

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Área de Concentração - Metodologia de Ensino**

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
DIALOGANDO SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AOS  
EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**Stella de Lourdes Garcia**

**SÃO CARLOS – SP**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Área de Concentração - Metodologia de Ensino**

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
DIALOGANDO SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AOS  
EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS – SP**

**2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G216gd

Garcia, Stella de Lourdes.

Os gêneros do discurso e a prática da produção textual :  
dialogando sobre os conhecimentos necessários aos  
educadores dos anos iniciais do ensino fundamental / Stella  
de Lourdes Garcia. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
247 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2010.

1. Educação elementar. 2. Produção de textos. 3.  
Gêneros discursivos. 4. Professores - formação. I. Título.

CDD: 372 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

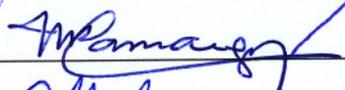
Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Sonia Stella Araújo Oliveira

Profª Drª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira


## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu filho Lucas por ter ressignificado todas as experiências de minha vida. À minha mãe pela coragem e incentivo, principalmente nos momentos em que pensei em desistir. À minha companheira de trabalho e amiga Alessandra Marques da Cunha, por ter apostado que valeria a pena trabalhar comigo e por dividir os momentos agradáveis de descoberta ao longo da realização deste trabalho. À minha orientadora Claudia Raimundo Reyes, pela paciência e carinho com o trabalho desenvolvido. Às minhas amigas Danielle Martins da Silva, Rosana Vieira, Rosângela Bonater, Maria de Fátima Lopes da Silveira e Roselena Adão Florêncio pelos momentos em que sempre me ouviram pacientemente, sugerindo e incentivando o término da pesquisa. À Belzinha, pelo apoio técnico e pelos momentos de compartilhamento do trabalho, nos ouvindo agitadas quando saíamos dos encontros com as educadoras e educandos. Às integrantes de nosso Grupo de Pesquisa: Danitza, Esther e Aninha pelo carinho e incentivo. Às professoras Roseli Rodrigues de Mello, Maria Rosa Martins de Camargo, Sônia Stella Araújo-Oliveira, Maria Aparecida Mello, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira e Eliana Prado Carlino, pelos momentos de conversas e pelas valiosas contribuições dadas à pesquisa, durante os Exames de Qualificação e Defesa. Aos educandos e educadoras participantes da pesquisa, pela contribuição que deram à minha formação.

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o de verificar e analisar quais conhecimentos são necessários aos educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere além das marcas do gênero, os elementos que assegurem a dinâmica discursiva. Tais conhecimentos foram abordados durante um Curso de Extensão, em um processo colaborativo dialógico entre pesquisadoras e educadoras, o qual se fundamentou no desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, pautada na metodologia colaborativa dialógica. A coleta de dados foi realizada durante um curso de formação continuada realizado junto a educadoras e educandos de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos-SP que integra o Projeto “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”. Partimos de uma concepção de linguagem enquanto constitutiva dos sujeitos e nos orientamos nos estudos de Freire, Bakhtin e em pesquisadores como Schneuwly e Dolz. A análise dos dados, que se orientou pelo levantamento das temáticas presentes nos encontros realizados junto às educadoras e nos encontros realizados junto aos educandos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, nos permitiu concluir que a base de conhecimentos sobre o ensino, mais especificamente com relação ao conhecimento de conteúdo específico - e aqui os referimos aos gêneros discursivos - das educadoras não era o suficiente para garantir que os gêneros discursivos fossem concebidos como objeto de ensino, embora estes estivessem presentes na sala de aula nas atividades de leitura, não garantia que os educandos se apropriassem do mesmo e passassem a produzi-lo textualmente. Com relação aos conhecimentos construídos durante a realização do curso de formação, acreditamos que as reflexões proporcionadas pela dinâmica colaborativa dialógica possam ter contribuído para uma alteração nas práticas das educadoras envolvidas. Ressaltamos a importância da definição do gênero a ser apreendido junto aos educandos, assim como a necessidade de se contextualizar a escrita em uma situação interlocutiva, ou seja, as crianças precisam saber *o que, por que, como e para quem* escrevem. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero escrito configurou-se enquanto instrumental tanto para as educadoras, quanto para os educandos. Para as educadoras, pois proporcionou orientações metodológicas para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito, contribuindo para a construção de uma base de conhecimento para o ensino; e para os educandos, pois permitiu a segurança na escrita uma vez que puderam apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual, se considerando as características do gênero e a situação interlocutiva.

Palavras-chave: produção textual – gênero do discurso – ensino fundamental.

## Abstract

The aim of this research was to verify and analyze which skills are necessary to the educators of 9-year-old pupils at the discourse genres as a teaching subject so that they can guarantee the pupils' learning regarding the textual production which covers beyond the genre marks, i.e. the elements which ensure the discourse dynamics. Such skills were approached during an Extension Course in a dialogic collaborative process between researchers and educators, which was grounded in the development of a didactic sequence for the teaching of the writing discourse genre. It is an investigation of qualitative nature based on the dialogic collaborative methodology. The data collection was carried out during a continuing education course attended by educators and pupils from a municipal public school in São Carlos-SP which integrates the Project "Learning Communities: betting on the learning quality, differences equality and democratization of the school management". We adopted a language conception which is constitutive of the individuals and used the studies by Freire, Bakhtin and researchers such as Schneuwly and Dolz as guidance. The data analysis, which was orientated by the assessment of themes present in the meetings with the educators as well as in the meetings with a third-year group of pupils, led us to conclude that the knowledge basis about teaching, more specifically the one regarding the knowledge of specific contents – which refer to the discourse genres – of the educators was not enough to guarantee that the discourse genres were conceived as a teaching subject. Although they were present in the classroom in reading activities, such a fact did not guarantee that the pupils appropriated them and started to produce them textually. As for the knowledge built during the education course, we believe that the reflections provided by the dialogic collaborative dynamics might have contributed to a change in the practice of the educators in question. We highlight the importance of the definition of the genre to be apprehended by the pupils, as well as the need to contextualize the writing process in an interlocutive situation, i.e. the pupils need to know *what, why, how and to whom* they write. Therefore, we can claim that using the didactic sequence to a writing genre teaching worked as instrumental to both the educators and the pupils. As for the educators, it provided methodological guidance to the systematized teaching of a writing discourse genre, thus contributing to the construction of a teaching knowledge basis; as for the pupils, it provided them with writing assurance, since they could learn and experience the knowledge and procedures which the textual production practice entails, taking into account the characteristics of the genre and the interlocutive situation.

Keywords: textual production - discourse genres - elementary school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE ATUAL .....</b>	<b>18</b>
1.1. O surgimento das Comunidades de Aprendizagem .....	21
<b>CAPÍTULO II - CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ADOTADA NO TRABALHO..</b>	<b>27</b>
2.1. Concepção de Linguagem .....	27
2.2. Escola: espaço de múltiplas interlocuções .....	38
2.3. Alguns apontamentos sobre o ensino da língua materna e a prática da produção textual .....	42
2.4. Sobre o objeto de ensino: os gêneros do discurso .....	45
2.5. Sobre o ensino: as sequências didáticas .....	51
2.6. Educador – mediador .....	57
2.6.1. <i>A formação inicial e continuada</i> .....	63
2.6.2. <i>Base de conhecimento para o ensino</i> .....	64
2.6.2.1. <i>Conhecimento de conteúdo específico</i> .....	65
2.6.2.2. <i>Conhecimento pedagógico geral</i> .....	66
2.6.2.3. <i>Conhecimento pedagógico do conteúdo</i> .....	67
<b>CAPÍTULO III – COMPOSIÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>69</b>
3.1. Procedimentos para a coleta e análise dos dados .....	74
3.1.1. <i>As entrevistas</i> .....	75
3.1.2. <i>Gravações em áudio e vídeo</i> .....	76
3.2. Caracterização da educadora, participante da pesquisa.....	76

3.3. Caracterização da Escola e das educadoras participantes da pesquisa.....	77
3.4. Intervenções realizadas: o curso de formação para educadoras e a sequência didática para os educandos .....	79
3.4.1. <i>O Curso de Formação para as educadoras</i> .....	80
3.4.2. <i>A sequência didática para os educandos</i> .....	82
3.4.3. <i>Descrição das intervenções realizadas</i> .....	85
3.5. Organização dos dados para a análise.....	124

#### **CAPÍTULO IV – NAS TESISURAS DO CAMINHO...: ANÁLISE DOS DADOS..125**

4.1. Os conhecimentos sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino: as práticas de produção textual .....	126
4.2. Conhecimentos construídos ao longo do curso de extensão <i>ou</i> conhecimentos construídos no processo colaborativo dialógico .....	135
4.3. Conhecimentos partilhados ou diálogos em torno da prática .....	143
4.4. Sobre as aprendizagens dos educandos .....	173

#### **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... 183**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 190**

#### **APÊNDICES .**

Apêndice I – Primeira entrevista .....	195
Apêndice II – Segunda entrevista .....	202
Apêndice III – Pauta Primeiro Encontro educadoras .....	208
Apêndice IV– Produção textual das educadoras .....	204
Apêndice X– Tabelas para acompanhamento das produções dos educandos .....	215
Apêndice XI – Pauta Oitavo Encontro Educadoras .....	217

## **ANEXOS**

Anexo I- Descritores Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB .....	224
Anexo II – Produção textual educadoras .....	228
Anexo III – Exemplo de produções textuais .....	231
Anexo IV – Características dos gêneros discursivos .....	242
Anexo V – Versões das fábulas “A Cigarra e a Formiga” .....	244
Anexo VI – Análise de fábulas impressas .....	246
Anexo VII – Texto informativo sobre fábulas .....	247

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi o de verificar e analisar quais conhecimentos são necessários aos educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>1</sup> sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere além das marcas do gênero, os elementos que assegurem a dinâmica discursiva. Tais conhecimentos foram abordados durante um Curso de Extensão, em um processo colaborativo dialógico entre pesquisadoras e educadoras, o qual se fundamentou no desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa PCNs (BRASIL, 2001) o trabalho com a produção de textos tem como finalidades formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

O referido documento afirma que a escola, desde os primeiros anos deveria oferecer condições para formar esses escritores, organizando o trabalho escolar de forma a selecionar dentre os diferentes gêneros disponíveis, o mais apropriado na situação enunciativa que desejam participar, planejando seus textos em função de seus objetivos e dos leitores a que se destinam tais escritores, também deveriam utilizar-se da revisão textual, verificando a adequação de seus textos, assim como recorrer a diferentes fontes, selecionando informações pertinentes para sua produção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa concebem o texto como a unidade básica do ensino da língua materna, constituindo um avanço para o

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a expressão séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois nos referimos à alteração realizada no município de São Carlos-SP de acordo com a Lei 11.274/2006 que amplia de oito para nove anos o ensino fundamental, a partir de seis anos de idade. Sendo assim, em cumprimento à Lei o ensino

processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, uma vez que propõe uma ruptura com o ensino antes realizado de maneira normativa e conceitual.

Contudo, nem sempre fica claro para os educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental como formar escritores e leitores competentes, os próprios PCNs de Língua Portuguesa, embora tragam importantes contribuições, não deixam explícitos os conteúdos a serem trabalhados e nem as maneiras de garantir a prática com a produção textual. Tal fato foi percebido após realizarmos a primeira etapa da pesquisa que integra o projeto “Comunidades de Aprendizagem<sup>2</sup>: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”.

Fazemos parte do grupo de pesquisa: “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Raimundo Reyes - Departamento de Metodologia de Ensino - Dme - UFSCar. Em 2007, o grupo de pesquisa foi convidado a atuar junto ao projeto Comunidades de Aprendizagem para planejarmos junto aos educadores de três escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos-SP descritores, conteúdos e estratégias de avaliação da língua materna em cada ano escolar.

Durante o 1º semestre de 2008, nosso grupo de pesquisa apresentou aos educadores participantes do projeto Comunidades de Aprendizagem os descritores e conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Nove anos – elaborados a partir dos parâmetros das avaliações realizadas em âmbito nacional: Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - (ANEXO I). Estes descritores e conteúdos foram apresentados juntamente com propostas de trabalho em sala de aula que privilegiaram o texto como unidade de ensino da língua.

---

fundamental no município passou a ser de nove anos a partir de 2006.

<sup>2</sup>Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)/Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas municipais de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Rodrigues de Mello - Departamento de Metodologia de Ensino - UFSCar.

Em um segundo momento de atuação no projeto Comunidades de Aprendizagem, foram elaborados instrumentos avaliativos para cada ano escolar, em um processo de colaboração entre pesquisadores e educadores.

Para Magalhães (1994), no contexto educacional, a metodologia colaborativa desenvolve a teoria e condução da prática de forma conjunta entre os profissionais envolvidos, conduzindo à auto-reflexão, análise crítica e transformação na aprendizagem destes. O papel do pesquisador nesta metodologia se junta ao dos participantes, por ambos serem co-participantes e sujeitos *no ato de construção e de transformação do conhecimento* (p.72).

Durante a realização dessa etapa de trabalho junto ao projeto Comunidades de Aprendizagem, ficaram evidentes as incertezas quanto ao trabalho educativo que privilegia o ensino da língua materna nos primeiros anos do Ensino Fundamental pautado nos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente.

Essa necessidade de clareza teórica e metodológica também foi sentida pelas educadoras envolvidas, que solicitaram junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura um curso de formação que contemplasse a temática.

Sendo assim, o grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” organizou um Curso de Extensão - Programa de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – PROEX- UFSCar com a seguinte temática: “Produção textual nas séries anos/iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos: dialogando com educadores e educandos”. Tal Curso de Extensão foi organizado por duas pesquisadoras do grupo de pesquisa e coordenado pela Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes, ele foi oferecido às educadoras de uma das escolas que integra o Projeto Comunidades de Aprendizagem.

No contexto de realização do Curso de Extensão surgiram duas propostas de pesquisas que foram desenvolvidas no curso de doutorado e que tiveram como tema os conhecimentos elaborados por educadores e educandos sobre a prática da produção textual pautada sobre o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito.

A primeira pesquisa foi realizada por Cunha (2010) e tem buscado compreender o que diziam os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove anos

sobre produção de texto e quais conhecimentos foram construídos a partir de mediações da educadora, pesquisadora e demais educandos.

E a segunda, desenvolvida por mim e apresentada neste trabalho, teve como foco de estudo os conhecimentos necessários aos educadores sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino, para que garantam a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere, além das marcas do gênero, os elementos que assegurem a dinâmica discursiva.

Tal foco de estudo foi desdobrado nos seguintes objetivos:

- Verificar quais conhecimentos as educadoras possuíam sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino;
- Verificar quais conhecimentos foram construídos ao longo da realização do Curso de Extensão que procurou focar a sequência didática como estratégia para o ensino de um gênero do discurso escrito;
- Relacionar os conhecimentos que as educadoras tinham e que afirmaram ter aprendido;
- Analisar o que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática;

Mizukami *et. al.* (2002) ao analisar as contribuições de Shulman (1987, 1986, 1996 e 1986a) para a construção da base de conhecimento para o ensino, afirmam que as pesquisas tem privilegiado os processos cognitivos gerais que transcendem às particularidades das disciplinas e que oferecem pouca contribuição sobre o papel desempenhado pela compreensão do conhecimento específico. As autoras indicam então, a necessidade de que as pesquisas contemplem os conteúdos das áreas específicas de forma a melhor conhecer os processos de construção dos diferentes tipos de conhecimentos.

