a professora em ação como escriba seguindo um modelo de escritor mais experiente.

Dessa forma, por meio dessa proposta, os alunos também puderam discutir juntos sobre conteúdos a serem escritos no texto, elaborando com o auxílio da professora, o texto além de selecionar e organizar os conteúdos e analisar coletivamente as melhores alternativas para expressar as ideias, de modo coerente e coeso. Houve também discussão, durante o processo de escrita do texto, sobre questões relacionadas aos sinais de pontuação, à escrita correta das palavras, paragrafação, adequação do texto de acordo com a proposta etc.

Conforme Castelló (2002), esse momento é relevante, pois faz com que os alunos “observem” em que consiste o processo de composição de textos.

Essa situação, após a escrita do texto coletivo, também contemplou a revisão do texto, que é uma das etapas da produção textual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos, a atividade de revisão tem como objetivo fazer com que “[...] os alunos tenham uma

atitude crítica em relação a sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]” (BRASIL, 1997, p.47).

Este momento pode-se dizer que foi relevante à medida que a professora não se limitou apenas a registrar o texto na lousa, mas para além disso, discutiu durante a escrita com os alunos sobre conteúdos, se estava de acordo com a proposta da imagem, auxiliando-os na geração das ideias e durante toda elaboração do texto.

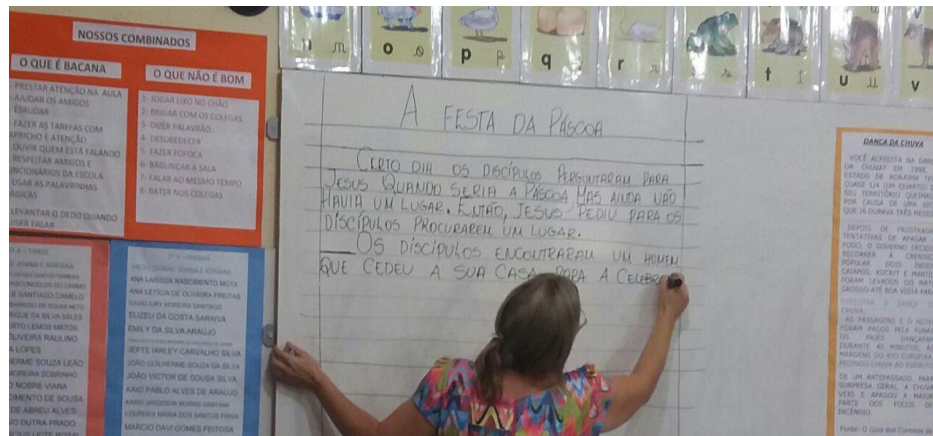
Por fim, a professora solicitou que os alunos realizassem a revisão de seus textos individuais promovendo a autonomia. Assim verifica-se que por meio dessas estratégias foi valorizado o processo de produção do texto e incentivado nos alunos o hábito de revisar suas escritas.

Nessa perspectiva, Kaufman e Rodríguez (1995) defendem que é dever da escola que todos os seus egressos sejam pessoas que escrevem, isto é, “[,,] sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia” (p. 3).

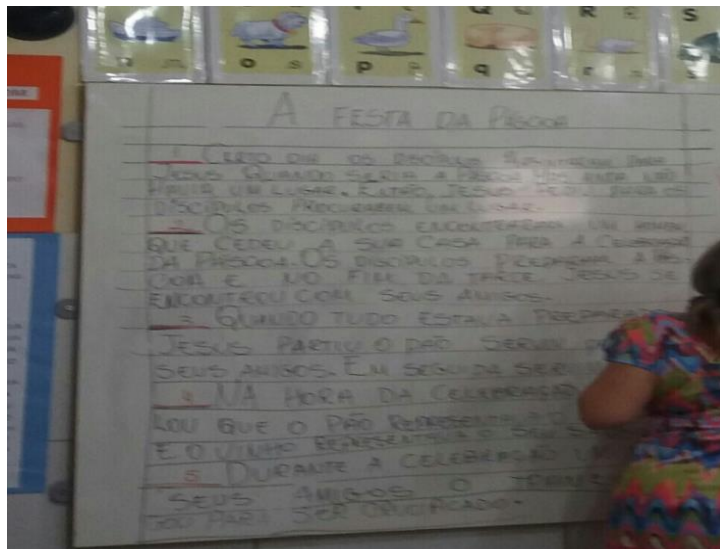
Na terceira observação, a professora P1 propôs a atividade da escrita de um texto individual e depois coletivo. A professora explicou para os alunos que, como estavam no momento de comemoração da Páscoa, eles iriam realizar a produção textual atrelada a esse momento. Na etapa seguinte, a professora realizou a contação de uma história sobre o momento da Páscoa, e em seguida mostrou aos alunos a imagem de apoio para a escrita do texto. A professora relatou para os alunos que a história contada era relacionada à imagem da atividade de produção textual.

Em seguida, solicitou que cada aluno produzisse um texto sobre a imagem e sobre a história contada. Após a escrita do texto individual, depois do recreio, a professora convidou os alunos para a construção de um texto coletivo. A proposta do texto coletivo era sobre a mesma imagem do texto individual que os alunos haviam escrito.

Durante a escrita do texto coletivo, a professora recordava os alunos a história que ela havia contado como suporte para auxiliar na ideia e sequência do texto a ser escrito.

Figura 7 – Momento da escrita coletiva

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 8 – Registro na lousa texto coletivo

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observou-se que essa estratégia da contação de história, antes da escrita do texto, facilitou para que as crianças escrevessem, pois no momento da produção coletiva percebeu-se que eles iam falando para a escrita do texto na mesma ordem cronológica da história contada pela professora.

Nesse contexto, pode-se observar que a professora levou os alunos a perceberem que há semelhanças entre o texto oral e o texto escrito possibilitando que eles ativassem os conhecimentos prévios relativos à história contada pela professora para produzir seus próprios textos.

Zayas e Esteves (2004, p. 103) explicam que “[...] a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar a informação relevante de

outros textos. Isso é o que acontece quando, para compor um texto, busca-se informação em outros”.

Nessa ocasião, infere-se que a professora colaborou no processo de geração de ideias, como também no processo durante a produção de texto na etapa de seleção.

Após a construção coletiva, a professora pediu que as crianças comparassem o texto coletivo ao que eles haviam escrito individualmente e realizassem a revisão do texto.

Os PCN consideram a prática de revisar como um

[...] conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõem a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor se debruçam sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos da língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor (BRASIL, 1997, p.80).

Assim, verificou-se que o que foi mencionado na entrevista pelas professoras no que se refere à preocupação com os momentos destinados para revisão do texto foi, de fato, observado na prática.

É relevante pontuar que, no caso da produção coletiva, foram usadas estratégias para refletir com a turma toda sobre determinadas questões consideradas centrais como: estrutura do texto, pontuação, paragrafação, ortografia, concordância verbo-nominal, aspectos relacionados à ideia do texto, dentre outros, antes, durante e depois a escrita do texto.

A última observação foi realizada na sala da professora P2, verificou-se que a professora realizou uma atividade de produção textual a partir do uso da imagem. A imagem apresentava uma sequenciação de eventos ocorridos no enredo da história do gênero conto. Este foi um dos gêneros citados pelas professoras, no momento da entrevista, como um dos que mais interessa aos alunos.

Percebeu-se, durante as observações que o gênero textual do campo do narrar foi bastante usado nas aulas de produção textual, o que corrobou com a fala da professora P2 no momento da entrevista. Embora, os dias de observações tenham sido em dias em que se trabalharam textos do campo do narrar, não se pode afirmar que somente esses tipos sejam cotidianamente trabalhados pelas professoras. Entretanto, faz-se mister ressaltar o que dizem os autores sobre a necessidade de diversificar a oferta de gêneros textuais para os alunos.

Leal e Melo (2006) apontam dois motivos para realizar a articulação entre a leitura e produção de diversos gêneros textuais. O primeiro se refere à necessidade de ter o que dizer ao escrever e, para isso, é preciso adquirir e construir conhecimentos por meio de leituras diversas. O segundo diz respeito à oportunidade de se familiarizar com diversos gêneros para saber qual é o mais adequado para atender a finalidade desejada na situação de escrita.

Logo, é importante refletir que os produtores efetivos de textos precisam ter contato com diferentes textos e suas multiplicidades de propósitos. É bastante relevante que esses textos sejam realizados o mais próximo possível dos contextos extra-escolares, visando também aliá-los à sua função sociocomunicativa.

Também, durante a observação, verificou-se uma grande preocupação com a adequação estrutural do texto ao gênero, no entanto as reflexões da professora sobre o texto não se limitaram às regras de normatização, pois avançava refletindo sobre as questões relacionadas à textualidade.