Com base nesse pressuposto foram realizadas várias reflexões sobre a formação de professores que lecionam no Ensino Fundamental, atentando para o ensino da língua materna, mais especificamente para a base de conhecimento do conteúdo específico e as relações do processo de ensino e aprendizagem.

Mello *et. al.*, (2000) ao investigarem a base de conhecimento sobre a língua materna com professoras da rede estadual de ensino concluíram, em sua primeira fase de pesquisa, que as professoras dividiam o ensino da língua em dois momentos: alfabetização

e produção de textos, sendo que a alfabetização era compreendida como a aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua e a produção de textos como processo de reprodução de modelos.

Na segunda fase da mesma pesquisa e intervenção, as professoras puderam confrontar suas concepções com as propostas das políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. As pesquisadoras observaram que ao entrarem em contato com tais documentos as educadoras alteraram seus discursos. Quanto a isso, as pesquisadoras afirmam:

[...] o acesso aos documentos que divulgam as políticas públicas faz com que as professoras transformem seu discurso - não afirmamos aqui que tal transformação signifique, necessariamente, alteração das práticas. Quanto ao produto coletivo da revisão das indicações feitas para cada série, a partir dos descritores do SAEB, feita nos pequenos grupos, por série, foi possível vivenciar um rico momento de formação das professoras. Na condução dos trabalhos, as pesquisadoras questionavam o significado de cada um dos itens, o que propiciou que as professoras declarassem não saber vários dos termos e conceitos, mesmo tendo assinalado vários deles. Então, tais termos e conceitos eram explicados pelas pesquisadoras, dando-se e solicitando-se exemplos. Nesse momento, as professoras pareciam tomar ciência do proposto pelas políticas atuais para as séries iniciais do ensino fundamental. Interessante foi notar que, mesmo tendo discutido os PCN's de Português, elas não tinham compreensão de vários aspectos da Proposta. O detalhamento dos conteúdos favoreceu a aproximação (MELLO, *et. al.*, 2000, p. 04).

Sendo assim, as pesquisadoras buscavam, através da concepção de linguagem como processo de constituição dos sujeitos e da reflexão fazer com que as educadoras e elas próprias chegassem a uma compreensão do *que pensavam para fazer e sobre o que faziam, reconhecendo-se sujeitos constituídos e constituintes das práticas que viviam e promoviam em sala de aula e fora dela* (MELLO, *et. al.*, 2000, p.05).

Quanto ao desenvolvimento do trabalho, as pesquisadoras ressaltaram:

Assim, produz, necessariamente, situações de confronto com concepções nem sempre conscientes. Mudar maneiras de ensinar a língua pressupõe mudar maneiras de concebê-la enquanto constitutiva, ou não, do sujeito, dos pressupostos sociais e como matéria escolar. Portanto, implica exame permanente e profundo sobre o que se pensa e o que pressupõe, propostas governamentais, metodológicas, etc. Não se trata, portanto, de mera

exposição de professores e professoras ao discurso veiculado, seja por meio da leitura de documentos e livros, seja por explanação de especialistas, as ideias diferentes das que os professores possuem. É preciso haver reflexão, debate, embate, mediação, para não se dissolver qualquer tipo de proposta em palavras que servem apenas para proteger professores e professoras do julgamento que especialistas e governantes podem fazer de suas práticas (MELLO, *et. al.*, 2000, p. 13).

Em outro trabalho, Reyes (2000) investigou o processo de aquisição da escrita por meio da interação e concluiu que o trabalho de colaboração entre pesquisadora e professora favorecia a aprendizagem das crianças e também contribuía para o desenvolvimento e reflexão dos conhecimentos de conteúdo específico em ambas.

A partir dessas pesquisas originou o grupo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”, do qual comecei a fazer parte no início do curso do mestrado em 2004.

Durante o último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, interessei-me pela participação como professora alfabetizadora de jovens e adultos no Programa Federal Brasil Alfabetizado, implantado no município de São Carlos - SP em parceria entre UFSCar e Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Durante o período de agosto a dezembro de 2003 atuei, juntamente com uma companheira de turma, em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, vivenciando minha primeira experiência como professora alfabetizadora e me descobrindo enquanto tal.

A experiência vivida junto aos participantes da turma de alfabetização foi tão intensa e desencadeadora de tantas aprendizagens – ressalto que mais em mim do que para eles – que em minha dissertação de mestrado desenvolvi um estudo que contou com a participação de seis educandos da referida turma e que investigou as experiências pessoais e sociais que foram possíveis após o início do processo de alfabetização. Nesse trabalho, discutimos a importância da aquisição da leitura e da escrita para o rompimento de *muros antidialógicos* pessoais e sociais (FLECHA, 1997) e de como o domínio de aspectos instrumentais da linguagem escrita, como o reconhecimento das letras e do próprio nome, é importante e ressignificado nas vivências de adultos que sofrem o processo de exclusão social por não dominarem a leitura e a escrita no contexto da sociedade informacional.

Após o término do Mestrado iniciei o trabalho como professora dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola de ensino regular na periferia do município de São Carlos. Concomitante, continuei minha atuação no grupo de pesquisa.

Tal grupo objetiva investigar os conhecimentos necessários ao ensino da língua materna e as práticas de ensino e aprendizagem em um processo dialógico e dialético, sendo orientadas por autores como Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire.

Os diálogos que tive oportunidade de participar no grupo de pesquisa proporcionaram estudos, reflexões e reelaboração de conhecimentos que sempre busquei desenvolver e praticar junto à turma de educandos com que trabalhei.

A oportunidade de aprofundamento teórico e prático sobre a atividade de produção textual na escola me interessou, pois me preocupava com a qualidade das escritas dos educandos, uma vez que a prática de produção textual, em sua maioria não contemplava os gêneros do discurso escrito, baseavam-se em simples descrições. As trocas, realizadas com as educadoras com quem trabalhava, consistiam unicamente em diferentes comandos que buscavam, ilusória e momentaneamente, “inspirar” as crianças para a escrita. Nós professoras pouco sabíamos sobre “como ensinar” as crianças a produzirem os gêneros discursivos textualmente, algumas pistas nos eram indicadas, como por exemplo: a produção e revisão coletivas, mas não conseguíamos desenvolver a autonomia dos educandos para a escrita e nos frustrávamos quando a criança era convidada a escrever sozinha.

De certa maneira, os gêneros do discurso sempre permearam as reflexões sobre a língua desenvolvidas junto aos educandos, presentes principalmente nas leituras diárias realizadas na sala de aula, porém, não havia garantias de domínio dos gêneros por parte das crianças que os reconheciam, mas não sabiam produzir dentro do mesmo.

Dentro do já citado grupo de pesquisa, desenvolvíamos constantemente estudos e reflexões em torno da aquisição da língua materna e mais recentemente estudamos com afinco os textos de Mikhail Bakhtin, por ocasião da pesquisa desenvolvida por Giovani (2006), que elaborou sua pesquisa de mestrado em torno da importância dos gêneros do discurso para a aquisição da língua materna. Sua pesquisa não só demonstrou que as crianças se apropriavam mais rapidamente e de forma contextualizada do sistema de escrita, mas também que a produção textual era desenvolvida com mais autonomia e qualidade, demonstrando a apropriação de algumas características do gênero estudado.

Outras pesquisas desenvolvidas pelo grupo, como Cunha (2004) e Silva (2008) também sinalizavam que diferentes gêneros do discurso, orais e escritos perpassavam as práticas de professoras alfabetizadoras, demonstrando mais uma vez que os gêneros do discurso estão presentes na sala de aula e são utilizados nas práticas de alfabetização como forma de contextualização da aquisição do sistema de escrita, sinalizando que essas práticas vão ao encontro da união entre *alfabetizar e letrar* (SOARES, 2003).

Os textos de Schneuwly e colaboradores (2004), juntamente com a proposta de desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso nos chegaram no início do trabalho com o Projeto Comunidades de Aprendizagem e, diante das angústias e dúvidas apresentadas pelas educadoras e também presentes em nós, nos fez colocar a proposta de pesquisa em prática.

### **Estrutura do Trabalho**

O presente estudo encontra-se dividido em cinco partes. A primeira é constituída de nosso referencial teórico, no qual tecemos uma relação entre a importância do Projeto Comunidades de Aprendizagem na sociedade atual, contexto em que se realiza nossa proposta de estudo. Ainda no mesmo capítulo apresentamos os princípios da aprendizagem dialógica que são colocados em prática no interior do projeto Comunidades de Aprendizagem.

A seguir, apresentamos nosso referencial teórico-metodológico, trazemos a concepção de linguagem defendida e adotada em nosso trabalho, bem como a importância do papel da escola na ampliação das interlocuções. Tecemos também algumas considerações acerca das sequências didáticas para o ensino de um gênero do discurso escrito, ressaltamos a importância do educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem, assim como apresentamos o papel da formação básica e continuada na atividade docente e a base de conhecimento para o ensino.

Na terceira parte do trabalho apresentamos nossa metodologia de pesquisa que se pauta na perspectiva colaborativa dialógica, os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ainda no terceiro capítulo apresentamos os procedimentos, neles descrevemos como se constituíram as intervenções presentes nos encontros realizados junto às educadoras e educandos, e que configuraram o Curso de Extensão – Produção textual nas

séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos: dialogando com educadores e educandos.

Na quarta parte de nosso trabalho apresentamos as análises dos dados. Esse capítulo está organizado em torno de quatro eixos: a) os conhecimentos que as educadoras possuíam sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino; b) os conhecimentos que foram construídos ao longo da realização do Curso de Extensão que procurou focar a sequência didática como estratégia para o ensino de um gênero do discurso escrito; c) a relação entre os conhecimentos que as educadoras tinham e que afirmaram ter aprendido; d) a análise do que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática;

A quinta e última parte do trabalho é constituída de nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

**CAPÍTULO I**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**  
**E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE ATUAL**

*Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede de saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Paulo Freire, Comunicação e Extensão, 1975, p. 25).*

A relevância da presente proposta de pesquisa reside no fato de que as principais exigências da sociedade atual, caracterizada como informacional, não têm sido contempladas pelas nossas escolas, que além de não desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias e exigidas pelo contexto, continuam legitimando práticas excludentes. Nesse sentido, apostar em um novo modelo de escola, aberto à diversidade das comunidades nelas envolvidas, bem como no diálogo igualitário, pode se configurar em possibilidades para enfrentarmos os desafios impostos pela conjectura atual.

Frente às atuais desigualdades sociais, diferentes perspectivas tentam traçar soluções de maneira a minimizá-las. Há inúmeras práticas educativas que são reforçadas por políticas que objetivam a homogeneização realizada pela difusão crescente da cultura dominante, como se o seu domínio fosse capaz, por si só, de por fim às desigualdades.

O único objetivo que unifica os diferentes setores da direita no terreno cultural é o contínuo aumento de privilégios, cuja manutenção requer

uma desigualdade educativa. Dentre a pluralidade de opções disponíveis, cada setor defende, em cada contexto temporal e/ou espacial a que considera que melhor representa seus interesses (FLECHA, 1994, p. 77).

Dentre as opções disponíveis o autor destaca três perspectivas apresentadas a seguir.

A perspectiva tradicional acredita que a escola é a instituição privilegiada no acesso de todos à *cultura*. Partindo de um enfoque etnocentrista, esta perspectiva assume como cultura as expressões da classe dominante e que, portanto, são compreendidas como superior às demais. Segundo Flecha (1994) as desigualdades são aí facilmente reproduzidas, pois se acredita na possível neutralidade da cultura, que no sistema escolar pertence e serve unicamente aos grupos dominantes.

A perspectiva relativista, muito presente em inúmeras propostas educativas atuais, acredita na diversidade cultural e por isso elabora currículos diferenciados para diferentes grupos. Esse enfoque não só assume a diversidade, mas também a desigualdade, uma vez que admite a adaptação a contextos desiguais.

A terceira perspectiva apontada pelo autor é a comunicativa, que desenvolve um enfoque baseado no diálogo como forma de relações entre culturas e como caminho para a superação das atuais desigualdades e exclusões. O enfoque comunicativo segundo Flecha (1994), considera que a cultura dominante tem ocupado lugar de privilégio em qualquer proposta educativa, porém não a concebe como as duas perspectivas anteriormente citadas, porque pela via do diálogo são possíveis seus avanços e superações. É nesse sentido que a igualdade é entendida como:

[...] o direito de todas as pessoas de escolher ser diferente e educar-se em suas próprias diferenças (...) O objetivo da igualdade trata de superar as atuais desigualdades educativas e culturais que, na sociedade da informação, desempenham um papel cada vez mais importante na reprodução e manutenção do conjunto das desigualdades sociais. Não se trata de todas as pessoas terem as mesmas oportunidades de dispor de uma cultura homogênea, mas sim de redistribuir os recursos humanos e materiais de forma que se consiga que ninguém ocupe uma posição inferior por não possuir determinados elementos culturais. (*id. ibid.*, p.77).

É no interior desta perspectiva, da comunicativa, que compreendemos o projeto Comunidades de Aprendizagem, contexto que se desenvolverá nossa pesquisa.

O projeto Comunidades de Aprendizagem é uma resposta às principais exigências do contexto social atual. De acordo com Elboj Saso (*et. al.*, 2002), as teorias dialógicas e os intelectuais críticos buscam explicar as atuais tendências sociais, potencializando o aspecto dialógico, ou seja, esses autores explicam que o fenômeno da globalização tem se caracterizado pela busca da homogeneidade, no entanto, inversamente, isso tem causado ao mesmo tempo a reafirmação de identidades culturais.

Outra tendência atual apontada pelos autores tem sido a crescente crise dos valores tradicionais e a participação das mulheres em diferentes espaços sociais, antes restrito ao ambiente doméstico. Todos esses fatores são compreendidos como o *giro dialógico das sociedades modernas*, uma vez que o novo panorama informacional não afeta somente as relações de trabalho e produção, mas sim todos os âmbitos da vida, levando as pessoas a tomarem decisões e acordos pela via do diálogo.

As teorias dialógicas objetivam analisar as dinâmicas comunicativas da sociedade e estabelecer quais fatores promovem ou não o diálogo. As obras de Habermas e Freire oferecem importantes contribuições a essas teorias, pois ambos tomam a questão do diálogo como elemento central.

Los dos [Freire e Habermas] proponen una teoría que define como se llevan a cabo las acciones dialógicas, basándose en principios y tipos de acción que posibilitan el entendimiento, la creación cultural y la liberación. A su vez, definen que tipos de acción niegan la posibilidad de diálogo y promueven la distorsión de la comunicación y la reproducción del poder (ELBOJ SASO, *et.al.*, 2002, p.40).

Habermas (1987) elaborou vários conceitos importantes em sua obra intitulada: Teoria da Ação Comunicativa, dentre eles, o autor contrapõe os conceitos de racionalidade instrumental e comunicativa. A racionalidade consiste no uso que fazemos do saber por meio da linguagem e ação, no entanto, a racionalidade instrumental que consiste no uso que se faz do saber para alcançar determinados objetivos acabou colonizando o funcionamento da sociedade democrática. O autor defende a racionalidade comunicativa, pois nela o saber é um entendimento que acessa e dá acesso ao mundo objetivo e à intersubjetividade.

O autor descreve a ação comunicativa a partir da premissa que todos os atores

sociais são capazes de linguagem e ação e, portanto, capazes de expor argumentos e chegar a entendimentos, aproximando-se da perspectiva freireana.

Para Paulo Freire (1987), o processo de conscientização permite que as pessoas transcendam os limites da realidade opressora, uma vez que a compreendendo como fruto da própria ação o ser humano se sente potencialmente capaz de transformá-la.

Não obstante, a dimensão conscientizadora só se viabiliza por meio da experiência dialógica, que no interior dessa teoria não é percebida como instrumento a ser utilizado pelo educador, mas sim de uma exigência da própria natureza humana, já que através da linguagem que humanizamos o mundo e a nós mesmos.

No Capítulo II nos deteremos mais acerca do papel da linguagem no interior desta perspectiva.

### **1.1. O surgimento das Comunidades de Aprendizagem**

O projeto Comunidades de Aprendizagem tem sua origem na experiência da escola de Pessoas Adultas La Verneda-Sant Martí – Barcelona, Espanha. Nessa experiência educativa, todas as pessoas envolvidas decidem juntas como deve ser a escola que desejam. Por meio de assembléias os participantes opinam e tomam decisões para concretizar o que haviam sonhado.

É nesse sentido que o projeto Comunidades de Aprendizagem procura alicerçar-se sobre as bases da perspectiva comunicativa, sendo entendido como:

[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (VALLS, 2000, *apud*. ELBOJ SASO, 2002, p. 8).

E é sobre a tríade: comunicação – diálogo – educação, que se elabora e se coloca em prática o conceito de aprendizagem dialógica:

Podemos definir el aprendizaje dialógico como el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en que diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (ELBOJ SASO, 2002, p.92).

A aprendizagem dialógica possui sete princípios fundamentais que serão brevemente descritos a seguir.

No princípio relacionado ao *diálogo igualitário*, o conceito de diálogo é tomando em seu sentido comunicativo, sendo assim, o diálogo é igualitário quando as colocações de cada participante são validadas em função de seus argumentos e não em função da posição de poder que ocupam. Nesse sentido, nada está definitivamente constituído, o conhecimento pode ser reinterpretado e questionado a todo o momento por todos os participantes.

Nesta perspectiva, são agentes do diálogo igualitário familiares, alunos, professores e todas as pessoas envolvidas com o entorno escolar. O diálogo com esses agentes é facilitado, uma vez que todos possuem um objetivo em comum: a melhoria da aprendizagem e do funcionamento da escola.

O segundo princípio refere-se ao conceito de *inteligência cultural*, que de acordo com Elboj Saso (*ibid.*) até meados do século XX o conceito de inteligência estava diretamente vinculado à inteligência acadêmica, menosprezavam-se assim, os conhecimentos que não haviam sido desenvolvidos neste meio, no entanto, muitas pessoas demonstram possuir habilidades diferentes em diferentes contextos. Sendo assim, o conceito de inteligência cultural envolve as dimensões da inteligência acadêmica, prática e interativa.

La inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales (*id. ibid.*, p. 98).

En la inteligencia cultural utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no podría solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría menos adecuadamente (ELBOJ SASO, 2002, p. 100).

A partir do conceito de inteligência cultural compreende-se que cada educando pode se reportar à sua própria cultura, isso é, às habilidades e modos de conhecer próprios,

conquistando uma maior auto-confiança. Pode-se, dessa maneira, refutar as teorias do déficit educacional, uma vez que estas não compreendem as diferenças culturais dos educandos e nem reconhecem as diferentes interpretações para os conhecimentos. É por meio da inteligência cultural que se enriquecem os conhecimentos, pela compreensão da diversidade de saberes em contextos diferentes:

En el transcurso de la interacción, unas y otros ponen en evidencia sus saberes y habilidades académicas y prácticas, y movilizan sus destrezas comunicativas con las que argumentar sus emisiones y alcanzar el conocimiento más profundo de una situación que pretenden resolver. Tenemos capacidades y potencialidades que nos permiten alcanzar, con la ayuda de los demás, un mismo puerto desde diferentes mares (ELBOJ SASO, *ibid.*, p. 101).

Dessa forma, ganha-se mais conhecimento sobre a realidade, pois um mesmo aspecto desta complexidade passa a ser visto por diferentes ângulos, dada a diversidade de olhares sobre ele.

O princípio da *transformação* refere-se ao compromisso com a realidade da qual os participantes da Comunidades de Aprendizagem – sujeitos em diálogo – tomam parte, no sentido de *transformá-la e não de adaptar-se a ela* (FREIRE, 1997).

Essa transformação é possível pela afirmação da dialética entre sistema e mundo de Habermas (1987), que através da ação comunicativa possibilita que nada se imponha entre as pessoas e coletivos.

Com relação à *dimensão instrumental*, quarto princípio da aprendizagem dialógica, esta se refere à aprendizagem daqueles instrumentos fundamentais que constituem a base para ascender às demais aprendizagens e um requisito para obter uma formação de qualidade. Nesse sentido acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita são um dos requisitos para a participação na sociedade informacional.

Quanto ao aspecto instrumental do ensino, Flecha (1997) afirma que no modelo tradicional, desenvolve-se junto aos educandos um conhecimento que os adapta ao contexto da sociedade atual, quando deveria contribuir para sua transformação. Na aprendizagem dialógica todas as dimensões da aprendizagem são incluídas: a dimensão comunicativa e a instrumental, a leitura do mundo e a leitura da palavra, desde que os sujeitos envolvidos no processo concordem em aprendê-las.

El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías (FLECHA, 1997, p. 33).

Outro princípio da aprendizagem dialógica refere-se à *criação de sentido*, Flecha (1997) afirma que no contexto da sociedade informacional observa-se a presença do sentimento de insegurança e perda de sentido da existência humana, aqui o sentido é compreendido como sendo a identificação simbólica que realiza um ator do objetivo de sua ação. Tais processos, o de insegurança e perda de sentido, são frutos da redefinição do modelo de família, religião, sociedade e da supremacia dos sistemas burocráticos sobre o mundo do trabalho, político, social e espiritual. Sobre o tema, ELBOJ SASO, *et.al.*, 2002, também afirmam:

El sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto o prefigurado por las circunstancias de clase, culturales o económicas o por las expectativas ajenas a la misma persona (p.105).

Sendo assim, o princípio da aprendizagem dialógica da criação de sentido objetiva que as pessoas tomem em suas próprias mãos as decisões que se relacionam às suas vidas, tornando-se protagonistas de suas experiências.

O princípio da *solidariedade* concebe a escola como um espaço solidário, no qual todos participam em torno de um objetivo comum que gira em torno de práticas educativas igualitárias que possam oferecer as mesmas oportunidades a todas as pessoas. A aprendizagem dialógica concebe a crítica social em termos de transformação solidária, na qual há a universalização e compartilhamento das oportunidades culturais.

O último princípio da aprendizagem dialógica e descrito por nós, refere-se à *igualdade de diferenças*, compreendida como o direito à educação igualitária. O objetivo desse princípio é o de chegar a uma igualdade de direitos e oportunidades a pessoas diferentes, sem cair na homogeneização das práticas etnocêntricas ou no relativismo pós-moderno. Trata-se de potencializar a diversidade de cultura que fazem parte do contexto

escolar e garantir que todos adquiram conhecimentos essenciais da sociedade atual.

Com base nesses princípios, brevemente apresentados por nós, é que se desenvolve o projeto Comunidades de Aprendizagem no município de São Carlos- SP. O projeto foi criado pelo CREA/UB/ES (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) e vem sendo desenvolvido no Brasil pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - UFSCar) em parceria com a SME (Secretaria Municipal de Educação), desde 2003.

O objetivo das Comunidades de Aprendizagem é a aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. Tal projeto vem sendo desenvolvido em três escolas da rede pública municipal de educação e conta com a participação de educandos, educadores, comunidades, voluntários, pesquisadores e professores da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

De acordo com Mello (2008), o projeto de pesquisa “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, tem como objetivo a máxima aprendizagem dos educandos, ou seja, busca-se que se aprendam mais eficazmente os conteúdos, como forma de garantir uma participação mais justa na sociedade informacional, sendo que todo o trabalho desenvolvido no interior do projeto é orientado pelos princípios da aprendizagem dialógica. A pesquisa centrou-se sobre os seguintes pontos: a) a aprendizagem da leitura e da escrita em uma sala de cada série do primeiro ciclo do ensino fundamental das três escolas; b) as práticas de aprendizagem dialógica (grupos interativos, biblioteca tutorada, formação de familiares e pessoas da comunidade e tertrúlias literárias dialógica) como promotoras do valor da diversidade; c) situações de participação da comunidade nas decisões das escolas (conselho de escola, comissão gestora, comissões mistas) e d) caracterização de necessidades formativas e potencialidades educativas da população de entorno e dos familiares dos estudantes canalizando-as para a interlocução entre escolas e comunidade de entorno.

É no contexto destas práticas que nossa pesquisa sobre produção textual se desenvolve. A seguir, apresentaremos a concepção de linguagem adotada em nosso trabalho e de que forma ela pode contribuir para a superação de tais práticas.



## CAPÍTULO II

### CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ADOTADA NO TRABALHO

*Aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (João Wanderley Geraldi, *Linguagem e Ensino*, 1996, p.71).*

Vimos até aqui delineando o contexto em que se realizou nossa pesquisa, apresentamos algumas características da sociedade informacional e como o projeto Comunidades de Aprendizagem, pautado nos princípios da aprendizagem dialógica pode se configurar em ações que objetivam a transformação das práticas de exclusão, sobretudo das que se realizam e que são perpetuadas pela instituição escolar. A seguir, apresentaremos a concepção de linguagem adotada por nosso grupo de pesquisa e que aqui orientou-nos na realização de nossa pesquisa.

#### **2.1. Concepção de Linguagem**

Assumimos a concepção de linguagem inspirada em Bakhtin (2003 e 2004) e que entende o sujeito constituindo-se como tal à medida que interage com os outros:

[...] sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito

internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 1996, p. 19).

Dessa maneira, tanto língua quanto sujeito constituem-se nos processos interativos, pois, de acordo com Bakhtin (2004), a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados alheios. Esse processo ocorre não pela assimilação de palavras da língua, mas pelos discursos alheios – assim como de toda a ideologia que os envolvem – sendo que os assimilamos, os elaboramos e os reacentuamos.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, *ibid.* p. 95).

Estamos, portanto, nos referindo a um sujeito heterogêneo e inacabado, que nos processos interativos encontra-se com outros sujeitos, que também inacabados, unem-se *na esperança de encontrarem a fonte restauradora da totalidade, nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções* (GERALDI, 1996, p. 20).

Tal abordagem assemelha-se à concepção freireana de sujeito e porque não dizer também de linguagem.

A concepção de linguagem em Paulo Freire (1987, 1990, 1992, 1997 e 1996), assim como a adotada neste trabalho é a que a concebe como o meio pelo qual nos constituímos e constituímos os significados que comunicamos.

Segundo Geraldi (2005), Freire, Vygotsky e Bakhtin compartilham o mesmo ponto de partida: a linguagem possui função constitutiva dos sujeitos. A dialogia ocupa lugar central no processo de constituição do ser-humano, pois é no diálogo que há

construção dos recursos expressivos sobre os quais os pensamentos são por nós organizados e expostos, compreendidos e também modificados.

No núcleo da perspectiva freireana está o diálogo como ponto de encontro entre os sujeitos, única via capaz de chegar à humanização.

Freire (1992) afirma que à medida que nos reconhecemos como seres inacabados, alcançamos a humanização, é nesse sentido que os homens e as mulheres, *como seres humanos inconclusos, precisam saber da sua inconclusão* (FREIRE, 1996, p. 65).

Percebendo-se como um ser inacabado, os seres-humanos almejam o conhecimento, essa busca permanente pelo “Ser Mais”, humanizado, em contraponto com o “Ser Menos”, desumanizado, não é solitária, os homens e as mulheres conhecem e conhecem a si próprios por relacionarem-se com o mundo e com os outros através de uma relação dialética e dialógica.

Nesta perspectiva, a educação, que só se viabiliza pelo diálogo, tem como tarefa o desvelamento da realidade opressora. É no diálogo que as situações de opressão são tomadas como objetos de reflexão, permitindo sua apreensão mais crítica e sua superação (FREIRE, 1987, p. 32).

Não obstante, a dimensão conscientizadora só se viabiliza por meio da experiência dialógica, que no interior dessa teoria não é percebida como instrumento a ser utilizado, mas sim de uma exigência da própria natureza humana.

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

Preocupa-me a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Temo que a curiosidade alcançada por uma prática reduzida à pura técnica seja uma curiosidade castrada, que não ultrapassa uma posição cientificista diante do mundo (FREIRE, 1996, p. 81).

É no diálogo que aprendemos e descobrimos que podemos oferecer novas interpretações aos conhecimentos produzidos e tidos até então como verdadeiros. *A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico* (FREIRE, 1987, p. 116).

Consideramos importante transcrever esse excerto de Freire (1992) no qual define o sentido do diálogo:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (p. 118, grifos no original).

É assim, através do diálogo, que crescemos com o outro, isso implica dizer, que nos constituímos com o outro. Assim como em Bakhtin (2003 e 2004), temos que a linguagem é constitutiva do sujeito e de toda a atividade mental, uma vez que os sujeitos constituem-se nas interações de que participa.

Vejamos o excerto abaixo presente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última palavra em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Em Freire (1987), o sentido de *palavra* se une e se completa ao proposto por Bakhtin (2004), pois além de permitir o encontro, propriamente dito, entre os sujeitos, permite um novo pronunciar:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: a ação e a reflexão, de tal forma solitárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a

outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p.77).

Sendo assim, é por meio da linguagem que é possível o encontro entre os sujeitos, que no diálogo verdadeiro se transformam e transformam o mundo.

Nesse processo, é também por meio da linguagem que há a constituição da consciência, constituição esta, como já vimos, em constante reformulação, pois os homens e mulheres se sabem inacabados, têm, portanto, consciência de sua inconclusão.

Na verdade não há um *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu-constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, *ibid.*, p. 71).

Sobre a formação da consciência, com base em Bakhtin, Geraldi (1996) afirma:

A monologização da consciência resulta do processo de esquecimento das origens das palavras dos outros, para o sujeito inicialmente palavras alheias, depois palavras próprias-alheias e, somente no esquecimento das origens palavras próprias. E estas resultam das diferentes articulações que com suas contrapalavras produziram uma interpretação das falas dos outros (p. 20).

Sendo assim, o sujeito se constitui nas interlocuções de que participa, mas essas sempre trazem marcas da realidade a qual se referem:

Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas (FREIRE, *ibid.*, p. 70).

Dessa forma, os sujeitos se fazem historicamente humanos porque pronunciam o mundo, o objetivam, esse pronunciar problematizado exige deles um novo pronunciar, pois são capazes de pensar sobre sua própria situacionalidade, possuem consciência de sua atividade no mundo, com o mundo e com os outros.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunhão e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FIORI, 1987, p.20).

Berthoff (1990) afirma que a Pedagogia de Freire funda-se na compreensão filosófica do poder gerador de linguagem, ou seja, no poder discursivo: dizemos e significamos simultaneamente.

A linguagem nos dá poder de recordar significados, e desse modo, podemos, não só interpretar – uma aptidão animal – como interpretar nossas interpretações. Saber que garante que há uma dimensão crítica da consciência e nos desloca do comportamento instintivo, não mediado, do tipo estímulo – resposta, dos outros animais, para a construção de significados para a atividade mediada, para a construção de cultura. (*id. ibid.*, p. 16)

Sendo assim, é por meio da linguagem que podemos nomear o mundo, nomeando-o podemos trazê-lo na mente e refletindo-o imaginar e construir um mundo mudado, em constante transformação. Transformação: palavra tão singular nos pressupostos freireanos.

Giroux (1990) também ressalta da obra de FREIRE a importância da linguagem, no processo mesmo de transformação social:

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o ‘verdadeiro recheio’ da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (*id. ibid.*, p. 08).