Morais (2002) chama a atenção para duas grandes inovações que precisam ser levadas em conta durante ao trabalho com a produção textual. Ao se assumir o texto como unidade de ensino, incluem-se na “análise linguística” não apenas os conhecimentos relativos à correta notação escrita e ao domínio da norma linguística de prestígio (aquilo que alguns concebem como “português-padrão”), mas também os conhecimentos relativos à textualidade, isto é, aqueles conhecimentos que envolvem a internalização de recursos linguísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente. Ademais, concebendo que a língua se constitui de variedades dialetais e que assume diferentes registros em cada situação de interação comunicativa, há uma tendência de abandonar a noção de “correção” dos enunciados linguísticos pela ideia de adequação às situações nas quais se realizam.

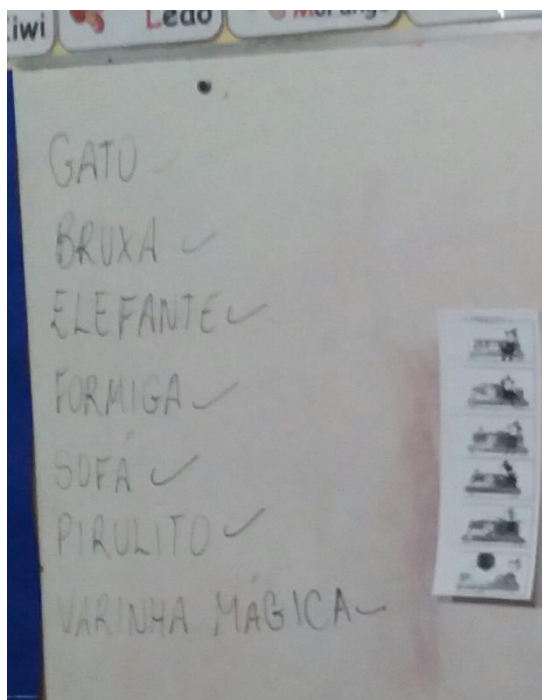
Quanto a isso, verificou-se que a professora avançava sua prática não se limitando à reflexão sobre o texto apenas no que se refere ao conhecimento relativo à correta notação da escrita. No entanto, foi observada a necessidade de ela consolidar algumas lacunas no que se refere a possibilitar atividades que contemplassem situações de interação comunicativa.

De acordo com o observado na prática da professora P2 como também na da professora P1 era comum o uso da imagem como apoio para a produção textual. Quanto a esse aspecto, pode-se ressaltar que os textos produzidos com apoio de imagens podem ajudar as crianças a manter o tópico da narrativa e elaborar o desfecho de acordo com o evento principal e com os acontecimentos ocorridos. Segundo Spinillo (1993), as crianças, em nível inicial de escolarização, apresentam dificuldades nesses aspectos.

De acordo com Aumont (1993), as imagens são capazes de representar o tempo e o espaço, indicando os eventos ocorridos e, diante disso, auxiliam na sustentação da narrativa.

A professora P2 se utilizou da estratégia de colar no caderno dos alunos a imagem e, também, a anexou na lousa. Depois, pediu que os alunos dissessem os personagens que eles identificavam na imagem.

Figura 9 – Registro na lousa de personagens mencionados pelos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fiorindo (2009, p. 200), ao pesquisar sobre a produção de narrativas orais, constatou que “[...] as imagens em sequência são concebidas como signos, que representam significantes (imagens) e significados (sentidos), pois contribuem para a organização e estruturação da narrativa oral infantil, já que fornecem pistas para diversas interpretações, de acordo com o conhecimento de mundo dos sujeitos”.

Assim, a sequência de imagens é um instrumento pedagógico valioso, pois também pode evocar lembranças e estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico dos aprendizes.

Em seguida, solicitou a construção coletiva de possíveis títulos para o texto. Depois, a professora pediu que os alunos observassem e escrevessem em forma de frase no caderno o que acontecia em cada tirinha. Ao finalizar, a professora perguntava a alguns alunos o que haviam escrito e escrevia na lousa.

Realizando indagações relacionadas à ortografia das palavras, a adequação entre a frase e o que acontecia na imagem, a professora possibilitava aos alunos a releitura do que eles haviam escrito e, juntos, reeleboravam a escrita.

Para Bakhtin (2000, p.332), “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura e nova redação) é um acontecimento novo, improdizível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Portanto, quanto mais reescrever, mais o sujeito-autor perceberá que o texto não é um produto acabado, podendo ser (re) modificado sempre que for necessário.

Figura 10 – Momento intervenções e mediações



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Por fim, ao finalizar esse momento, a professora pediu que os alunos escrevessem um texto sobre a imagem. Durante a escrita do texto, a professora passava nas mesas realizando as intervenções e mediações.

Usando essa estratégia, a professora P2 possibilitava que as reflexões pudessem acontecer no momento em que os alunos produziam o texto individual. A professora, inclusive, utilizou recursos como alfabeto móvel para auxiliar os alunos que se encontravam em um nível mais elementar.

Figura 11 – Momento em que a professora realizava intervenções usando o recurso alfabeto móvel



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, promoveu a revisão durante o processo e ao final da produção textual. Nesse sentido, Oliveira (2005) enfatiza a revisão como estratégia construtiva para auxiliar o processo de reflexão e reelaboração do texto, constituindo-se na interação da própria criança com seu texto, seja de forma mediada ou não, permitindo também a visão de seu texto sob outras perspectivas.

Categoria 2: Recursos Didáticos

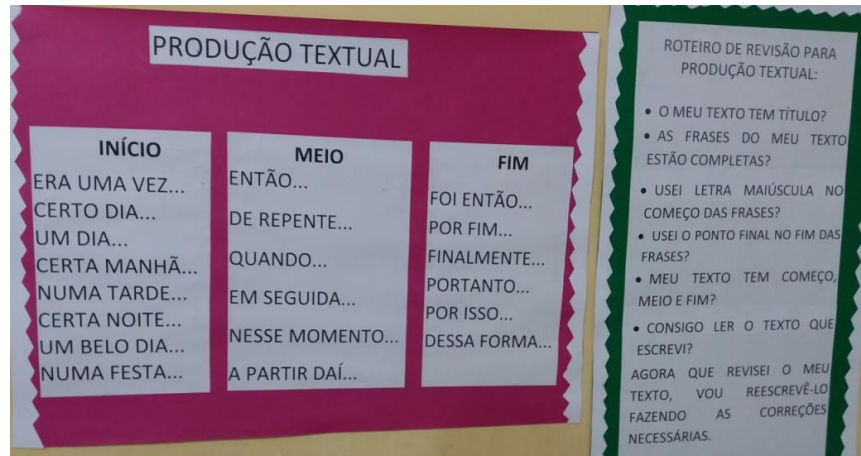
Valendo-se dos registros sobre o que foi observado nas aulas, destaca-se nessa categoria alguns recursos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

Inicialmente, observou-se o uso do cartaz contendo um roteiro com orientações para revisão de escrita de texto. Na aula observada, em que foi utilizado esse recurso, houve a revisão da primeira avaliação de produção textual realizada pelos alunos por meio do instrumento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

A coordenadora trouxe para a sala um cartaz elaborado por ela junto com as professoras no momento do planejamento. A professora e a coordenadora apresentaram aos alunos esse recurso de maneira lúdica, comparando o mesmo a um “mapa do tesouro”, possivelmente com a intenção de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. Nesse momento, pôde-se verificar o resultado do planejamento integrado com apoio da

coordenadora, citado pelas professoras no momento da entrevista. Percebeu-se também que a apresentação desse material, além de trazer orientações relevantes para revisão de um texto, também despertava o interesse nos alunos.

Figura 12 – Cartazes afixados na sala com orientações para produção textual

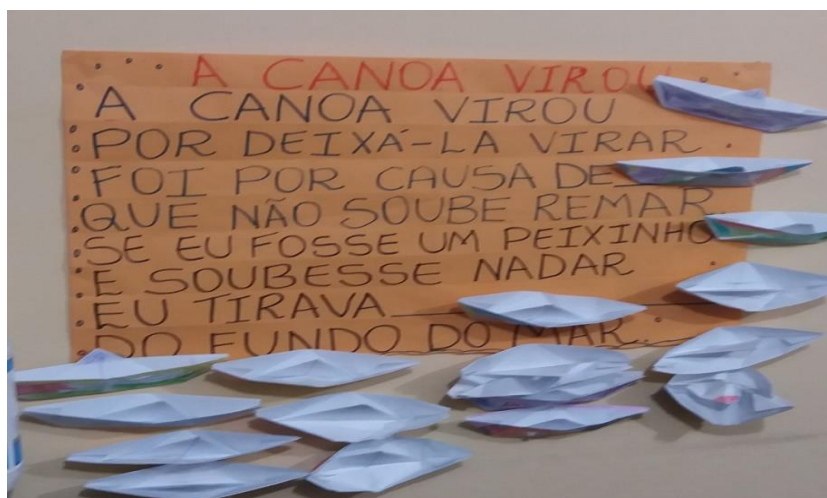


Fonte: Arquivo da pesquisadora

O cartaz ficava afixado na parede da sala e era muito utilizado pela professora e pelos alunos no trabalho com a revisão dos textos.

Conforme, Curto e Morillo & Teixidó (2000), revisar significa ler o escrito, que quase sempre é difícil para as crianças consideradas recentemente alfabetizadas; identificar dúvidas possíveis, pois pode ser que ela não apresente nenhuma; encontrar soluções satisfatórias, pois pode ser que não saiba como fazer, não use ou não conheça estratégias para solucionar tais dúvidas; e ter claro o que se pede que se corrija, se é o conteúdo ou a ortografia ou as características do texto, dentre outras.

Figura 13 – Cartaz afixado na sala elaborado pela professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Outro exemplo que merece destaque foi a contação de uma história utilizada como recurso para atividade de produção textual observada na aula da professora P1.

Beaungrade e Dressler (1981) enfatizam que à medida que as crianças interagem com as histórias infantis, elas vão construindo seus esquemas cognitivos com relação às estruturas de histórias, os quais são adicionados às outras estruturas textuais que possuem.

O quadro também foi um recurso bastante utilizado pelas professoras para mediar suas ações pedagógica, inclusive na elaboração coletiva dos textos. Quanto à professora P2, observou-se a utilização do alfabeto móvel, recurso utilizado para realizar intervenções de escritas com alunos que apresentaram dificuldades na escrita.

Dessa forma, pôde-se concluir que as professoras utilizaram diversos recursos para desenvolver sua ação pedagógica com a produção textual com o intuito de possibilitar uma melhor aprendizagem aos alunos.

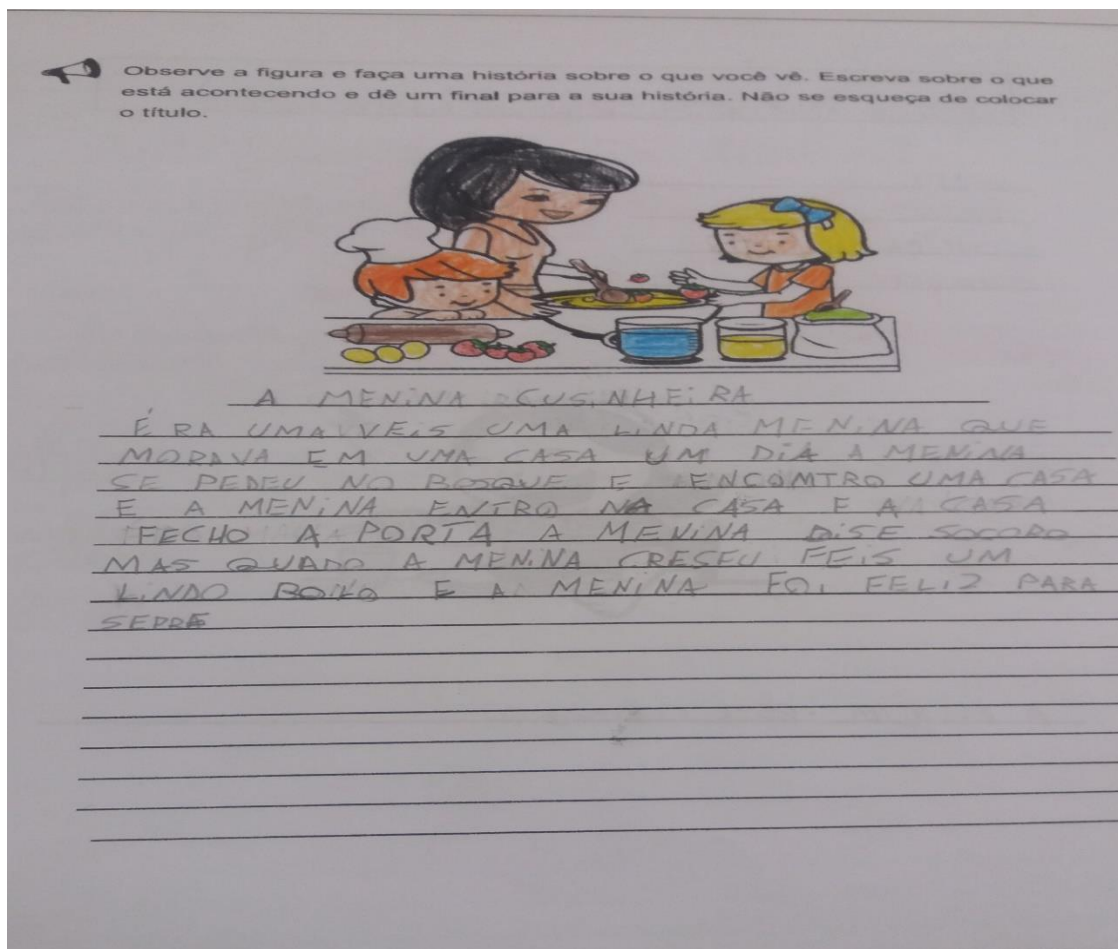
Em decorrência das análises realizadas com os dados oriundos das observações das práticas pedagógicas das professoras, conclui-se que as situações observadas condizem com os relatos expostos pelas professoras na entrevista no que se refere aos recursos didáticos.

De acordo com Zabala (1998), nenhum recurso pode substituir a atividade construtiva do professor e dos alunos na aquisição das aprendizagens, porém, são muito importantes, pois se forem bem utilizados possibilitam situações que potencializam e enriquecem o processo de aprendizagem.

Categoria 3: Avaliação da produção textual

Sobre esse aspecto, podem-se destacar os primeiros dias de observação na sala das professoras em que foi identificada a situação de uma revisão das escritas da avaliação diagnóstica de produção textual.

Figura 14 – Ilustração da avaliação diagnóstica de escrita



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O comando do item de produção textual solicitava que a criança fizesse uma história a partir da imagem que ela via.

Em um dos acompanhamentos do planejamento, percebeu-se que foi realizada uma reunião entre o núcleo gestor e as professoras para discussão dos resultados dessa avaliação e direcionamento de estratégias para o trabalho com a produção textual. Nas observações realizadas em sala, percebeu-se que as professoras utilizaram essa avaliação para uma situação que elas chamaram de “retomada”.

Na retomada dessa avaliação diagnóstica, as professoras realizaram com os alunos atividades de produção de texto individual e coletiva explorando a imagem da avaliação. Também propuseram que os alunos realizassem uma revisão do texto individual tomando o texto coletivo como exemplo, principalmente, quanto ao aspecto estrutural de um texto. Diante das orientações passadas pelas professoras, as crianças vivenciaram uma situação de auto avaliação diante de seus próprios textos.

Percebeu-se na observação que as professoras proporcionavam nesse momento da retomada das avaliações na produção coletiva reflexões sobre a escrita e a construção do conhecimento coletivo sobre aspectos relacionados à produção textual, pois as mesmas estimulavam o “pensar durante a escrita e revisão do texto” verbalizando o que faziam enquanto escreviam o texto coletivo, diante dos alunos e sempre lendo a escrita construída em conjunto.

Ambas as professoras adotaram essa prática de reler o texto coletivo escrito, e questionar se estava tudo certo ou haviam esquecido de algo. Nesse momento, avaliavam durante o próprio processo de produção textual, o desenvolvimento dos alunos na produção textual. As avaliações realizadas eram feitas por meio das observações dos momentos de produções não só individuais, mas também das produções que eram realizadas coletivamente.

Segundo Hoffman (2001), uma avaliação a serviço da aprendizagem necessita de uma “[...] observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMAN, 2001, p. 17).

Também foi possível observar no acompanhamento do momento do planejamento que ambas as professoras utilizaram os resultados da avaliação diagnóstica como forma de verificar o nível de cada aluno e elaboraram estratégias para o trabalho com a escrita. Alguns alunos eram direcionados para um momento de intervenções fora do momento de aula.

Fundamentando-se em Luckesi (1998), pode-se dizer que a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. (LUCKESI, 1998, p.81).

Destaca-se a observação realizada na sala da professora P2 no dia 25/04/2018, em que a professora passava verificando as produções textuais dos alunos realizadas no caderno e fazendo as intervenções valorizando a avaliação formativa.

Desse modo, percebeu-se nas observações que as professoras iam avaliando as produções numa perspectiva formativa, buscando oportunizar às crianças uma reflexão sobre o que ela conseguiu fazer e sobre o que poderia fazer para melhorar. Inclusive no momento da entrevista, na descrição detalhada da atividade a professora P2, destacou-se em sua fala que ela não tinha a prática de dizer que estava tudo errado, ela realizava as intervenções para que pudessem melhorar. E isso foi constatado na prática, não se percebeu em nenhum momento das observações correções “resolutivas”, que marcam, no texto, das crianças os erros ou problemas e que já dão as formas substitutas.

Hoffmann (2009) explica que essa atitude aponta para a ideia de avaliar para compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, ou seja, a intenção deve ser a promoção intelectual e moral dos alunos.

No entanto, pode-se pontuar o momento da última observação realizada na sala da professora P2. Nessa observação, percebeu-se que as intervenções e avaliações realizadas pela professora sinalizavam para as crianças a necessidade de observar aspectos sobre a textualidade (organização, coerência, pontuação, paragrafação, ortografia, concordância verbo-nominal etc). A professora também ressaltou muito os aspectos relacionados à forma estrutural do texto e ideia de acordo com a proposta, assim como também se o texto seguia um sentido cronológico.