Em Paulo Freire a linguagem deve ser compreendida como algo envolto em ideologia, ela jamais deve ser compreendida unicamente como ferramenta de comunicação.

Sendo assim, uma educação que se propõe à emancipação deve considerar essa premissa, uma vez que:

A língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. Como afirma Giroux admiravelmente, a voz dos alunos “é o meio discursivo para que se façam ouvir e para que se definam como autores ativos do próprio mundo”. A autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua, significa o que Mikhail Bakhtin define como “re-contar uma história em suas próprias palavras” (MACEDO, 1990, p.99).

A concepção adotada então, compreende que não usamos a língua somente para falar e expressar ideias ou experiências, mas sim por ela e através dela anunciamos o mundo, tal como o concebemos e confrontamos diferentes maneiras de percebê-lo:

(...) é um instrumento disponível de maneira equitativa e neutra, a todas as partes envolvidas em intercâmbios culturais, podemos, então, começar a examinar a língua tanto como uma prática de significação como também como um sítio para a luta cultural e como um mecanismo que produz relações antagônicas entre grupos sociais diferentes (MACEDO, *ibid.*, p. 101, grifos no original).

Na pedagogia freireana há uma relação dialética entre os seres humanos com o mundo e entre a linguagem e a ação transformadora. Há práticas que legitimam a cultura dominante, servindo-se de uma linguagem que atesta as relações de poder e, portanto de opressão.

Paulo Freire, diferentemente das perspectivas anunciadas anteriormente – a tradicional e a relativista – elaborou um outro conceito para cultura, que não serve unicamente à reprodução cultural e também para a alfabetização que é compreendida como uma *linguagem da possibilidade*. Nas palavras de Giroux (1990):

Freire considera a cultura em termos dialéticos. Em outras palavras, no núcleo de seu conceito de alfabetização, está a concepção de que a cultura contém, não somente um momento de dominação, mas também a possibilidade de que os oprimidos produzam, reinventem e criem os dispositivos materiais e ideológicos de que necessitam para romper os

mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva. Em essência Freire definiu e usou sua teoria da alfabetização para criticar o processo de reprodução cultural enquanto, simultaneamente, une a noção de reprodução cultural ao processo de reflexão crítica e ação cultural (p. 81, grifos nossos).

As formas tradicionais de educação, articuladas por concepções homogeneizantes e elitistas, ignoram as expressões culturais e as habilidades das classes oprimidas. A pedagogia crítica, por sua vez, promove a emancipação social, cultural e pessoal já que possibilita que os oprimidos se reconheçam como protagonistas de suas histórias, oferecendo instrumentos necessários para o intercâmbio e a transformação do ser humano e da sociedade.

Freire (1987) sempre considerou em sua proposta a concepção de que a linguagem do educando deva ser o ponto de partida do processo educativo, pois nessa linguagem estão presentes os conhecimentos e a visão de mundo dos educandos, sejam eles crianças ou adultos. Sua proposta de alfabetização consiste em um exame crítico dessa linguagem onde podem ser desveladas as inculcações da ideologia dominante.

A alfabetização é um ato criador. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola alfabetizar-se [assim como o adulto], já tem uma competência linguística. Ela tem comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de ler e escrever, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente (PELANDRÉ, 1993, *apud*. FREIRE, p. 58).

O processo de alfabetização não se realiza em dicotomia com a linguagem, com o discurso, com a oralidade do educando, ele resulta *da leitura do mundo que precede a leitura da palavra* (FREIRE, 1993, p. 59). Assim, a voz dos educandos é o meio de examinarem a experiência com o mundo, passando a refletir sobre ela de forma crítica.

Segundo Giroux (1990), a alfabetização na perspectiva da pedagogia crítica, parte de uma análise completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior das relações sociais. Quando os sujeitos dialogam,

possibilitam a construção de novos conhecimentos e subjetividades, já que por meio do diálogo e do exame crítico há a produção de novos significados, de novas maneiras de interpretação do mundo e, portanto, novas maneiras de anunciá-lo. Resultam desse processo novos sujeitos, prontos para dialogarem, transformarem-se e transformarem o mundo, em um processo contínuo.

É na linguagem dos educandos que está presente o ponto de partida do processo educativo. Educandos e educadores expressam suas concepções e, em diálogo, traçam novos sentidos para o mundo que lêem.

De acordo com Freire (1990), a reprodução da ideologia dominante implica na ocultação de verdades muitas vezes presentes em nossa própria linguagem, ou seja, na maneira como apreendemos e interpretamos o mundo. O desvelamento dessas verdades está dentro do espaço das mudanças possíveis posto na pedagogia crítica.

O educador que assume o desenvolvimento de um trabalho no interior desta perspectiva deve inventar e criar métodos que utilizem o universo cultural dos educandos como ponto de partida *fazendo com que sejam capazes de reconhecerem-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante* (FREIRE, *ibid.*, p. 75).

Um trabalho educativo nessa ótica exige o respeito e a legitimação dos discursos dos educandos, considerando-se que: (...) *ninguém desvela o mundo do outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço do desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar* (FREIRE, 1987, p. 167).

Nesse sentido, a compreensão do conceito de síntese cultural, presente na pedagogia crítica, torna-se indispensável. Sem a compreensão deste eixo de reflexão o ato educativo se resume em ação cultural que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. *Toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la* (FREIRE, *ibid.*, p. 178).

A ação cultural que se funda no diálogo verdadeiro pretende a superação das contradições que causam a negação da humanidade, por isso é chamada por Freire de síntese cultural.

A síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em

que se forma.

Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (FREIRE, 1987, p. 180).

Mesmo que os educadores estejam bem intencionados quanto ao seu papel de “democratizadores da cultura”, levando conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania e da participação social, a aquisição da língua padrão dominante, por ela mesma, apenas sustenta a ideologia que rejeita a expressão cultural de grupos que não são constituídos pela classe hegemônica. É dessa forma que ressaltamos uma das modalidades da ação antidialógica descrita por Freire (1987), conhecida como invasão cultural.

A invasão cultural é a forma como a cultura do opressor, ou invasor, toma o oprimido, ou invadido, impondo sua visão de mundo, freando a criatividade e reforçando sua superioridade.

Na ação cultural, que se funda no diálogo, na compreensão de sujeitos que se encontram para anunciarem e transformarem o mundo, portanto, na síntese cultural, há o enriquecimento das visões de mundo:

O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto este ganha mais sentido naquele. (...) A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra (FREIRE, 1987, p. 181).

No entanto, embora deva sempre considerar como ponto de partida a linguagem do educando, esta, por sua vez, não constitui o ponto de chegada. Não se trata de simplesmente confirmar o pensamento do educando, Freire propõe que se parta dele, para assim chegar à síntese cultural. A passagem do senso comum popular para o conhecimento científico é um direito das classes populares:

Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revele uma ideologia profundamente

elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites (FREIRE, 1992, p. 84).

Como afirma Freire (1987), não basta ao educando acreditar que o domínio dos elementos linguísticos assegure por si só a transformação das estruturas que condicionam a opressão.

Embora a noção de superioridade linguística seja uma imposição infundada, os grupos que não dominam esses códigos necessitam dominá-los, já que são sobre estes, que alguns eixos de exclusão estão configurados, sem esquecer, no entanto, que a língua padrão dominante não oferece os instrumentos críticos para a desmistificação da imagem distorcida que temos de nós mesmos e do mundo.

O domínio da cultura dominante é ressignificado na perspectiva crítica, pois ela se transforma em instrumento que pode potencializar a luta pela libertação. Sobre esse ponto, consideramos interessante transcrever a fala de Paulo Freire extraída de um dos diálogos com Donaldo Macedo em que comenta como a cultura dominante passa a ser lida pelo dominado que se descobre também criador e detentor de cultura:

Quando era meramente cultura dominada, estava sujeita à doutrinação e estava domesticada. Agora, porém, embora ainda dominada, ela quer libertar-se. E, nesse processo de querer libertar-se, descobre também que a cultura dominante, exatamente por ser dominante, foi obrigada a desenvolver uma série de estratégias analíticas e científicas para alcançar seus propósitos. A cultura dominante desenvolve essas estratégias para analisar e explicar o mundo com vistas a dominá-lo. Quando a cultura dominada percebe a necessidade de libertar-se, descobre que tem que tomar a iniciativa e desenvolve suas próprias estratégias como utiliza as da cultura dominante. A cultura dominada faz isso, não simplesmente para ajustar-se, mas para lutar melhor contra a opressão (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 131).

Quanto ao aspecto instrumental do ensino, Flecha (1997) afirma que não se trata de desenvolver junto aos educandos um conhecimento que os adapta ao contexto da sociedade atual. Segundo a dimensão instrumental da aprendizagem dialógica, elencada anteriormente, os saberes instrumentais unem-se aos comunicativos para potencializar os sujeitos.

Sendo assim, a perspectiva freireana não desconsidera a importância dos

saberes técnicos, principalmente devido à configuração da sociedade atual, porém não os toma como um fim em si mesmos:

Para nós progressistas, não há como pensar numa preparação técnica em si mesma, que não se pergunte a favor de que, de quem e contra que se trabalha. Do ponto de vista pragmatista, desde que já não há direita nem esquerda, interessa tornar as pessoas mais competentes para enfrentar as dificuldades com que se defrontam (FREIRE, 1987, p. 42, grifos nossos).

Depositar conteúdos nos educandos como se esses fossem capazes de despertar a consciência crítica é cair em uma compreensão mágica do conteúdo na qual a leitura de mundo deixa de ter importância.

A seguir, apresentaremos a importância das práticas discursivas desenvolvidas no contexto escolar, como capazes de ampliar as possibilidades de diálogo em diferentes esferas sociais, através da oralidade e da escrita, desenvolvendo e tornando reais a leitura e a escrita do mundo.

## **2.2. Escola: espaço de múltiplas interlocuções**

O ingresso na escola é entendido como a inserção ou presença em um novo espaço de interlocução, espaço este diferente dos que a criança já participava, como em sua casa, com sua família e/ou grupos de amigos. Segundo Geraldi (1996), embora sejam dois mundos diferentes, pelas formas linguísticas que utilizam, nos conteúdos que transmitem, assim como nos interesses de classes, que defendem, compartilhamos com o autor do ideal de que a escola deve favorecer a maior diversidade possível de processos interativos, pois será desses processos interativos que:

[...] a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes serão as instâncias. Nesse processo ela não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes [...]. Este privilégio da interlocução desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de

um conjunto de regras a automatizar (uma linguagem a que o aluno teria acesso) (GERALDI, 1996, p. 41).

As aprendizagens fundamentais da escola estariam relacionadas às diferentes instâncias e junto a essas aprendizagens, a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências. E neste sentido, a aprendizagem da escrita se dá concomitante à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. Sendo assim, acredita-se que os processos interlocutivos da sala de aula sejam lugar preponderante no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Essa maneira de conceber a linguagem implica no deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico, exige que se incorpore o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de aprender as regras de uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la. Por outro lado, a eleição do acontecimento enunciativo como o lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento.

Nesta perspectiva, a unidade linguística básica para os processos de ensino e aprendizagem da escrita não é a palavra, mas *o discurso em sua materialidade social* (GERALDI, 1996, p. 50).

Sobre isso, Paulo Freire também nos indicou, ao explicitar seu método de alfabetização, que ao selecionar as palavras geradoras, que seriam trabalhadas nos círculos de cultura: (...) *era preciso ir ao contexto de quem ia aprender a ler, para pesquisar o discurso da cotidianidade e de lá retirar o vocabulário a ser utilizado no processo* (FREIRE, *apud.* PELANDRÉ, 2005, p. 59).

A proposta para o ensino de língua materna parte da consideração das primeiras escritas das crianças como texto, ou seja, o discurso em sua materialidade social. Das contribuições da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado das questões das variações linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes situações sociais. Sendo assim, surgem propostas de ensino baseados em três atividades: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

Todas essas atividades interligam-se precisamente na unidade textual. A compreensão adequada desses pressupostos permite aos sujeitos, envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, a construção criativa de situações interlocutivas no interior das quais necessariamente emergem a leitura de mundo, sendo assim, esses sujeitos podem distanciar-se da realidade, a objetivarem e expressarem sobre ela uma compreensão materializada num texto oral ou escrito.

Quanto às concepções de linguagem, Geraldi (1996) afirma que se trata de ver a linguagem para além da capacidade humana de construir sistemas simbólicos, ela deve ser concebida como:

[...] uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal. Nesta relaciona-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão (GERALDI, 1996, p. 67).

Já assinalamos em outro momento que a nossa consciência é a somatória de palavras alheias que vão perdendo sua origem, e as utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra e assim *ad infinitum*. É nesse sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como o sujeito que somos, e com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras, aqui também trabalho *ad infinitum*, por isso que a língua não pode ser vista como um sistema pronto e acabado.

Assim, uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropocultural de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história (GERALDI, *ibid.*, p. 68).

Sendo a língua um conjunto de recursos expressivos que se remetem a um sistema em constante modificação, temos que considerar a variedade linguística, pois ela é apreendida no convívio social do grupo ao qual fazemos parte, sendo tão complexa como qualquer outra expressão linguística, pois implica na apropriação de todo um sistema de

referência na qual se insere, ou seja, ela reflete um conjunto de valores de ordem cultural que representam modos de conceber a realidade e suas relações.

Estudos linguísticos sobre a questão da variedade linguística demonstraram que a noção de “erro” relaciona-se à eleição social de uma das variedades como a padrão.

Não por acaso, esta variedade é aquela falada pelo grupo social que detém o poder - seja econômico, político e/ou social. Foi com base nesta variedade que houve a construção da escrita, porque na história, somente aqueles que tiveram tempo disponível para refletir, puderam debruçar-se sobre suas formas de falar e, num longo processo histórico foram construindo a modalidade escrita.

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra, mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las (GERALDI, 1996, p. 69).

Por isso, a escola deve ser vista com um local que privilegie o maior número de interlocuções possíveis.

Com relação ao texto – quer oral ou escrito, quer uma palavra ou obra completa – este é entendido como a unidade básica do ensino da língua materna. No entanto, como nossa sociedade é complexa, há diversas formas de texto disponíveis, pois cada um é produzido no interior de um processo interlocutivo, por isso é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram constituídas ao longo do tempo no interior de cada instituição social.

Embora nossa cultura seja predominante oral, através da escrita há a possibilidade de interlocução à distância no tempo e no espaço.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas

compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, p. 71).

Diante disso, compartilhamos dos pressupostos já apresentados da aprendizagem dialógica, no sentido de que a tarefa primordial da escola seja a de proporcionar educação de qualidade, garantindo a participação mais justa e igualitária de todos. Nesse sentido aprendizagem da leitura e da escrita ganha considerável importância, principalmente no contexto da sociedade informacional, cujas práticas de leitura e escrita relacionam com o processo de participação social.

Alguns dos pressupostos relacionados à concepção de linguagem que viemos apresentando estão presentes em documentos orientadores da prática de ensino da língua materna.

### **2.3. Alguns apontamentos sobre o ensino da língua materna e a prática da produção textual**

Desde a década de 1980 o texto tem sido discutido como base de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Porém, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004), a partir de discussões iniciais o texto foi tomado como objeto empírico de uso, mas não de ensino e propiciava a leitura, a produção e análise linguística. Em um momento posterior, o texto começou a ser tomado como suporte para as habilidades de leitura e redação, sem ser considerado ainda um objeto de estudo. Até aqui as atividades com o texto giravam em torno das atividades meta e epilinguísticas, sem haver ainda a preocupação com o ensino propriamente dito das práticas de produção textual.

Ainda segundo as autoras, devido à necessidade de se estabelecerem procedimentos, algumas propriedades dos textos começaram a ser referenciadas no ensino, principalmente dos gêneros escolares por excelência, como a narração, a descrição e a dissertação.

Contudo, os textos que circulam na sociedade, em situações comunicativas reais, em nada se assemelham aos textos preconizados pela escola o que não contribui para a formação de leitores e escritores competentes.

Essas discussões tiveram um novo rumo com a concretização e a formalização de algumas propostas de trabalho principalmente nos programas curriculares oficiais brasileiros, é o que se pode dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), que enfatiza a necessidade de ensino dos gêneros do discurso, tanto com ênfase na oralidade, quanto na escrita.

Esse documento representa uma nova perspectiva de trabalho com o texto na sala de aula, pois deposita o enfoque no ensino de gêneros orais e escritos, bem como considera a situação de interlocução, enfatizando a importância dos contextos de uso e de circulação dos enunciados produzidos.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.23).

Quanto à prática de produção de textos, o referido documento ressalta que um escritor competente é aquele que ao produzir um discurso, *sabe selecionar o gênero no qual seu discurso de realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão* (PCNs 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, p.65).

A concepção de escritor que permeia os Parâmetros é daquele que deverá realizar a revisão, a reescrita e saber recorrer e utilizar outras fontes para sua própria produção.

Buscando incorporar os conhecimentos desenvolvidos nas últimas décadas, o documento ainda pontua:

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos (PCNs Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, p.66).

Ganham destaque também as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

No item relacionado ao tratamento didático para a implementação de uma prática continuada de produção de texto, observamos nos Parâmetros a apresentação de várias estratégias que podem ser planejadas pelo educador, como: o oferecimento de textos impressos de boa qualidade, proporcionar situações de produção textual, mesmo antes dos alunos saberem grafá-los, organizar as atividades de produção textual em pequenos grupos, facilitação de diálogos entre professores e alunos para a explicitação das dificuldades.

Algumas situações didáticas também são apresentadas como fundamentais: a realização de projetos, que situam a produção textual de forma contextualizada, além de envolver outras atividades, como a leitura, o estudo e a pesquisa; a prática da escrita de textos provisórios, permitindo o distanciamento e o olhar crítico do texto produzido; produções com apoio, atividade que envolve o trabalho com os procedimentos de escrita, dada a sua complexidade; e as situações de criação, que objetivam o oferecimento de oportunidades de criação e avaliação do percurso criador.

Apesar de valiosas, essas orientações não têm sido suficientes para guiar o trabalho do educador, ainda que coloque em prática tais aportes metodológicos não consegue visualizar uma prática consistente com a produção textual, que de fato contemple a proposta que é a de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Embora os PCNs de Língua Portuguesa tenham incorporado consideráveis avanços no tratamento do ensino da língua, a considerando como espaço de interação e portanto atividade discursiva, todas as discussões em torno de novos referenciais e novos objetos de ensino não vieram acompanhadas de reflexões e esclarecimentos aos educadores de como encaminham o ensino:

[...] as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentaram propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 12).

Sendo assim, verificamos que os educadores buscam, de diversas maneiras, incorporar às suas práticas o trabalho de ensino da língua materna que privilegia os gêneros

do discurso, orais e escritos que circulam na sociedade, buscando a seleção de inúmeros gêneros para a contextualização das atividades de leitura e escrita, desde os primeiros anos do ensino fundamental de nove anos (CUNHA, 2004 e SILVA, 2008).

Contudo, sinalizamos que nem sempre essas práticas garantem que o educando se aproprie de um gênero do discurso escrito e de fato produza textualmente contemplando, não só as marcas do gênero proposto, mas considerando as circunstâncias de interlocução.

Segundo Alves (2007), muitos professores que atuam em salas do ensino fundamental não tiveram oportunidade de estudar, discutir e refletir sobre as teorias dos gêneros discursivos em seus cursos de formação. Para essa autora, não basta unicamente eleger um gênero para ser o objeto de estudo, mesmo porque essa opção a grande maioria dos educadores já fez, mas trata-se de saber como trabalhar diversos gêneros, analisando-os e explorando-os de acordo com a perspectiva apresentada pela teoria e que envolva os componentes de um texto: o conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sendo assim, é essa teoria que tomamos como referente para a construção da proposta pedagógica: de ensino de um gênero do discurso escrito com base no desenvolvimento de uma sequência didática.

Diante da necessidade de clareza metodológica em torno da questão do ensino de um gênero oral e escrito, nos pautamos nos estudos e trabalhos de Bakhtin e Vygotsky e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra. Tal abordagem será descrita a seguir, que busca oferecer aportes teóricos e metodológicos para o ensino de um gênero escrito.

#### **2.4. Sobre o objeto de ensino: os gêneros do discurso.**

A linguagem é compreendida, na presente pesquisa, enquanto espaço no qual os sujeitos são constituídos e que a escola deve ampliar as esferas de interlocução em que a criança já participa, envolvendo-na em situações de práticas com a linguagem oral e escrita. Esses princípios estão incorporados em diferentes guias curriculares, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa, que concebem o

gênero do discurso, oral e escrito como objeto de ensino, sem, contudo, sinalizar aos educadores orientações metodológicas consistentes para tal trabalho.

Foi nesse contexto de incertezas quanto às práticas de produção textual sentidas pelas educadoras de uma escola e somadas às nossas que o interesse pela realização de nosso estudo surgiu, sobre quais conhecimentos são necessários aos educadores das séries/anos iniciais do ensino fundamental sobre os gêneros do discurso enquanto objeto de ensino para que garantam a aprendizagem dos educandos, ou seja, para que os educandos passassem a produzir textualmente considerando-se as marcas textuais de um gênero estudado, assim como a situação interlocutiva em que o mesmo é utilizado.

Rodrigues (2004) afirma que muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas em torno do conceito de gênero proposto por Bakhtin, no entanto, embora as vertentes teóricas se aproximem a utilização dos termos gênero do discurso e gêneros textuais, a partir de um olhar mais criterioso, permite observar que as configurações teóricas e metodológicas mostram-se como não equivalentes.

Fora os problemas de traduções, os termos gênero do discurso e gênero de texto, parecem ser flutuantes ao longo dos trabalhos de Bakhtin, porém isso não significa falta de unidade conceitual. Segundo Rodrigues (*ibid.*), na obra *El problema de los géneros discursivos* – manuscrito inacabado publicado em 1979, após a morte do autor – pode-se perceber:

O esforço teórico de Bakhtin em discutir a concepção, o lugar e o papel dos gêneros na sua teoria, articulando-os à sua noção de enunciado. Nesse texto a nomenclatura é menos flutuante, tendo a opção pela expressão gênero do discurso/gêneros discursivos (*id. ibid.*, p. 422).

Tratam-se de gêneros do discurso as formas relativamente estáveis que configuram os enunciados, sendo que estas são determinadas sócio-historicamente. Isso implica que cada manifestação linguística, seja, na fala ou na escrita, é realizada através dos gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados. Dessa forma, os gêneros estão intrinsecamente relacionados às situações sociais de comunicação.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no ato da fala, se tivéssemos de

construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para a compreensão do conceito de gêneros do discurso faz-se necessária a compreensão do conceito de enunciação entendida como a unidade da comunicação discursiva. Nesse sentido, o autor traça uma distinção entre enunciado, palavra e oração.

A palavra não comporta o ato de interação com o interlocutor, quando é retirada do contexto, a palavra isolada possui uma conclusibilidade abstrata e, por isso, pode não ser precisa. Quando a palavra está localizada em uma oração, ela só terá autoria a partir do momento em que se torne um enunciado, em uma dada situação discursiva, permitindo assim a interação entre os interlocutores.

Assim, por exemplo, a palavra “água” isolada do contexto, possui vários sentidos para o ouvinte ou leitor. Porém, quando se apresenta um contexto em que o interlocutor acaba de chegar a um local em um dia quente de verão, o receptor, de posse do pronunciamento da palavra em questão, é levado a tomar uma atitude responsiva, é nesse sentido que a palavra torna-se um enunciado concreto, que pressupõe um ato comunicativo entre o falante e o ouvinte.

Utilizamo-nos das escolhas das palavras de acordo com as especificidades do gênero, podendo ser interpretadas pelo contexto discursivo, ou seja, a palavra pode refletir o seu sentido através do gênero selecionado para o ato enunciativo.

O mesmo pode-se dizer da frase, que descolada do contexto em que é pronunciada, não permite uma atitude responsiva do interlocutor, portanto, não pode ser considerada enunciado.

No enunciado:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente completa-a, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, 271).

Dessa forma, toda a enunciação deseja a compreensão do ouvinte e espera que este reaja ao discurso de alguma maneira.

Sendo o enunciado a *real unidade da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2003, p. 274), este sempre ocorre orientado pelos gêneros discursivos, orais e escritos.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (*id. ibid.*, p. 282).

Bakhtin afirma que os enunciados refletem as finalidades de cada campo de utilização da língua através: do conteúdo temático (assunto), do plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma individual da escrita, vocabulário, composição das frases e emprego da gramática).

Esses três elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso (*id. ibid.* p. 262).

Para Bakhtin (*ibid.*) os gêneros sofrem alterações em consequência do momento histórico em que estão inseridos. Dada a diversidade de gêneros existentes, o autor os classificou em: primários e secundários.

Os gêneros primários se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea; os gêneros secundários não são controlados pela situação, não possuem um contexto imediato, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente sob a forma escrita.

O domínio das relações espontâneas, cotidianas, imediatas está relacionado ao domínio dos gêneros primários. O domínio das relações formais, mediadas pela leitura/escrita, está relacionados aos gêneros secundários, estes introduzem uma ruptura importante, pois não estão ligados a uma situação de comunicação, sendo tratados

relativamente independentes do contexto imediato. A sua apropriação não ocorre em situações de comunicação, a motivação que leva o aprendiz a se confrontar com eles são mais complexas.

A habilidade no uso dos gêneros do discurso em situações comunicativas está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma adequada às situações comunicativas.

Os pesquisadores pertencentes ao Grupo de Genebra - Dolz, Schneuwly, Pasquier e Bronckart - a partir da teoria de Bakhtin, basearam-se no pressuposto de que comunicar-se oralmente e por escrito, pode e deve ser ensinado de forma sistemática no contexto escolar.

Schneuwly (2004) compreende o gênero do discurso como ferramenta, isto é, como um (mega)instrumento na perspectiva vygotskyana com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para este autor, o uso de uma ferramenta resulta em dois diferentes efeitos de aprendizagem: por um lado amplia as capacidades do usuário; por outro, amplia o conhecimento a respeito do próprio objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Sendo assim, o gênero aparece como co-constitutivo de situações de comunicação.

Conforme anunciamos, com base na perspectiva bakhtiniana, o gênero se define em três dimensões essenciais: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Sendo assim, a capacidade de linguagem evoca aptidões do aprendiz para a produção de um gênero dentro de uma situação de interação determinada que se efetiva em: adaptar-se às características do contexto e do referente - capacidade de ação; mobilizar modelos discursivos - capacidades discursivas; dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas - capacidades linguístico-discursivas - que são reproduzidas a partir dos modelos de linguagem disponíveis no ambiente social e que os membros da sociedade dominam e adotam estratégias explícitas para que os educandos possam se apropriar deles.

Para tanto, a observação das capacidades de linguagem antes, durante e depois são fundamentais para realização de uma sequência didática que possibilite intervenções precisas do educador, que se concretizem em mudanças e evolução dos educandos em relação à produção de textos, possibilitando a apropriação de elementos que garantam a

produção textual dentro das características do gênero trabalhado e das situações de comunicação que lhes envolvem.

Nesse sentido, a noção de apropriação é fundamental, citando Marx e Engels (1845-1846/1969), Schneuwly (2004), assim traz o conceito de apropriação:

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos (p. 67).

O instrumento é aqui compreendido como um fator de desenvolvimento, isso porque a ação é mediada por objetos específicos, elaborados pelas gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Os instrumentos situam-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age, sendo assim, eles determinam o comportamento, guiando e diferenciando a percepção da situação na qual o indivíduo é levado a agir. A intervenção do instrumento - objeto socialmente elaborado - nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma, evidentemente, as maneiras de nos comportarmos numa situação (*id. ibid.*, p. 23).

O instrumento media a atividade, mas esse instrumento também representa a atividade, materializando-a. As atividades existem nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas.

O instrumento torna-se, assim, lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (*id. ibid.*, p. 24).

Schneuwly (*ibid.*), afirma que o instrumento possui duas faces: por um lado há o artefato material ou simbólico, produto material existente fora do sujeito; e por outro lado - o do sujeito - há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ações.

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão a medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (SCHNEUWLY, 2004 p. 24).

O processo de apropriação do instrumento pode ser visto como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, sustentando-as e orientando-as.

Nesse sentido, acreditamos que a apropriação de um gênero do discurso, compreendido por nós como sendo um instrumento, possa gerar novas possibilidades para a sua utilização, auxiliando o sujeito nas diversas situações de comunicação que participará. Sendo assim, cremos que a escola possa oferecer atividades que desenvolvam a apropriação de um gênero discursivo, oral ou escrito, potencializando os educandos na participação de práticas interlocutivas e na ampliação das possibilidades de diálogo. Dessa forma, saber ensinar é, assim, algo importante.

## **2.5. Sobre o ensino: as sequências didáticas.**

Os estudos do Grupo de Genebra pautam-se no seguinte postulado: o de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Nesse sentido:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situação de comunicação diversas (DOLZ, *et.al.*, 2004, p.96).

Sendo assim, a escola deveria desenvolver um conjunto de atividades que de fato pudessem garantir que os educandos se apropriarem dos gêneros do discurso, orais e escritos. Esse conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero discursivo, dá-se o nome de sequência didática.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, *et. al.*, 2004, p.97).

Segundo os autores, os gêneros discursivos que produzimos diferenciam-se uns dos outros de acordo com as condições em que foram produzidos. Dessa maneira, *em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação* (id. *ibid.*, p. 97).

Os pesquisadores ainda indicam que uma sequência didática deveria ser realizada sobre um gênero que o educandos não dominam, ou que o realizam de maneira insuficiente, as sequências permitiriam assim, o acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. A seguir apresentaremos as etapas de uma sequência didática.

Primeiramente acontece a *apresentação da situação*, trata-se na verdade de uma exposição de uma projeto de comunicação, é portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da atividade de linguagem a ser executada. É aqui que a atividade ganha significação, pois trata-se de uma situação em que se reflete sobre *o que escrever, como escrever, para quem escrever e que forma* assumirá a produção.

A partir dessa discussão os educandos realizam a *produção inicial*, oralmente ou por escrito. A primeira produção tem um papel central na regulação de todas as etapas da sequência didática, tanto para educandos quanto para educador, pois ela permite a visualização do ponto em que a turma se situa, revelando as dificuldades e o direcionamento das próximas atividades.

A produção inicial é compreendida como o primeiro lugar da aprendizagem, pois trata-se de uma atividade direcionada e realizada conscientemente. Educador e educando possuem o ponto de encontro, delimitando o que será trabalhado nos próximos módulos.

Os *módulos* constituem-se da instrumentalização dos educandos para superar os problemas encontrados e visualizados na primeira produção. É interessante sinalizarmos que a sequência didática vai do complexo para o simples, para posteriormente retornar ao complexo, produção final.

Na produção de textos, os educandos se deparam com níveis diferentes de dificuldades, como: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e a realização do texto. É por esse motivo que os módulos devem trazer o maior número de atividades variadas possíveis, podendo permitir aos educandos a observação e análises de textos, podendo ser colocado em evidência os aspectos de funcionamento dos mesmos.