Assim, pelo que foi observado, analisando a categoria sobre a avaliação, é possível concluir que as professoras observadas, dentro de suas possibilidades, foram exitosas em desenvolver uma avaliação contínua e proporcionar a reflexão sobre a escrita através também das retomadas, motivando os alunos a prática da reflexão e auto avaliação e possibilitando uma avaliação formativa.

De acordo com Mendez (2002), “[...] a tarefa do professor, consistirá em despertar, nos alunos, o interesse em aprender e orientá-los a agir e a ‘internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem de um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem’” (p. 33).

No entanto, precisa-se também refletir em estratégias de avaliações que enfoquem num tipo de reflexão sobre a língua mais profundamente articulado às situações de produção de textos o mais próximas possível das reais funções de uso. Também não esquecendo o olhar para as propriedades e esferas de circulação dos diversos gêneros textuais. Pois, desse modo, possibilitaremos ao aluno a se dar conta quais informações ele pode oferecer ao leitor, quando terá que usar parágrafos ou dar outra estrutura para seu texto, lançando mão de recursos, como sinais de pontuação, etc. Perrenoud (1994) explica que a ausência de clareza sobre os propósitos de uma tarefa propicia o habitual não-engajamento do estudante em realizá-la.

6 CONCLUSÃO

O ensino de produção de textos escritos se apresenta como um desafio para os docentes, uma vez que se persegue o intuito de que os alunos não devem apenas se tornarem capazes de escrever, mas também de interagir por meio da escrita de forma adequada atendendo aos seus propósitos e sem esquecer de cultivar o prazer pela prática da escrita .

Dessa maneira, a presente pesquisa se propôs investigar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza. Para responder a esse objetivo, as professoras das turmas selecionadas foram entrevistadas e observadas em suas práticas, a fim de identificar como aconteciam as vivências das etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual, e como elas realizavam as propostas, estratégias e utilizavam recursos didáticos para o trabalho com a produção textual na escola.

A escolha pela investigação junto às professoras que lecionavam no ciclo de alfabetização deu-se ao fato de que grande parte dos alunos do ensino básico não conseguem produzir textos linguisticamente relevantes e adequados às diferentes finalidades a que um texto pode servir, e é nesse momento em que as práticas que envolvem a escrita são apresentadas às crianças de uma forma mais sistematizada e que, dependendo de como sejam realizadas, poderão favorecer ou não na formação de produtores de textos efetivos. Além das avaliações que acontecem nesse ciclo.

Desse modo como objetivos específicos, elegeram-se: (1) analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual; (2) analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

Para atender ao primeiro objetivo específico (analisar como as professoras vivenciam as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual), foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. A observação sistemática e o acompanhamento do planejamento, junto com a entrevista, foram as técnicas complementares escolhidas para coletar dados referentes à prática das professoras com o trabalho de produção textual. Ambas as técnicas foram escolhidas para atender ao objetivo específico (2) analisar as propostas, estratégias e recursos didáticos utilizados pelas professoras para o trabalho com a produção textual.

Dos dados oriundos das entrevistas realizadas emergiram cinco categorias de análises: planejamento, execução da atividade, avaliação, dificuldade das professoras, dificuldade dos alunos.

Da primeira categoria, pode-se destacar que surgiram elementos relacionados ao planejamento realizado em pares e com a participação da coordenação pedagógica, planejamento quanto à organização da sala no que se refere aos agrupamentos dos alunos no momento da produção textual, temática, os gêneros textuais e recursos planejados.

Verificou-se que as professoras buscavam contemplar um planejamento sistemático e contínuo considerando algumas condições como: ativação de conflitos cognitivos férteis por meio das proposta de produção de textos de modo coletivo e individual, sistematização das etapas do processo de escrita, promoção de momentos de geração de ideias, seleção, organização de ideias, revisão e reflexão do texto. Também ressaltaram temáticas que consideravam o interesse dos alunos e planejamento de recursos. No entanto, foram também observadas algumas lacunas no que se refere ao planejamento e execução da atividade de produção textual acerca da promoção de maiores condições que designem uma função social das escritas aliadas aos diversos gêneros textuais.

Os achados sobre a execução das atividades apontaram elementos relacionados à produção de texto utilizando a imagem como recurso, práticas de produções textuais individuais e coletivas e intervenções realizadas no trabalho com a produção textual. Verificou-se que as professoras, à medida do possível, tentavam atender a diversidade de necessidades dos alunos propondo atividades de produção textual coletivas e individuais, incluindo alunos que possuíam dificuldade em escrever convencionalmente. As intervenções antes, durante e depois da atividade foram destaques também.

As professoras asseguraram que a avaliação acontece durante as aulas e que a observação é a técnica mais utilizada. Além das avaliações oficiais cujos instrumentos são elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, elas realizavam avaliações formativas e sistemáticas.

Ambas as professoras foram unânimes em citar a execução da atividade de produção textual como o momento mais difícil, sendo que esta etapa em si também foi considerada por elas como a mais difícil para as crianças.

Observou-se que as propostas e estratégias de atividades com a produção textual realizadas pelas professoras possibilitavam a sistematização das etapas do processo de escrita, proporcionando aos alunos momentos de geração e seleção de ideias, revisão e reflexão sobre

o texto com o auxílio de suas intervenções e incentivo aos alunos a refletirem sobre seus textos de forma autônoma antes, durante e depois da atividade. Para o desenvolvimento das atividades, utilizaram diversos recursos como imagem, contação de história, contatos com diversos textos de diferentes gêneros textuais por meio de cartazes, roteiros de revisão de texto.

As propostas de produção textual precisam valorizar não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Contudo, durante as observações realizadas das atividades de produção textual percebeu-se que os alunos escreviam os seus textos tendo como destinatário, em sua maioria, o professor.

Considerando os resultados das análises aqui sintetizados, pode-se afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. As práticas das professoras, no geral, mostraram pontos positivos que contribuem para a formação de produtores de texto. Pode-se destacar que os aspectos identificados se relacionam a uma prática que assume o texto como unidade de ensino, incluindo a reflexão sobre o texto não apenas no âmbito do conhecimento normativo, mas também no campo da textualidade.

A prática da produção textual como recomendam os documentos legais e as orientações teóricas ainda possui algumas lacunas a serem superadas, principalmente, no que se refere àquelas que promovam situações que levem os alunos a interagir socialmente por meio da escrita de forma efetiva e adequada, deixando de envolver situações mecânicas e sem autenticidade.

Esse desafio se torna ainda maior frente aos saberes necessários que os professores precisam ter diante das propostas curriculares para o ensino de língua materna no Brasil, que têm se organizado em torno dos eixos didáticos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística”.

Esta pesquisa, apesar de finalizada, não se esgota diante das inúmeras investigações e discussões sobre o tema ensino de produção de textos. A expectativa é que ela possa contribuir para um aprofundamento do trabalho com a produção textual no ciclo de alfabetização. Pois as reflexões ora desenvolvidas poderão contribuir para uma melhor compreensão acerca do trabalho com a produção textual no ciclo de alfabetização. Dessa maneira, poderá interferir nas práticas pedagógicas de maneira que permite que a escola repense e redimensione as estratégias didáticas usadas em sala de aula.

A partir disso, com base no que foi discutido na presente pesquisa e no que foi observado mediante as práticas das professoras, ressalta-se a inspiração para a escolha do

título desta pesquisa, “Mão guiando mãos”, reiterando o que se acredita ser imprescindível para o trabalho com a produção textual diante das reflexões presentes nesse estudo. Diante da complexidade da tarefa de escrever um texto é fundamental e de grande importância encontrar mãos que possam acompanhar e auxiliar durante todo o processo dessa travessia. Os sujeitos desta pesquisa demonstraram que sabiam dessa importância e do esforço necessário para alcançar o objetivo desejado. Os resultados mostraram que o grande desafio é conectar essas mãos que guiam aos diversos sentidos e constatar que se pode guiar e conduzir essa travessia de diferentes maneiras usando papel e caneta, mas também usando outras linguagens, explorando diferentes cores, sons e imagens, com diferentes configurações que estejam bem próximas da realidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Trabalhar com textos e a partir do texto**: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. **Anais** da 24 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARCOVERDE, R. D. de L. A escrita numa perspectiva enunciativo-discursiva. In: **Os surdos em contexto digital**: o encontro com a palavra escrita em Língua Portuguesa. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP, 2004.

AUMONT, J. **A imagem**. 13 ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1975.

_____. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. 3a ed. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992. 16 v. (Coleção Magistério). (Série formação do professor).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M., & GASKELL, G. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and freedom of Access to knowledge and society. Norwood: Alex, 1997.

BITAR, M. L. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da educação da UFSC**, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional**: introdução aos parâmetros curriculares nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: . Acessado em: 10 jun.2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012b.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZEN, C. Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CASTELLÓ, Montserrat. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. **Revista Signos**, v. 35, n. 51-52, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano** – Estado do Ceará. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

CLARE, Nícia de A. Verdini (2002). 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 24 de junho de 2018.