O educador pode sugerir atividades simplificadas de produção de textos, facilitando a concentração dos educandos em um único aspecto da elaboração de um texto, como por exemplos as atividades de revisão textual focada em um único aspecto.

Será nos módulos que a elaboração de uma linguagem comum entre educador e educando ocorrerá para que se possa falar dos textos, criticá-los e melhorá-los.

Os educandos vão construindo, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros. Esses conhecimentos são mobilizados durante a prática de revisão do próprio texto ou uma melhor antecipação do que se deve fazer frente a uma produção oral. Esses conhecimentos podem ser listados e afixados em cartazes, como um momento de síntese, antes da produção final, cada módulo é finalizado com um registro, chamado pelos autores de *capitalização das aquisições*.

É na produção final que o educando colocará em prática os conhecimentos conquistados nos módulos. A produção final deve ser compreendida pelo educador como uma avaliação somativa, pois significa um investimento nas aprendizagens compartilhadas durante os módulos.

Dolz, *et. al.* (2004), também esclarecem alguns princípios teóricos que orientam a adoção das sequências didáticas. Quanto ao aspecto pedagógico, o uso das sequências didáticas possibilita a avaliação formativa, regulando o processo de ensino e aprendizagem, verifica-se também uma motivação do educando para escrever ou tomar a palavra, uma vez que desde o início, parte-se do pressuposto de que as atividades realizam-se em um contexto de interação entre quem escreve e quem lê; há também a diversificação de atividades, contribuindo para a maximização das aprendizagens, respondendo às exigências atuais da diferenciação do ensino.

Quanto aos aspectos psicológicos, o texto é tomado em sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, a relevância consiste no fato de que:

[...] o procedimento visa transformar o modo de falar e escrever dos educandos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc) (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 109).

Com relação aos aspectos linguísticos, utiliza-se de instrumentos que permitem compreender as unidades de linguagem, bem como favorece a reflexão sobre o uso da língua de maneiras diversificadas, *ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica (id. ibid., p. 109)*. Sendo assim, o procedimento favorece a reflexão sobre os usos dos gêneros discursivos, o educando, portanto, reflete sobre quais estruturas textuais e com quais meios linguísticos participará da interlocução.

Diante disto, a utilização das sequências didáticas oferecem aos educandos instrumentos precisos para melhorar suas capacidades de escrever e falar, favorecem, portanto, o desenvolvimento de uma relação consciente e voluntária.

O trabalho com as sequências didáticas insere-se na perspectiva textual, sendo assim, é proposta uma série de atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. Como afirmam os autores:

Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa de modalização dos enunciados, no emprego dos tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (*id. ibid., p. 114*).

Dessa maneira as reflexões relativas à sintaxe da frase, à morfologia e a ortografia, não são tomadas como objetos do procedimento, embora apareçam como questões pertinentes e até podendo ser abordadas ao longo dos módulos. Os erros cometidos e presentes nas produções dos educandos constituem um forte indício para o educador, pois sinalizam pontos importantes a serem trabalhados, é o que se pode dizer da ortografia.

Levando-se em consideração que um dos pontos-chave das sequências didáticas são a revisão e a reescrita de textos, espera-se que nesses momentos alguns

aspectos relacionados ao texto sejam trabalhados, por exemplo: a incoerência do conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação, etc.

Entretanto, uma revisão fina, do ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 118).

Desta forma, o educador poderá elaborar diversas estratégias de colaboração para que a revisão ortográfica seja realizada.

Já delineamos, no contexto de realização de nossa pesquisa, as exigências da sociedade informacional, configuração social na qual a leitura e a escrita são práticas capazes de garantir minimamente a participação social, uma vez que a demanda essencial é a capacidade de lidar com a informação, ou seja, utilizar e agir sobre a informação.

Assim como a leitura, a produção de textos é uma prática social. Segundo Bräkling (2003), em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em vários espaços sociais.

Cada ocasião de escrita implica no reconhecimento das finalidades – para que escrevemos; dos interlocutores – para quem escrevemos; do lugar de circulação – onde; e dos gêneros do discurso – de que forma assumirá a produção.

Dessa forma, cada situação de escrita envolve o reconhecimento das condições que determinam a produção dos discursos, representados pelos elementos postos acima e também do reconhecimento do lugar do qual se escreve, pois desempenhamos diferentes papéis na vida social, porém, na situação de produção textual a um que se sobressai em função do lugar de circulação de nosso discurso e dos interlocutores a que se destina.

Tivemos a oportunidade de compreender, com base em Bakhtin (2004) que os gêneros do discurso são formas de enunciados produzidos historicamente e que se encontram disponíveis na cultura, podendo ser utilizada em cada manifestação verbal – quer seja escrita ou oral – em função do que se deseja dizer.

Portanto, saber selecionar o gênero para organizar o seu discurso implica conhecer suas características para avaliar sua adequação às finalidades colocadas para a situação comunicativa, ao lugar de circulação, e a todo o contexto de produção determinado (BRÄKLING, 2003, p.06).

Compartilhamos da hipótese de que a principal dificuldade vivenciada por educadores no tocante à qualidade da produção textual de seus educandos refere-se à desconsideração, por parte do contexto escolar, das condições que determinam a produção escrita - reconhecimento do gênero à situação de interlocução: o quê, porque, para quem e como escrever.

Verifica-se assim, que saber produzir discursos textualmente envolve diferentes conhecimentos:

- a) discursivos: relativos às características do discurso, como conhecimento do gênero no qual o texto será organizado, do contexto de produção, dos interlocutores da produção;
- b) pragmáticos: relativos às especificidades da situação de comunicação e às diferentes práticas sociais de escrita;
- c) textuais: relativos à linearidade do texto, em si, como sintaxe, pontuação, coesão e coerência;
- d) gramaticais;
- e) notacionais: relativos ao sistema de escrita (BRÄKLING, 2003, p.07).

Além desses conhecimentos, saber escrever envolve também o domínio de alguns procedimentos:

- a) saber planejar o que se vai escrever em função das características do contexto de produção colocado;
- b) saber redigir o que foi planejado;
- c) saber revisar o que foi escrito – durante o processo mesmo de escrita e depois de finalizado;
- d) saber reescrever o texto produzido e revisado (*id. ibid.*)

Sendo assim, acreditamos que os gêneros do discurso, bem como os conhecimentos e procedimentos que envolvem a prática da produção textual devem ser

ensinados na escola, objetivando o desenvolvimento das capacidades discursivas, orais e escritas dos educandos.

Temos apresentado até aqui uma proposta de trabalho, baseada na sequência didática elaborada pela equipe de pesquisadores do Grupo de Genebra como uma alternativa para o impasse gerado a partir da definição de que o gênero é objeto de ensino da língua e de que as práticas de produção textual na escola devem ser redefinidas em função da atividade de interlocução, na qual se privilegia a interação real entre escritor e leitor dos textos produzidos.

Sendo assim, apresentaremos a seguir uma sessão destinada à função do educador neste processo, na qual será resgatado o seu papel primordial, o de mediador entre os educandos e os conhecimentos socialmente construídos.

## **2.6. Educador – mediador**

Acreditamos e defendemos a importância da relação teoria-prática, no sentido de que a teoria possa materializar-se em instrumentos da prática pedagógica, guiando e trazendo segurança para o trabalho docente.

Segundo ARAÚJO (2000), o que se verifica na prática docente é que:

O professor consegue perceber a existência de um problema ou de uma necessidade própria do processo ensino-aprendizagem, ainda que num nível mais imediato, bem como chega a vislumbrar o que seria o resultado ideal para aquela situação, isto é, onde seu aluno teria que chegar tendo em vista os objetivos estabelecidos para a aprendizagem. No entanto, as atividades para serem realizadas nesta situação não convergem, na quase totalidade dos casos, para o resultado desejado, porque acabam sendo determinadas sem que se verifique uma relação entre o problema (a necessidade a ser satisfeita), as condições disponíveis (conhecimentos, procedimentos pedagógicos, materiais didáticos, etc) e as finalidades estabelecidas para o processo (*id. ibid.*, p. 9-10).

Segundo a autora, o trabalho docente tem sofrido de carência de significado e sentido, carência esta fruto do próprio reflexo do esvaziamento da categoria de trabalho

humano, em um processo de desvirtuamento das bases ontológicas que serviriam para a humanização do homem.

Para compreendermos essa lógica que inverte a função do trabalho docente temos que resgatar algumas características dessa atividade.

Desde seu surgimento, o trabalho educativo tem como finalidade o desenvolvimento do ser humano, ou seja, a sua humanização.

Pautadas em Paulo Freire, a educação tem justamente a função de unir, aproximar os sujeitos, para que juntos se descubram inacabados e juntos busquem sua interminável completude.

Os educadores precisam criar condições não só cognitivas, mas também afetivas e emocionais que levem o educando a dar sentido, significado e valorização aos conhecimentos adquiridos para que o processo de apropriação-objetivação no trabalho educativo se efetive de fato, como momento mediador do processo de humanização do educando.

O educador configura-se então como mediador da atividade de aprendizagem do educando, ele é quem orientará tal atividade criando, junto ao educando, necessidades coerentes com o processo de humanização do homem.

Com origem no próprio processo de trabalho produtivo, a educação torna-se, com a complexidade da sociedade, uma atividade específica através da qual cada indivíduo apropria-se das objetivações humanas mais complexas que não conseguem ser apropriadas na vida cotidiana.

Para a concretização do trabalho educativo é decisivo e indispensável a consciência da consciência, ou, nas palavras de Freire (1980 e 1992): a *consciência crítica*. É a consciência crítica que diferencia qualitativamente o trabalho educativo dos processos educativos que se dão naturalmente e espontaneamente nas atividades cotidianas, bem como em certos tipos de trabalhos *que não exigem um nível mais elevado de conhecimento, portanto, de maior elaboração da consciência* (ARAÚJO, *ibid.*, p. 40).

A atividade mediadora do professor nesse trabalho de possibilitar de forma dosada e gradual a apropriação desse conhecimento é fundamental, não só no que diz respeito ao conteúdo propriamente dito desse conhecimento, mas também no que se refere à definição de fins e a escolha de valores para os quais esses fins servem, fins e valores estes

que deverão estar dirigindo intencionalmente a prática (ARAÚJO, 2000, p.40).

Sendo assim, a atividade mediadora do professor – a atividade intencional que determina fins em função de valores, que determina os meios pertinentes a esses fins e valores, bem como uma atividade que transmite o conhecimento sistematizado a ser apropriado pelo educando – é orientada por uma concepção de homem e, por conseguinte, uma concepção de sociedade.

Faz-se então a necessidade da consciência dos valores nos quais o educador acredita e projeta em seu trabalho, qual a concepção de homem que pretende ter como guia de sua prática. Dessa forma, é imprescindível ao educador a consciência da consciência de sua ação, pois esta é condição essencial da sua atividade mediadora, bem como a reflexão permanente e intencional sobre as circunstâncias históricas e suas exigências. Essa reflexão exige, por vezes, o rompimento com valores e conhecimentos anteriores consolidados como características constituintes do modo de ser, pensar e agir deste educador.

Enquanto mediador da atividade de aprendizagem, o educador passa a intervir intencionalmente no processo de apropriação-objetivação do educando, mediando os conhecimentos historicamente construídos, criando necessidades coerentes com o processo de humanização do homem e, assim auxiliando na concretização de uma sociedade igualitária.

No entanto, a apropriação dos conhecimentos, não garante por si o processo de humanização, nesse sentido ARAÚJO (2000) afirma:

O conjunto dos elementos, valores, concepções, motivos, finalidades, etc, vão determinar o “teor” do produto da atividade desenvolvida pelo indivíduo, pois o acesso àqueles conhecimentos (conteúdos), enquanto objetivações humano-genéricas, não garantem a humanização propriamente dita do homem se este não for capaz de fazer deles instrumentos de sua objetivação enquanto ser social (p.55, grifos nossos).

A sistematização dos conteúdos e o acesso a eles não garantem a humanização, esses conteúdos precisam tornar-se *instrumentos de sua objetivação enquanto ser social, ou seja, órgãos de sua individualidade* (ARAÚJO, *ibid.*, p. 108).

Sendo assim, não basta possuir o instrumento, é necessário saber utilizá-lo, se apropriar do mesmo e pô-lo em uso. Nas palavras de Freire (1992), ensinar só é válido quando *os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou conteúdo* (p.81).

Dentro deste contexto, o conceito de instrumento é necessário para a compreensão do processo do ser humano tornar-se humano.

Segundo LEONTIEV (1978):

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objetivo de uma forma determinada, possuindo todas as propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (p. 268).

Verifica-se assim, que o instrumento além de permitir a extensão das capacidades físicas e mentais do homem, constitui-se na condição básica para o processo de apropriação-objetivação das forças essenciais humanas.

Como meio da ação, o instrumento é a mediação indispensável da relação apropriação-objetivação, uma vez que traz em si a soma dos valores, motivos, conhecimentos, concepções e finalidades que:

[...] permitem ao indivíduo apropriar-se não só de uma mera ferramenta de trabalho, mas de um modo de vida, de todo um conjunto de forças essenciais humanas representativas de um processo histórico-social de desenvolvimento humano, portanto trazem em si, não só as possibilidades de se conhecer o homem, como as possibilidades de seu vir-a-ser (ARAÚJO, 2000, p.107).

O instrumento, assim como seu uso, é moldado em função da consciência da ação e de seu fim, de uma necessidade a ser satisfeita, mesmo no âmbito da consciência elementar.

Nesse sentido, o instrumento humano é portador de uma função social, portanto, sua criação e uso são mediados por uma finalidade, um para que e um porquê,

desde as atividades mais elementares e espontâneas, até aquelas em que a intencionalidade, a ação consciente da consciência é a mediação fundamental.

Sendo assim, em relação ao trabalho docente, tornam-se instrumentos os procedimentos, os métodos e técnicas, os valores, as concepções e de modo especial, o conhecimento.

Portanto, o educando só se apropriará do conhecimento, quando passar a utilizá-lo em suas funções e em suas atividades.

Nesse sentido, o conhecimento adquirido torna-se instrumento do seu pensar e agir, um instrumento que lhe possibilita determinadas condições para que possa objetivar-se enquanto ser social propriamente dito, como sujeito de sua historicidade. Em outras palavras: esse conhecimento (enquanto objetivo do processo educativo), só se torna instrumento de transformação da realidade, na medida em que seu processo de apropriação chegar a um nível em que esse indivíduo o internalize de modo tal que possa utilizá-lo adequadamente, enquanto um instrumento que dirige seu ser, pensar e agir nessa transformação (ARAÚJO, 2000, p. 64).

É nesse sentido que defendemos o ensino de outras formas de interlocução, diferentes daquelas apreendidas nas práticas de linguagem desenvolvidas em grupos familiares e em outros próximos aos educandos. A apropriação de novas formas de interlocução não significa a depreciação das formas anteriores, apreendem-se novas formas para lutar contra as desigualdades.

Segundo Araújo (2000), o que foi verificado em sua tese é que a atividade mediadora do educador esvazia-se, como reflexo das próprias relações de trabalho em geral, essas esvaziam-se de sua função mediadora entre o ser humano e a natureza, convertendo-se em seu contrário, ou seja o trabalho passa a ser um mero meio de garantir ao sujeito um lugar dentro do processo produtivo. Dessa maneira, a atividade de trabalho deixa de promover a humanização.

No interior deste contexto, o trabalho intencional do educador, que é o de mediar o conhecimento espontâneo e elaborado, deixa de existir ou fica limitado, distanciando-se de seu objetivo.

Neste processo, a partir das necessidades, entendidas como elemento propulsor da atividade humana, estabelecem-se fins e meios de ação para satisfazê-las, gerando assim novas habilidades e conhecimentos que, por sua vez geram novas necessidades.

Segundo a autora, o que se verifica é que a partir do educando tem se definido o que e como ensinar, limitando assim, a satisfação de necessidades e a criação de novas.

Paulo Freire nos chama a atenção para que se parta dos saberes dos educandos, porém isso não significa que ficaremos nele, mas em diálogo, construiremos novos conhecimentos.

É nesse sentido que Freire (1992) afirma:

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (p. 59).

Sendo assim, o que é denunciado na tese de Araújo, é o encerramento do saber dos educandos limitando-o ao seu entorno, as necessidades não são ampliadas, a atividade docente pouco, ou nada contribui para o processo de humanização do homem.

Dessa forma, o saber dos educandos deve ser sim o ponto de partida do processo educativo, contudo, em comunhão, em diálogo, educador e educando avançam, descobrem juntos que podem saber mais. Será a partir do diálogo entre os sujeitos, que há a produção de novos significados e de novas maneiras de anunciar e de conceber o mundo, refletindo sobre o processo de humanização e da recuperação da humanidade roubada.

Tendo o papel do educador enquanto mediador do processo educativo resgatado aqui, acreditamos também que o trabalho consciente com a sequência didática para o ensino de um gênero discursivo de texto possa se configurar enquanto instrumento da atividade docente para o trabalho com a produção textual. Produção esta que de fato contemple as características de um gênero proposto, bem como possa ser capaz de tornar

contextualizadas as produções dos educandos em práticas de interlocução, considerando-se produtores e leitores reais.

Diante da temática, consideramos de grande importância apresentarmos a seguir algumas considerações acerca da formação inicial e continuada de professores, assim como a apresentação dos conhecimentos necessários à prática educativa.

### **2.6.1. A formação inicial e continuada**

Segundo Mello (1998) quando pensamos em qual condição é necessária para se tornar um professor nos remetemos à formação básica, pois é ela que garantirá o acesso sistematizado a um corpo de saber, saber-fazer, normas e valores da atividade docente.

Contudo, se a formação básica é a condição para ser um professor, não é ela que encerrará a aquisição das competências necessárias à prática educativa. Intrínseca à profissão está a evolução constante de conhecimentos, criando assim, a necessidade da continuidade da formação. Dessa forma, ser professor é estar em contínua formação.

No entanto, verifica-se certo descompasso entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada e a realidade que os professores vivenciam em suas salas de aula. Isso porque tanto nos cursos de formação inicial, quanto nos cursos de formação continuada, os educadores são vistos como técnicos que devem seguir modelos prontos, esses cursos desconsideram a complexidade e a dificuldade da profissão.

Diante dos impasses de tal descompasso, verifica-se o surgimento de uma nova tendência nos cursos de formação de professores que é a do professor – reflexivo. Tal tendência considera a indagação reflexiva como elemento propulsor, ou seja, como estratégia para o desenvolvimento profissional, visto agora como um *continuum*, que ocorre, ao longo da vida, sem tempo e espaço determinados.

A reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o professor de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideais. É este o fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa e, em última instância, da sociedade (REALI e REYES, 2009, p.28).

De acordo com as autoras, quer a formação inicial, quer a formação continuada não podem ser concebidas de modo instrumental, ambas devem mobilizar diversos conhecimentos dos educadores: os conhecimentos prévios, conquistados ainda enquanto educandos e os conquistados ao longo do tempo.

Nesse sentido, os cursos de formação objetivam formar professores competentes, capazes de mobilizar diferentes conteúdos, conhecimentos e habilidades que conquistou para realizar as atividades relacionadas à sua profissão.

Ainda segundo as autoras, o ensinar e o ser professor são processos distintos, porém inter-relacionados. Ensinar refere-se à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos, isso implica em se considerar a grande diversidade dos educandos e as diferentes maneiras de se abordar o conteúdo. Ser professor implica as responsabilidades sociais e políticas, sua participação na escola e em seu entorno.

Em síntese, podemos dizer que ensinar está diretamente relacionado às atividades dos alunos e dos professores nas salas de aula, considerando-se os conteúdos. O ser professor relaciona-se ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação tendo em vista um contexto de atuação profissional, geralmente a escola (*ibid.*, p.14).

Dessa forma, a base de conhecimentos para a docência, ou seja, os conhecimentos necessários para ensinar e ser professor correspondem a uma gama muito ampla de conteúdos, conhecimentos e habilidades, que, como já dissemos serão colocados em prática durante a atividade docente, estando, portanto em constante alteração, levando-se em consideração o caráter reflexivo do educador.

### **2.6.2. Base de conhecimento para o ensino**

De acordo com Almeida e Biajone (2005), no final dos anos de 1980 houve um movimento de reforma da formação inicial de professores da educação básica que começou nos Estados Unidos e Canadá e posteriormente se estendeu a outros países, tal reforma partiu do princípio de que a base de conhecimentos sobre o ensino permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação.

Para Mizukami (2004) a base de conhecimentos refere-se à compreensão dos processos de aprendizagem profissional da docência. Para a autora, Shulman (1986) acreditava que as pesquisas estavam ignorando um aspecto central do ensino na tentativa de simplificar suas complexidades, elas ignoravam o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam.

Esse aspecto central sobre o ensino refere-se diretamente à questão: “o que um professor necessita saber para ser professor?”. Em nosso trabalho de pesquisa somos levados a indagar então: “o que os professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental de nove anos precisam saber sobre os gêneros discursivos como objetos de ensino de forma a ter um repertório mínimo que lhes possibilite novas construções e novos conhecimentos?”

Citando Shulman (1986,1987), Mizukami (2004) afirma:

[...] a base de conhecimentos se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais de ensino necessitam de um campo de conhecimento profissional, codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria (p.05).

As categorias da base de conhecimentos são: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, essas categorias serão descritas a seguir.

### **2.6.2.1. Conhecimento do conteúdo específico**

De acordo com Almeida e Biajone (2005), pautados em Shulman (1987) o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada é a primeira fonte da base de conhecimento para o ensino. Sendo assim, esse conhecimento refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluem, portanto as compreensões de fatos, conceitos,

processos, procedimentos de uma área, como a compreensão do contexto em que esses conteúdos são gerados.

Dessa forma, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada:

[...] não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina, compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo (ALMEIDA e BIAJONE, 2005, p. 07).

Mizukami (2004) realizou um panorama das contribuições de Shulman para a compreensão da aprendizagem da docência e afirma que embora o conhecimento do conteúdo específico e sua compreensão pessoal sejam importantes e necessárias aos professores, isso não torna condição suficiente para que os conteúdos sejam ensinados e aprendidos com sucesso.

Professores bem sucedidos não podem simplesmente ter uma compreensão intuitiva ou pessoal e um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino (...) que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110, *apud*. MIZUKAMI, 2004).

Os professores precisam encontrar formas de comunicar seus saberes, isso envolve dois tipos de conhecimentos: conhecimento da área e conhecimento de como fazê-lo compreensível aos outros.

#### **2.6.2.2. Conhecimento pedagógico geral**

Esse tipo de conhecimento, segundo Mizukami (2004), envolve vários outros, como o conhecimento da teoria e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos, de suas características e dos processos cognitivos de

como aprendem; conhecimento dos contextos micro e macro, que correspondem à sala de aula e o grupo escolar com o qual trabalha e da comunidade, respectivamente; conhecimento de outras disciplinas que se relacionam a sua; e compreensão do currículo como política em relação ao conhecimento oficial.

Para Shulman (1986, *apud.* ALMEIDA e BIAJONE 2005), é do conhecimento pedagógico geral que o professor retira suas ferramentas de ensino, assim como o leque de conteúdos a serem ensinados, a forma como serão avaliados e a adequação dos avanços dos alunos.

### **2.6.2.3. Conhecimento pedagógico do conteúdo**

Esse tipo de conhecimento é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado quando se complementam com os outros tipos de conhecimentos presentes na base de conhecimento para o ensino.

É uma forma de conhecimento do conteúdo, inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004).

Trata-se de um novo tipo de conhecimento construído pelos professores, pois incorpora os aspectos dos conteúdos mais relevantes para serem estudados, assim, como as representações mais úteis, as melhores analogias, ilustrações, exemplos que podem garantir um aprendizado eficaz, pois os professores conseguem visualizar os fatos que tornam os conteúdos mais fáceis ou mais difíceis.

Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria, quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 115, *apud.* MIZUKAMI, 2004).

Ainda segundo em Shulman (1987) a base de conhecimento para o ensino vai gradualmente sendo construída a partir de quatro fontes básicas:

[...] os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas (MIZUKAMI, 2004, p. 10).

Considerando-se esse conjunto de conhecimentos que devem ser mobilizados pelos educadores no tocante ao conteúdo e à forma de trabalhar a produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental que nosso trabalho buscará oferecer uma reflexão.

Vimos até aqui apresentando nosso referencial teórico, iniciamos com uma apresentação do conceito de aprendizagem dialógica posta em prática no interior das Comunidades de Aprendizagem e de como estas se configuram em valiosas alternativas para que todos possam participar de forma mais igualitária na sociedade informacional.

Sendo assim, a escola deve assegurar a aprendizagem dos conhecimentos imprescindíveis à participação na sociedade, potencializando-se o aspecto dialógico.

Nesse sentido, apresentamos nossa concepção de linguagem, compreendida como constitutiva e constituinte do sujeito. No interior dessa concepção, os gêneros do discurso, orais e escritos devem ser objetos de ensino, pois acreditamos que eles possam ser utilizados como instrumentos nas diversas situações interlocutivas que o sujeito virá a participar. Nesta perspectiva, defendemos que os gêneros discursivos devem ser considerados como objetos de ensino da língua materna, daí a importância do papel de educador-mediador do processo de ensino e aprendizagem do educando e dos saberes necessários à prática educativa que de fato garanta que os educandos se apropriem dos elementos constituintes dos gêneros discursivos de texto e passem a produzi-lo textualmente, considerando-se suas características e a dinâmica discursiva.

No capítulo a seguir apresentaremos a configuração de nossa metodologia de pesquisa.

### CAPÍTULO III

## COMPOSIÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*...uma das bonitezas de nossa  
maneira de estar no mundo e  
com o mundo, como seres  
históricos, é a capacidade de,  
intervindo no mundo, conhecer  
o mundo (Paulo Freire,  
Pedagogia da Autonomia,  
1996).*

Como já anunciamos no início de nosso trabalho, nossa pesquisa centra-se na seguinte questão: “Quais conhecimentos são necessários aos educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere, além das marcas do gênero os elementos que assegurem a dinâmica discursiva?” Tais conhecimentos foram abordados durante um Curso de Extensão, em um processo colaborativo dialógico entre pesquisadoras e educadoras, o qual se fundamentou no desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito.

A presente questão foi desdobrada nos seguintes objetivos:

- Verificar quais conhecimentos as educadoras possuíam sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino;
- Verificar quais conhecimentos foram construídos ao longo da realização do Curso de Extensão que procurou focar a sequência didática como estratégia para o ensino de um gênero do discurso escrito;

- Relacionar os conhecimentos que as educadoras tinham e que afirmaram ter aprendido;
- Analisar o que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática;

A metodologia adotada na realização do presente trabalho foi a colaborativa dialógica, que procuramos delinear a seguir.

Segundo Ninin (2006), a colaboração pode ser definida como a ação de, conscientemente, trabalhar com o outro, permitindo-se tanto ser por ele influenciado quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca.

De acordo com a autora, a pesquisa colaborativa é caracterizada como um sistema de atividade que propicia um importante contexto para a construção crítica-colaborativa do conhecimento em ambientes educacionais. Nesse contexto, o propósito da pesquisa colaborativa está na transformação a partir dos processos de intervenção vividos por pesquisador e pesquisados.

Transformação relaciona-se às mudanças que envolvem a construção de novos conhecimentos que passam necessariamente por conflitos do indivíduo em relação ao objeto gerado pela própria evolução sócio-histórica (NININ, *ibid.*, p. 13).

Dessa forma, os processos de interação surgidos no desenvolvimento da colaboração podem gerar a negociação de significados, o compartilhamento de conhecimentos prévios e sistematizados, contribuindo assim para o desenvolvimento de processos cognitivos.

Segundo Magalhães (1994), a pesquisa colaborativa tem uma forte relação com a Teoria da Atividade, uma vez que os participantes colaboradores se encontram conscientemente em torno de um motivo que os impulsiona para a reflexão e compreensão de um objeto. Nesse sentido, o trabalho colaborativo apóia-se em objetivos individuais e comuns partilhados por todos os participantes e que são articulados pela reflexão e ação constantes.

Contudo, acreditamos que na realização da presente pesquisa a metodologia se configurou em colaborativa dialógica. Como vimos em nosso referencial teórico, partimos

da concepção de linguagem que é compreendida enquanto constitutiva do sujeito à medida que este interage com outros. Sendo assim, pretendíamos que ao longo do desenvolvimento deste estudo fosse criado um contexto de interação que favorecesse o encontro dialógico entre educadoras e pesquisadoras, contribuindo assim para a reflexão em torno dos gêneros discursivos enquanto objeto de ensino e da sequência didática como estratégia de ensino.

Conforme afirma Freire (1987), homens e mulheres, em comunhão, se descobrem incompletos e se encontram para alcançarem a completude. Se juntos podemos nos descobrir seres inacabados, juntos também, mediatizados pelo diálogo, podemos refletir sobre as situações de opressão que vivenciamos e traçar metas para as possíveis transformações.

Ainda segundo Freire (*ibid.*) a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, é através do diálogo que os sujeitos se encontram para pronunciar o mundo, refletir sobre esse pronunciar, transformá-lo e transformarem-se.

Nesse sentido, a reflexão e ação sobre a prática são elementos dessa dialogicidade, que busca a transformação. *Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (id. ibid., p.77).*

A dialogia presente em nossa metodologia de pesquisa implica a presença da constante reflexão, do exame crítico que o educador realiza sobre a sua própria prática, para voltar a ela, transformando-a. Conforme anunciamos em nosso referencial teórico a reflexão é imprescindível aos cursos de formação inicial e continuada dos professores. É através da reflexão realizada sobre a própria prática que é possível a sustentação da aprendizagem contínua deste profissional.

Objetivando a transformação, nossa pesquisa configurou-se também em momentos de intervenção realizados junto às educadoras e educandos – às educadoras no momento de realização do Curso de Extensão e aos educandos nos momentos em que realizávamos o desenvolvimento da sequência didática – em um processo colaborativo, mas também dialógico.

Conforme anunciamos anteriormente, quando os sujeitos dialogam, possibilitam a construção de novos conhecimentos e subjetividades, já que por meio do diálogo e do exame crítico há a produção de novos significados, de novas maneiras de interpretação do mundo, e, portanto, novas maneiras de anunciá-lo. Resultam desse

processo novos sujeitos, prontos para dialogarem, transformarem-se e transformarem o mundo, em um processo contínuo.

Ressaltamos que no interior da perspectiva defendida por nós, esse processo de conscientização das transformações que devem ocorrer necessita ser realizado em comunhão entre os sujeitos, tal como pontua Freire (1987): (...) *ninguém desvela o mundo do outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço do desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar* (p. 167).

É nesse sentido que retomamos o conceito de ação cultural, já posto também em nosso referencial. A ação cultural é compreendida como sendo uma forma sistematizada de ação sobre a estrutura social que pode ser para mantê-la tal como é ou para transformá-la.