CHARTIER, Anne-marie; CLESE, Christiane; HEBRARD, Jean. **Ler e Escrever: Entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais(8a ed.)**. São Paulo: Cortez.

CURTO, Lluís M.; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma. **Pedagogia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIONÍSIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI. A. M.

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola**, São Paulo, abr./out. 2006. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In: Fonseca, F.I. (org) **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto Alegre-RS.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAYDECZKA. B.; BRITO. K. S.; (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL NETO, Antônio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GÓES, M. C. R. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever**. In:

GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

GUEDES, Paulo C. **Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 .

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Telma F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, Telma F. & ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: Brandão, Ana Carolina & Rosa, Ester. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educare ET educare. **Revista Educação**. v. 2. n. 4. jul./dez. 2007.

LOPES, Eliane Marta Texeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARROU, Henri-Irénéé. **Historia da educação na antiguidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). Produção de textos na escola: **reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MENDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**, Porto Alegre: Editora, 2002.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. “**Análise Lingüística**” na escola: **apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”**. Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. In: **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização 194 nos Países de Língua Portuguesa**”. ACOALFAPLP, v. 3, p. 91-114, 2008.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. M. L. O. **A retificação em textos infantis**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIZZO, G. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SEBEN, P.; FRIZON, M. O Naziazeno da redação da UFRGS e o ensino matemático de literatura. In: ABREU, S. (org.). **A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SILVA, Magna do Carmo. **Práticas de alfabetização no ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu/MG, 2008.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E.. **A Magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SPINILLO, A. G. Era uma vez...e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, n. 1, 1993.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003a.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

TARDELLI, Marlete C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

TOLCHINSKY, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1998

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. In: **Cadernos pedagógicos e culturais**, v.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993.

VERGNAUD, Gerard. Piaget e Vygotsky: Convergências e controvérsias. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n.2, nov. 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora.2005

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZAYAS, Felipe & ESTEVES, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. In: Cool, César & Martín, Elena. (org.) **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO PROFESSOR

Nome:

Escola em que atua:

Qual a sua faixa etária? _____ anos.

Qual a sua formação?

Assinale apenas uma das opções abaixo:

SEXO	
Feminino	Masculino

TEMPO DE EXERCÍCIO DE MAGISTÉRIO	QUAL SÉRIE E ANO	
Menos de 5 anos		
De 5 a 10 anos		
Acima de 10 anos		

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO PLANEJAMENTO

DATA:

PROFESSORA:

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS DO PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS**Observação realizada na manhã do dia 01/03/2018****Turma do 2º ano****Professora P1**

Cheguei as 8h e a professora P1 estava copiando no seu caderno de planejamento uma atividade que segundo ela as crianças iriam copiar no caderno para realizar. As atividades eram relacionadas a escrita e se eram destinadas para classe e para casa. Logo depois a coordenadora entrou na sala com algumas impressões de textos que a professora havia solicitado. A professora copiava a atividade do livro que segundo ela foi usado no ano anterior pela mesma. As 9:30 a professora lanchou e depois disse que voltaria para sua sala de aula.

Observação realizada na manhã do dia 06/03/2018**Turma do 2º ano****Professora P1 e P2**

Cheguei as 8h e as professoras estavam em reunião na sala da gestão. As mesmas realizaram juntas as análises dos resultados da primeira avaliação de produção textual realizada pelas crianças. A diretora imprimiu para cada professora o relatório com a consolidação dos resultados das avaliações com o resultado de cada aluno. Juntas elas também elaboraram os agrupamentos de acordo com o nível dos alunos. E discutiram sobre o planejamento das aulas de produção textual como também sobre as metas de aprendizagem a serem alcançadas para cada turma e cada aluno. Dialogaram sobre a rotina, horário e tempo destinado para cada atividade, planejaram quais os dias destinados para momentos específicos de trabalho com a produção textual. Também discutiram sobre alguns problemas disciplinares colocados pelas professoras. Nessa reunião a diretora ressaltou e parabenizou o empenho das professoras e conversou com as mesmas sobre horários e sistemáticas de atividades extras com aqueles alunos que precisavam de um pouco mais de intervenções. A reunião foi finalizada as 10h, logo após a reunião as professoras seguiram para sala dos professores, lancharam e juntas formularam atividades para o trabalho com a produção textual. Escolhendo uma imagem para trabalhar a produção textual. As professoras consultaram o PNLD e formularam também algumas atividades com o objetivo de identificação da quantidade de sílabas e elaboraram uma tarefa para casa trabalhando o gênero textual lista. O momento de planejamento foi finalizado as 11h.

Observação realizada na manhã do dia 20/03/2018**Turma do 2º ano****Professora P1 e P2**

Cheguei as 8h e as professoras estavam reunidas elaborando o planejamento. As mesmas planejavam a aula do dia seguinte (21/03/2018). Elas estavam com as avaliações que os alunos haviam realizado em mãos. E diante das mesmas escreviam nas avaliações considerações sobre o nível de cada aluno. As professoras planejavam a continuação do trabalho de retomada da primeira avaliação instrumental realizada pelos os alunos e planejaram como seria a reescrita coletiva do texto a partir da temática que foi abordada na avaliação. As professoras também planejaram uma atividade para casa trabalhando a escrita

de palavras de acordo com a imagem que eles iriam trabalhar na sala. As 9h 10 a professora P2 após o recreio foi para sala para dar aula e a professora P1 continuou planejando.

Observação realizada na manhã do dia 03/04/2018

Turma do 2º ano

Professora P1 e P2

Cheguei as 8h e as professoras estavam reunidas com a coordenadora na sala dos professores. As mesmas elaboraram alguns recursos didáticos para o trabalho com a produção textual como cartazes etc e realizaram também a escolha de algumas atividades e imagens para trabalhar a escrita de textos. A coordenadora também dividiu os alunos e professoras responsáveis para realizar intervenções extras junto aos alunos que estavam precisando. Elas verificaram também as atividades que contemplavam os níveis do aluno ou teriam que fazer alguma atividade a mais o que elas chamavam de atividades diferenciadas. Exemplo trabalhando adivinhas etc. As 10h a reunião foi finalizada e as professoras seguiram para uma sala que elas chamavam de sala de reforço e começaram a realizar algumas atividades com os alunos que estavam na lista indicada pela coordenadora.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Como você faz o planejamento da proposta de produção textual para seus alunos?

Perguntas de apoio da pesquisadora, caso não seja respondida a pergunta 1 pelo entrevistado.

- a) De onde vem a ideia da temática?
- b) Quais os gêneros textuais mais propostos?
- c) Quais os recursos que utiliza?
- d) Como pensa na organização da turma para a produção textual?
- e) Qual é o tempo destinado para as atividades com produção textual?

2. Descreva com detalhes uma típica atividade de produção textual que você já realizou com seus alunos.

Pergunta de apoio da pesquisadora, caso não seja respondida a pergunta 2 pelo entrevistado.

- a) Quais são, geralmente, as intervenções feitas no momento do trabalho com a produção textual?

3. Como você realiza a avaliação de produção textual dos seus alunos?

Pergunta de apoio da pesquisadora, caso não seja respondida a pergunta 3 pelo entrevistado.

- a) Quais as orientações que você faz depois da escrita?

4. Considerando as etapas de planejamento, execução e avaliação da produção textual dos seus alunos, qual o momento que você considera mais difícil de realizar? Por quê?
5. Na sua opinião, em que momento os alunos sentem mais dificuldades na produção do texto?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA
DIÁRIO DE CAMPO**

DATA:

PROFESSORA:

INÍCIO DAS AULAS:

TÉRMINO DAS AULAS:

INTERVALO:

TOTAL DE ALUNOS PRESENTES:

Aspectos a serem observados:

- 1) Atividades de produção textual proposta;
- 2) Organização do espaço para desenvolvimento da atividade;
- 3) Estratégias utilizadas e intervenções realizadas;
- 4) Recursos Didáticos;
- 5) Materiais utilizados;
- 6) Modo de avaliação da atividade.

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

RELATO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA

Observação realizada nas manhãs dos dias 14/03/2018.

Turma do 2º ano A do Ensino Fundamental - Professora P1 .

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS

Início das aulas: 7h

Término das aulas: 11h

Intervalo: 8h50min as 9h 10 min

Total de presentes : 19 (sendo apenas um diagnosticado)

Cheguei às 7h 30 min e a professora conversava com os alunos sobre combinados de sala, disciplina e cronograma de materiais. A mesma também informava aos alunos que havia colocado no caderno o horário com os dias de cada disciplina. A professora explicou para mim que precisava desse momento, pois aquela turma possuía muita dificuldade de se concentrar e ela tinha muito problemas com eles relacionado a disciplina. Tinha no quadro o cabeçalho da agenda.

Percebi que alguns alunos eram levados no momento da aula. E perguntei para professora o motivo. A professora explicou que alguns alunos iriam sair de sala por alguns minutos, pois esses alunos iriam para um reforço com outra professora em uma sala separada. Ela explicou que algumas professoras em seus planejamentos pegavam alunos com mais dificuldades para um reforço.

A professora pegou as primeiras avaliações de Produção Textual já realizada pelos alunos anteriormente. Mostrou as avaliações e perguntou aos alunos: “Vocês lembram desse texto que vocês produziram.” E mostrou as avaliações pedindo que os alunos olhassem para a imagem da avaliação.

Durante o momento que os alunos olhavam para imagem da avaliação mostrada pela professora ela fazia algumas explicações: “Vocês sabiam que podemos escrever um texto a partir de uma imagem, e foi isso que vocês fizeram.” A professora falou para os alunos: “Agora vamos ver qual a primeira coisa que devemos escrever ao produzir um texto?”

Mostrou outro texto que estava anexado na parede da sala e explicou que a primeira coisa que aparecia no texto era o título.

Durante o momento que a professora escrevia o que os alunos falavam. Ela falou de um rolo que tinha na imagem e perguntou: “Vocês conhecem esse rolo e sabem para que server? E foi logo explicando que o rolo servia para abrir a massa para fazer o bolo. A professora chamou esse momento de estudo da imagem. Ela falou: “Agora que escrevemos o que vimos nessa imagem, fizemos o estudo da imagem e listando tudo que tinha nela, vamos pensar em possíveis títulos para o texto.”

Um aluno lembrou do título que ele havia colocado em seu texto e falou: “Tia coloca os cozinheiros”. A professora escreveu na lousa e perguntou aos demais alunos: “Que mais gente, que outros títulos poderíamos escrever de acordo com a imagem”.

Os alunos foram falando e a professora escrevendo na lousa.

Enquanto a professora escrevia, a coordenadora bateu na porta pediu licença e entrou com um cartaz na mão. A coordenadora disse: “Bom dia! Eu sabia que vocês estavam realizando essa atividade e trouxe um roteiro que vai ajudá-los. Esse roteiro é como como um mapa para o tesouro e é importante o estudo dele para ajudar vocês no que estão fazendo.” A coordenadora logo anexou na sala e a professora leu para os alunos o texto que a coordenadora havia anexado.

Depois da leitura do roteiro a professora disse: “Nós vamos usar esse roteiro para nos ajudar na escrita dos nossos textos. Vocês viram que a primeira coisa que pergunta é sobre o título. Então vamos voltar aqui para lousa e pensar nos possíveis títulos que estavam escrevendo”.

A professora voltou a listar na lousa os possíveis títulos falado pelos alunos. Ao terminar a lista de títulos a professora convidou os alunos para lerem juntos com ela, em voz alta. Tocou para o recreio e a professora liberou os alunos e dizendo que depois continuariam a atividade.

Ao retornarem do recreio a professora tentou acalmar os alunos, pediu que eles ficassem calmos para continuar a atividade. A mesma explicou para mim que essa como era a primeira avaliação dos alunos e eles estavam iniciando o trabalho com Produção Textual. Assim ela tinha que ter mais paciência, pois demoraria mais a aula.

Ela continuou explicando para mim que nos anos anteriores tirava a cópia de cada avaliação e entregava para os alunos refletirem e compararem com o que escreveram na lousa,

mas que estavam com problemas de recurso de papel por isso eles iriam fazer no caderno e não iria entregar a cópia de cada avaliação.

Depois que os alunos se acomodaram a professora continuou a atividade e ela convidou os alunos para construção de frases sobre o texto. E enquanto os alunos falavam ela ia escrevendo na lousa. A professora durante esse momento pedia que os alunos levantassem a mão para não falar todos juntos e também salientava que a frase deve iniciar com a escrita de letra maiúscula e ao terminar a frase lembrar de colocar o ponto final.

Ela também seguia lembrando aos alunos que a frase tinha que ser de acordo com a imagem que ela havia mostrado.

Ao terminar a escrita das frases na lousa a professora leu junto com os alunos todas as frases. Depois pediu que eles pegassem o caderno para construir um texto sobre a imagem e o que estavam trabalhando naquele momento. Os alunos logo pegaram os cadernos e iniciaram a escrita do texto. Ao terminar o texto os alunos mostravam para professora e a mesma realizava a leitura e passava um visto.

Turma do 2º ano B do Ensino Fundamental - Professora P2.

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS

Início das aulas: 7h

Término das aulas: 11h

Intervalo: 8h50min as 9h 10 min

Total de presentes: 19

Cheguei às 10h e a professora estava copiando a agenda com a tarefa de casa na lousa. Quando os alunos terminaram de copiar a agenda a professora pegou as primeiras avaliações de Produção Textual já realizada pelos alunos anteriormente. Mostrou as avaliações e explicou aos alunos que eles iriam iniciar juntos a revisão do texto. Ela mostrou as avaliações pedindo que os alunos olhassem para a imagem da avaliação.

A professora com as avaliações em mãos indagou aos alunos. Qual a primeira coisa que eles escreveram na produção do texto. E alguns alunos foram respondendo que seria o título. Logo a professora mostrou um roteiro para revisão de produção textual que estava anexado na sala de aula. E junto com os alunos foi orientando com o auxílio desse roteiro os passos para revisar o texto. A professora ao terminar a aula disse que na aula seguinte eles

iriam construir um outro texto sobre a mesma imagem diante do que eles haviam aprendido de acordo com o roteiro de revisão trabalhado naquela aula.

Observação realizada na manhã do dia 21/03/2018. Turma do 2º ano A do Ensino Fundamental - Professora P1.

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS

Início das aulas: 7h

Término das aulas: 11h

Intervalo: 8h50min às 9h 10 min

Total de presentes: 19 (sendo apenas um diagnosticado)

Cheguei às 7h 30 min e a professora já havia iniciado a aula. A mesma falava como os alunos sobre a retomada da aula anterior de produção textual. A professora perguntou se os alunos lembravam do texto e da imagem que ela havia mostrado na aula anterior. Alguns alunos responderam que sim. Logo a professora seguiu a aula dizendo que eles iriam construir na aula daquele dia um texto coletivo.

A professora perguntou: “Vocês sabem o que é um texto coletivo?”

Um aluno respondeu: “É a turma toda fazer um texto tia”.

A professora seguiu dizendo: “Muito bem! Hoje a turma toda junta irá construir um texto sobre a imagem que vimos aula passada. Cada aluno escreveu já escreveu o seu texto e hoje vamos escrever um texto coletivo”.

A professora explicou aos alunos que na aula anterior eles também escreveram juntos alguns títulos e hoje iriam escolher um desses títulos para o texto coletivo. A professora escreveu os títulos que foram ditos pelos alunos na aula anterior. E disse ao terminar fez a leitura de todos e disse: “Vamos agora escolher.” E em seguida um aluno disse: “Eu escolho o aniversário do papai.” A professora perguntou: “Vocês concordam? Podemos colocar como o título do nosso texto esse título que o colega falou?”

Os alunos concordaram. E a professora seguiu a aula dizendo: “Vou fazer na lousa as linhas como no caderno. Mas ninguém pega o caderno agora. Só presta atenção na lousa e no que a eu estou perguntando.”

Durante o momento que a professora desenhava as linhas na lousa realizava algumas explicações sobre a produção do texto: “O que foi que vimos na aula anterior? Quando vamos escrever um texto a primeira coisa que escrevemos é o título. E o título fica bem no meio da primeira linha. Um texto também tem personagens. Então vamos escrever o título que já escolhemos, depois vamos pensar nos personagens para o nosso texto e o que vamos escrever no nosso texto.”

A professora escreveu o título do texto e perguntou aos alunos: “Quem serão os personagens do nosso texto? Vamos lembrar da imagem . Quem estava na imagem?”

Os alunos iam falando e a professora escrevendo.

Ao listar alguns personagens a professora disse que eles agora iriam iniciar a escrita do texto. Ela falou que os alunos deveriam lembrar que ao iniciar o texto teriam que deixar um espaço no início que se chama parágrafo. Então convidou os alunos para olhar a imagem pensar no que poderiam escrever nesse primeiro parágrafo. Os alunos começaram a falar. A professora disse: “Levanta a mão para falar, pois se falar todos juntos não vou entender”. Então os alunos iam levantando a mão falando e a professora escrevia o que eles falavam.

Ao terminar o primeiro parágrafo a professora disse: “Vamos ler juntos esse parágrafo que escrevemos”.

Durante a leitura a professora explicava aos alunos sobre os sinais de pontuação e indagava se o que estava escrito estava de acordo com a imagem apresentada. Ela continuava fazendo explicações sobre o uso do ponto e vírgula. Ao terminar a leitura ela falou: “Pronto! Agora vamos para o segundo parágrafo. Vamos começar outra ideia dando continuidade ao acontecimento do primeiro parágrafo. Pensem aí o que podemos escrever. ” Nesse momento a professora deu uma pausa nas escritas, parou um pouco e realizou a frequência.

Ao terminar a frequência ela disse: “Pessoal eu vou ler o que escrevemos para ajudar a decidir o que mais podemos escrever. Vamos pensar agora o que vamos continuar escrevendo. ” Os alunos foram dizendo e a professora escrevendo na lousa”.

Ao terminar a escrita do segundo parágrafo a professora disse: “Agora eu vou ler o que escrevemos. “Ao terminar a leitura a professora explicou que o texto tem que ter começo, meio e fim”. E convidou os alunos para dar um final ao texto. Os alunos seguiam falando e a professora escrevendo. Ao finalizar a escrita a professora leu com os alunos o último parágrafo e durante a leitura voltava a explicar sobre os sinais de pontuação, reforçando para os alunos que o ponto final você coloca no final da ideia.

Ao finalizar a escrita do texto coletivo a professora explicou aos alunos que juntos eles iriam ler o roteiro de Produção Textual que estava anexado na parede da sala de aula e verificar se o texto que eles haviam construído estaria parecido com as orientações do roteiro. E assim a professora foi revisando com os alunos todo o texto coletivo construído e comparando com o roteiro.

Depois desse momento a professora pediu que os alunos pegassem os cadernos e verificassem se o texto que eles haviam escrito de forma individual estava parecido com o texto coletivo. Durante o momento que os alunos observavam seus textos a professora fazia explicações sobre o que eles deveriam observar nos seus textos sobre parágrafo, título, se o texto estava de acordo com a imagem proposta: *“Prestem atenção nas orientações que lemos no roteiro de produção. O seu texto tem começo, meio e fim? A professora percorria pela sala observando.”* Alguns alunos que não haviam feito o texto, pois faltaram na aula anterior e foram orientados pela professora a copiar o texto coletivo que estava na lousa.

Observação realizada nas manhãs do dia 04/04/2018. Turma do 2º ano A do Ensino Fundamental - Professora P1.

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS

Início das aulas: 7h

Término das aulas: 11h

Intervalo: 8h50min as 9h 10 min

Total de presentes : 19 (sendo apenas um diagnosticado)

Cheguei às 07:20 a professora estava realizando o controle da lista de frequência dos alunos . Depois a professora iniciou a retomada das histórias sobre o ‘O Milagre da Multiplicação dos Pães ‘ que segundo ela iria ajudar os alunos a entender o real sentido da Páscoa. Ao finalizar a contação da história a professora mostrou aos alunos uma imagem e explicou que eles iriam produzir um texto e entregou a atividade.

Ao finalizar a atividade os alunos entregaram a professora. Depois de receber as atividades a professora convidou os alunos para construção de um texto coletivo a partir dessa mesma imagem da atividade e do assunto da história o que ela havia contado.

Eles iniciaram a escrita pelo título. Durante o momento de construção do texto os alunos iam falando e a professora era a escriba. Enquanto a professora escrevia fazia as orientações: “Lembrem que o texto tem que está de acordo com imagem. Quem lembra da história que contei? O que foi que a tia disse que acontecia no início da história? “Lembram dos parágrafos?

A professora dizia para os alunos que eles não precisavam pegar o caderno naquele momento, pois eles não iriam escrever no caderno naquele momento. Ela ressaltava que era importante que eles prestassem atenção e participassem da construção do texto que estava sendo produzido.

Ao finalizar a escrita de cada parágrafo a professora dizia:”Vamos ler juntos!O que vocês acharam? Está ficando bom?

E no final da leitura do segundo parágrafo um aluno falou que já havia assistido o filme “Paixão de Cristo” e também lembrava da história que a professora contou.E deu uma sugestão do que a professora poderia escrever no parágrafo seguinte.

A professora então escreveu. E pediu para que outro colega realizasse a leitura do texto finalizado. E perguntou para os alunos: “Vocês acham que está bom?” Os alunos responderam que sim. A professora fez uma observação:” Vocês não acham que a palavra discípulo está se repetindo muitas vezes?E ela continuou: Eu irei trocar a palavra discipulos pelo pronome eles. Vamos ver como vai ficar? E o ponto final?

Depois ao finalizar a escrita do texto coletivo a professora leu, explicou sobre o uso da letra maiúscula e pontuação e contou quantos parágrafos eles fizeram. Parabenizou os alunos, pois a história tinha começo, meio e fim. Depois entregou aos alunos os textos individuais que eles haviam realizado e pediu que eles comparassem esse texto com o texto coletivo. A mesma orientou que os alunos observassem se nos textos individuais que eles haviam escrito

tinha o título, colocado as pontuações, parágrafos e se estava de acordo com a imagem proposta.

Observação realizada nas manhãs dos dias 25/04/2018. Turma do 2º ano B do Ensino Fundamental - Professora P2.

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS

Início das aulas: 7h

Término das aulas: 11h

Intervalo: 8h50min as 9h 10 min

Total de presentes : 19

:

Cheguei às 8h e a professora estava pedindo que os alunos pegassem o caderno. copiando uma atividade no quadro e orientando que os alunos a copiassem. No caderno dos alunos já estava coladas a imagem de uma tirinha em quadrinho. A professora colou na lousa a imagem da mesma tirinha que estava anexada no caderno dos alunos. Depois ela pediu que os alunos observassem bem a imagem, e dissessem os personagens que eles identificavam. Os alunos levavam a mão falavam e a professora escrevia.

Logo depois ao finalizar a escrita dos personagens identificados pelos alunos a professora pediu que os alunos observassem bem a imagem da tirinha, pensassem e dissessem possíveis títulos para produzir um texto de acordo com a tirinha.

Os alunos falavam e a professora escrevia os possíveis títulos. Ao listar oito possíveis títulos a professora pediu que os alunos agora prestassem muita atenção no que acontecia em cada quadrinho e formulassem frases para cada quadrinho. Os alunos escreveram as frases no caderno e ao terminar leram o que escreveram para professora. Depois a professora selecionou algumas frases e escreveu na lousa.

Durante o momento que a professora escrevia as frases na lousa ela indagava: Como se escrevia algumas palavras para os alunos. A cada quadrinho a professora perguntava: Me

digam o que está acontecendo nesse quadrinho e apontava. Um aluno respondeu: A bruxa se levantou e pegou uma varinha.

Um outro aluno completou: “Tia e lançou um feitiço.”

A professora perguntou: E o que aconteceu quando a bruxo fez o feitiço? Então vamos escrever a frase “A bruxa pegou a varinha para lançar o feitiço.”

Outro aluno respondeu: “A bruxa transformou em um elefante”.

A professora então vamos escrever outra frase. Digam o que eu escrevo a bruxa transformou....

Os alunos falavam e a professora escrevia, enquanto escrevia a professora realizava em voz alta a leitura da frase que estava escrevendo e perguntava aos alunos: “É assim?” Um dos alunos percebeu que tinha uma informação errada em uma das frases. E falou: “Tia o elefante e o pirulito esmagaram o gato. Vocês escreveu só o elefante.”

A professora disse: Então vamos apagar e escrever o certo. Isso serve também para vocês se quiserem podem também apagar e escrever outra coisa no texto de vocês.

Ao finalizar a professora disse: “Agora que nós concluímos as possíveis frases e títulos”.

Vocês irão escrever um texto de acordo com a tirinha no caderno.

A professora continuou e indagou: Antes de escrever o texto eu tenho que fazer o que?

Um aluno respondeu: “O título”.

Outro aluno disse: “Tia o texto tem que ter começo, meio e fim.”

A professora disse: “Muito bem! E devemos iniciar com parágrafo, lembrem!

Outro aluno disse: “Tia e podemos começar com essas palavrinha que tem aqui no cartaz....Era uma vez....”

A professora disse: “Muito bem! Tem gente que mata a gente de felicidade. É isso mesmo. Podem olhar para essas palavrinhas que estão aqui no cartaz para ajudar.

Lembrem que o texto tem que ter três parágrafos como o colega falou, com começo, meio e fim. “A professora mostrou o caderno e indicou o espaço que eles deveriam escrever o texto. E logo depois ela disse: “eu vou apagar o que escrevi nma lousa, não é para copiar é para fazer de cabeça.”

Durante o momento que os alunos escreviam a professora passava nas mesas orientando os alunos. A professora passava nas carteiras explicando e orientado o uso dos sinais, que não deveriam pular linhas.

Ao passar nas carteiras a mesma percebeu que um aluno estava com muita dificuldade. Ela se aproximou dele e disse: “Vamos escrever pelo menos palavras e pegou uma caixa com alfabeto móvel para ajudá-lo”.

Durante a escrita dos alunos no caderno a professora dizia: “Gente façam a revisão do texto, olhem para o roteiro de revisão que tem na sala. E vou dar uma olhada em todos os cadernos. Os alunos que iam terminando mostravam os cadernos para a professora que imediatamente realizava uma rápida leitura e orientava.

Tocou o sino e a professora liberou os alunos para o recreio e disse que na próxima aula concluiriam.

ANEXOS


ANEXO A – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PAULO I

ALUNO: KAIÃO PABLO ALVES DE ARAUJO

2º ANO – PROFESSORAS: JOANA, MADALENA E SOCORRO

OBSERVE A FIGURA E FAÇA UMA HISTÓRIA SOBRE O QUE VOCÊ VÊ. ESCREVA SOBRE O QUE ESTÁ ACONTECENDO E DÊ UM FINAL PARA SUA HISTÓRIA. NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCAR O TÍTULO.

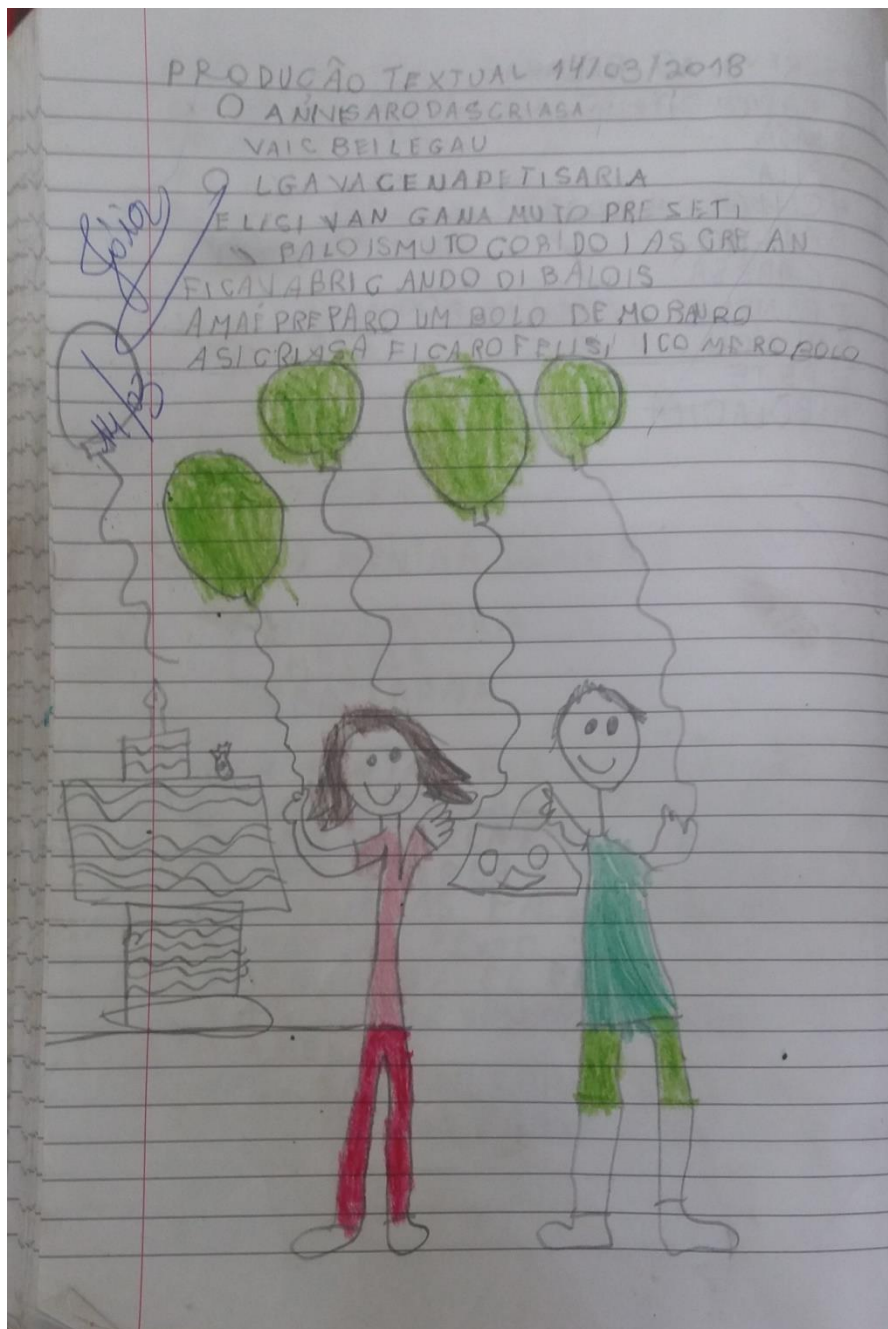


www.gkvapeldoorzuid.nl

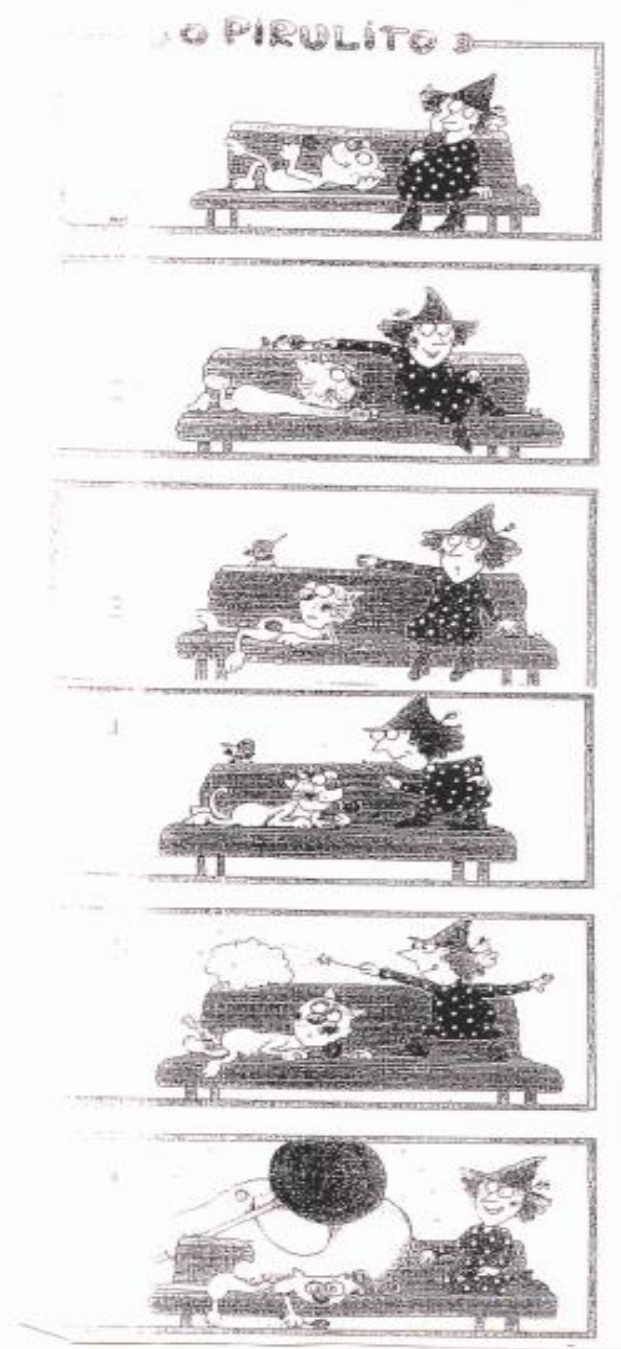
PÁSCOA

UM BELA DIA DEUS VOUTOU PARA A VIDA
 E TODA VIDA FICOU ALEGRE MAS DEUS FICOU
 PORCOS DIAS COMEMORAVA A PÁSCOA COM OS AMIGOS
 DEUS DABO DEU VINTO E TAMBEM PARTIU O PA
 PARA OS DISCIPULOS E AMIGOS OS AMIGOS TRAZIA
 JESUS MAS ELES FALAVAM QUE NAO TRAZIA
 MAIS ELES MENTAVAM PARA JESUS E JESUS CASTIGOU
 OS AMIGOS MAS ELE SIA REPENTEU PORO
 ELE CASTIGOU JESUS FOI CASTIGADO DEPOIS DE
 COA BOTARAM ELE NA CRUZ BORAM A CO
 FERA DE ESPINHO DEPOIS ELE LEVAV
 CHICOTADA E DEPOIS MORREU.

**ANEXO B – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADA NO
CADERNO**



**ANEXO C- ATIVIDADE COM SEQUÊNCIA DE IMAGENS USADA
PARA PRODUÇÃO TEXTUAL**



Prezado aplicador, o tema da prova de escrita do mês de fevereiro é "Hora de comer".


Antes de cada questão com o  o enunciado será lido pelo aplicador.

Na escrita do nome, palavras e frase, o aplicador irá acompanhar as produções individuais dos alunos. Ou seja, observar a escrita de cada aluno.


Já na escrita do texto, a aplicação ocorrerá com todos os alunos ao mesmo tempo. Lembrando que cada aluno deverá realizar sua produção individualmente.


Vale ressaltar que apenas as turmas de 2º ano realizam produção de texto.


Vejam a seguir, as questões que avaliam a escrita do nome, palavras, frase e texto.


 Observe o quadro abaixo e escreva o seu nome completo do jeito que você sabe escrever.


 Escute as palavras que eu vou ditar duas vezes.

 Escreva a palavra "sopa".

 Escreva a palavra "peixe".

 Escreva a palavra "comida".

 Escreva a palavra "sorvete".

 Observe a figura e escreva uma frase.