Sendo a nossa opção a de transformação, desenvolvemos junto ao grupo de educadoras um curso de formação que buscou apresentar e discutir aportes teóricos e metodológicos que esclarecem e defendem a importância dos gêneros do discurso enquanto objetos de ensino e a utilização da sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito como estratégia para que o educando de fato se aproprie do mesmo e possa produzir textualmente, garantindo as marcas características do gênero, assim como as condições de interlocução.

Acreditamos que é no contexto escolar que a criança entrará em contato com novas formas de interlocução, sendo necessário o desenvolvimento do ensino sistematizado dos gêneros discursivos para que seja garantida a ampliação de novas formas de intercâmbio com a sociedade, sendo que nesse processo de desenvolvimento o papel do educador enquanto mediador é fundamental.

Levando-se em consideração que os saberes necessários à prática educativa não se encerram na formação inicial, sendo necessária ao educador sua contínua formação, como forma de garantir a construção e reelaboração constantes dos conhecimentos necessários à base de conhecimento sobre o ensino. Refletir sobre os conhecimentos necessários aos educadores para que de fato garantam a aprendizagem dos educandos no tocante à produção textual é um reclamo dos educadores.

É dessa forma que nossa metodologia de pesquisa, em consonância com nosso referencial configura-se colaborativa dialógica, colaborativa no sentido de trabalho junto ao outro e dialógica no sentido de que as aprendizagens se configuram no encontro dos

sujeitos envolvidos para a transformação, a melhoria da qualidade do ensino, a democratização do conhecimento e em última instância na transformação social.

Conforme anunciamos na introdução foi no contexto de trabalho junto ao Projeto “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5) que as educadoras de uma das escolas que integram o projeto manifestaram o desejo de aprofundamento quanto às questões de trabalho em sala de aula que privilegiassem os textos - os que circulam socialmente e os produzidos pelas crianças - como objetos de ensino, expusemos também que essas questões estavam muito presentes em nosso grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” quando entramos em contato com as propostas de trabalho de Schneuwly e colaboradores.

Para a realização dos estudos, reflexões e práticas necessárias à temática organizamos um Curso de Extensão intitulado dados do curso, oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (PRO-Ex – UFSCar), que foi destinado às educadoras de 1º ano à 4ª série, de uma Escola Municipal da cidade de São Carlos, tal curso é que compôs a intervenção no interior da pesquisa realizada.

Salientamos aqui, que tal pesquisa foi possível, pois a escola a qual nos referimos integra o Projeto Comunidades de Aprendizagem, sendo que as educadoras participantes do Curso de Extensão, assim como a coordenação e direção da escola já estavam familiarizadas e inseridas em práticas dialógicas.

Conforme apresentamos, o conceito de aprendizagem dialógica, posto em prática pelo Projeto Comunidades de Aprendizagem, se sustenta na comunicação, no diálogo e na educação. De acordo com Elboj Saso (2002), a aprendizagem dialógica é o resultado das interações que ocorrem entre diferentes pessoas que expõem seus argumentos em condições de igualdade.

Seguindo os sete princípios que fundam a aprendizagem dialógica - diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças – as escolas da rede municipal de ensino de São Carlos-SP que integram o Projeto objetivam a máxima aprendizagem dos educandos, mobilizando escola e comunidade de entorno para que as crianças aprendam os conteúdos escolares, garantindo assim a participação mais justa na sociedade informacional.

Sendo assim, a dinâmica do Curso de Extensão foi bem recebida pelas educadoras participantes, que se apresentaram bastantes receptivas à proposta de trabalho. Tal Curso de Extensão teve o objetivo de proporcionar reflexões baseadas em leituras, discussões, análises de produções textuais e situações de trabalho em sala de aula que privilegiaram os gêneros do discurso como objeto de ensino e o desenvolvimento da sequência didática como estratégia para que os educandos se apropriassem do mesmo e passassem a produzi-lo textualmente.

O Curso de Extensão foi realizado uma vez por semana, com duração de duas horas e, concomitante, realizamos o acompanhamento das propostas de trabalho – desenvolvimento da sequência didática – junto aos educandos para identificar também, suas hipóteses e forma de produção textual em sala de aula, esse acompanhamento estava planejado para ser realizado uma vez por semana, mas houve atividades que se desenvolveram duas e até três vezes por semana.

Nesta atividade, várias educadoras da Unidade Escolar participaram, mas o foco de pesquisa centrou-se em apenas uma turma de 3º ano, em que, a educadora se dispôs às estratégias e recursos propostos, bem como, os educandos.

O intuito foi sensibilizar as educadoras e educandos na perspectiva que ambos possam dialogar sobre situações de ensino e aprendizagem proporcionando contribuições significativas de como conceber os gêneros discursivos como objetos de ensino. Para isso, houve o planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática que objetivou a apropriação do gênero estudado por parte dos educandos.

### **3.1. Procedimentos de coleta de dados**

A fim de contemplarmos os objetivos propostos neste trabalho, utilizamos como instrumentos de coletas de dados duas entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a uma educadora responsável por um 3º Ano da unidade de ensino. Além das entrevistas, realizamos filmagens gravadas em áudio e vídeo de cada um dos encontros, tanto os realizados junto às educadoras, que totalizaram dez encontros, em média com quinze educadoras presentes, quanto os realizados junto aos educandos, que totalizaram doze

encontros, em média com vinte e uma crianças presentes em uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

### **3.1.1 As entrevistas**

As entrevistas foram realizadas junto à educadora responsável pela turma do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos. Tal educadora era participante do Curso de Extensão e esteve de acordo com a realização da sequência didática, comprometendo-se a aplicar as propostas de atividades que deveriam ser realizadas junto à turma de educandos que era responsável.

As entrevistas realizaram-se em dois momentos distintos, a primeira foi realizada no dia 05 de Agosto de 2008, antes de iniciarmos os encontros do Curso de Extensão. A realização da entrevista inicial - e que se encontra transcrita no APÊNDICE I – teve como objetivo principal apreender as concepções iniciais da educadora sobre a concepção de trabalho que se centrava em torno dos gêneros do discurso, a temática da produção textual, bem como compreender como eram encaminhadas as proposta de produção textual realizadas junto à turma de educandos com a qual trabalhava.

A segunda entrevista foi realizada no dia 07 de Outubro de 2008, logo após o término dos encontros realizados junto às educadoras no Curso de Extensão, essa entrevista, também presente no APÊNDICE II, objetivou apreender os conhecimentos construídos ao longo da realização das leituras, discussões, reflexões e aplicação da sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito, bem como compreender o que a educadora considerava acerca das aprendizagens conquistadas pelos educandos.

A opção pela realização das entrevistas centra-se no fato de que partimos do pressuposto de que é através da linguagem que comunicamos e refletimos sobre nossas concepções, nossas formas de leitura do mundo, sendo assim, anunciamos bem mais do que simples palavras, mas através da linguagem é possível compreender as concepções que orientaram e passaram a orientar a prática da educadora entrevistada.

### **3.1.2. As gravações em áudio e vídeo**

Foram realizadas gravações em áudio e vídeo de cada um dos encontros realizados junto às educadoras, durante a realização do Curso de Extensão, ao todo foram realizados dez encontros junto às educadoras.

Os encontros, por configurarem curso de formação, ocorreram nas segundas-feiras, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, na própria unidade escolar, das 18h30 às 20h30.

Os objetivos dessas gravações eram o de apreender as impressões das educadoras participantes, bem como o momento de compartilhamento de dificuldades e avanços percebidos pelos participantes.

Paralelamente a esse trabalho, realizávamos também gravações das atividades colocadas em prática pela educadora junto à turma de educandos do terceiro ano. Essas gravações além de consistirem na coleta de dados para a tese de Cunha (2010), cujo enfoque centrou-se nas aprendizagens dos educandos, consistiam também em coleta de dados para essa pesquisa, pois objetivavam apreender como a prática da educadora da turma modificou-se ao longo da realização do referido Curso de Extensão, auxiliando-nos na apreensão de cada intervenção realizada, assim como as impressões dos educandos.

A seguir apresentaremos a caracterização da educadora, responsável pela turma do 3º ano do ensino fundamental de nove anos, educadora esta, que compartilhou conosco as ansiedades da pesquisa e acreditou, tanto quanto nós pesquisadoras, que a proposta teria resultados positivos nos acolhendo gentilmente, permitindo-nos fazer parte de sua prática, por isso mesmo juntas, pudemos compartilhar as aprendizagens dessa maravilhosa experiência.

### **3.2. Caracterização da educadora, participante da pesquisa.**

Como já afirmamos, realizamos o Curso de Extensão sobre a produção textual e acompanhamos, mais detidamente, uma turma de educandos da escola, assim, tivemos a oportunidade de apreender como os conhecimentos e reflexões travadas ao longo da realização do curso estavam presentes na prática da educadora e como os conhecimentos

eram utilizados e construídos junto aos educandos. Sendo assim, realizaremos agora uma caracterização da educadora, junto a qual realizamos a pesquisa.

Denaide<sup>3</sup> tem 39 anos e é formada no magistério, o desejo em fazer o curso de Licenciatura em História foi temporariamente adiado, mas não descartado.

A educadora tem clareza de que a formação inicial não dá conta de todos os conhecimentos necessários ao educador, como ela mesma afirma:

O magistério deveria ter sido só o início de uma formação acadêmica, porque só o magistério, não me dá uma base muito segura, não. Fica bem aquém do que eu precisaria dentro de uma sala de aula (**Entrevista 1**).

Como diria Paulo Freire: há a consciência de seu inacabamento, condição para que perceba a necessária busca pelo *ser mais* humanizado.

A educadora vivenciou, pela primeira vez o acompanhamento de uma turma desde o início do ano letivo até o final. Devido ao fato de ser contratada como professora eventual, não conseguia visualizar nas crianças o resultado do trabalho contínuo do educador.

Pudemos perceber ao longo da realização do trabalho que a educadora, assim como os educandos possuem um ponto em comum: sentem prazer em aprender e aprenderam muito juntos. A dedicação e o compromisso são poucos para expressarem a enorme paixão pelo educar presente na educadora com a qual tivemos o prazer em trabalhar.

A seguir, apresentaremos a descrição de cada um dos encontros, realizados junto às educadoras e educandos, durante o Curso de Extensão.

### **3.3. Caracterização da Escola e das educadoras participantes da pesquisa.**

Os dados presentes nessa pesquisa foram coletados em uma Unidade Escolar Municipal de Ensino Fundamental de Nove Anos da cidade São Carlos – SP.

---

<sup>3</sup> O nome utilizado aqui é fictício.

A escola está situada na região sul da cidade de São Carlos, localizada no bairro Pacaembu, pertencente a região 5, conforme organização da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade e, atende também os bairros vizinhos: Jardim Cruzeiro do Sul, Jardim Monte Carlos, Belvedere, Jardim Santa Tereza e Jardim Gonzaga. No entanto, a maior parte da demanda é oriunda do Jardim Gonzaga, bairro periférico e que carrega estigma de “favela”.

O bairro Jardim Gonzaga, começou a ser ocupado entre os anos de 1977 a 1979, de maneira irregular tanto ao que se refere à ocupação de lotes, como quanto ao caráter de novas construções que se localizam próximo a uma área de risco e de preservação ambiental, por pessoas originárias das regiões: norte, nordeste e do sul do Brasil.

Em decorrência dessa ocupação desordenada e de outros fatores, tal espaço passou a ser considerado como “zona crítica”, de acordo com o perfil socioeconômico, pois é um bairro carente, detentor dos maiores índices de vulnerabilidade social do município (pobreza, violência, desemprego, drogas, baixa escolaridade e crianças em risco pessoal e social).

A maior parte das crianças que vivem neste bairro estuda na unidade escolar pesquisada e participam de Projetos Sócio-Educativos em período inverso ao de seu estudo e muitas famílias vivem com a ajuda do benefício da Bolsa Família.

Dentro desse contexto, a escola pesquisada atendeu no ano de 2008, aproximadamente 300 crianças de 6 a 10 anos divididas em salas do 1º ano à 4ª série, oriundas dessa comunidade que também sofre com o baixo índice de aprendizagem refletido por avaliações externas como o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - decorrente dessa vulnerabilidade social que se reflete nos resultados desse sistema de avaliação que se organiza por vários critérios dentre eles: evasões, repetências e baixo rendimento nas avaliações de língua portuguesa e matemática, fato presente nessa realidade.

As coordenadoras pedagógicas desta unidade de ensino solicitaram um curso de formação com a temática da produção textual nas séries anos iniciais do ensino fundamental, que se configurou no Curso de Extensão já citado.

Abaixo segue quadro com a caracterização profissional das educadoras participantes do curso de formação. Apontamos que não foram todas as educadoras da

unidade de ensino que participaram do curso, uma vez que algumas delas cursavam ensino superior noturno, sendo dispensadas do HTPC, sinalizamos também que no mesmo período de realização do curso ocorreram alguns afastamentos do trabalho, como por exemplo, licença maternidade.

<b>Educadoras/Ano série</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Formação</b>	<b>Efetivo / ACT</b>
1º Ano	8 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
2º Ano	10 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
2º Ano	10 anos	Magistério	ACT
2º Ano	10 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
3º Ano	8 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
3º Ano	3 anos	Magistério	ACT
3º Ano	4 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
3ª Série	4 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
3ª Série	2 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
4ª Série	8 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
4ª série	4 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
Coordenadora	4 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
Coordenadora	4 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
Assessora de Direção	15 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo
Diretora	15 anos	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Efetivo

Fonte: Ficha informativa da Unidade de Ensino.

As educadoras da unidade de ensino, assim como as coordenadoras e a direção estavam envolvidas com a implantação e desenvolvimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem, cujo um dos principais objetivo é a máxima aprendizagem escolar para todos os educandos, sendo assim, o grupo de trabalho formado pela equipe escolar do quadro acima se encontrava, no momento de realização do Curso de Extensão bastante receptivo e ansioso para a implementação da proposta.

### **3.4. Intervenções realizadas: o curso de formação para as educadoras e a sequência didática para os educandos.**

Conforme anunciamos no delineamento de nossa metodologia de pesquisa, que se configurou em colaborativa dialógica, apresentaremos nesta sessão as intervenções realizadas junto às educadoras, participantes do Curso de extensão e as realizadas junto aos educandos sob a forma de desenvolvimento da sequência didática, pois objetivamos a transformação das práticas tanto das educadoras, em suas formas de conceber os gêneros

discursivos como objeto de ensino, quanto dos educandos, em suas formas de produzir textualmente.

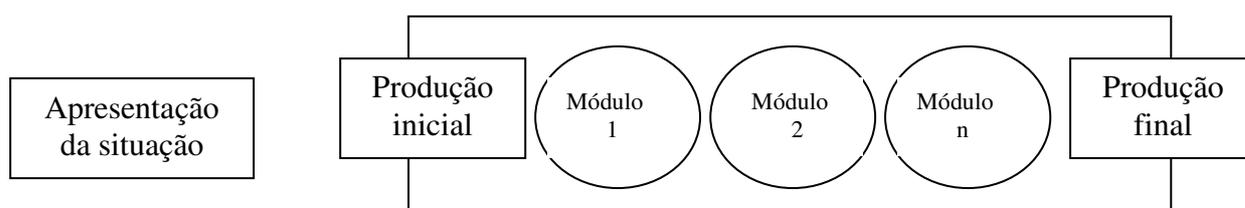
### 3.4.1. O curso de formação para as educadoras.

Como forma de introduzir a discussão relacionada à produção textual tomando-se os gêneros discursivos como objeto de ensino, assim como sensibilizar as educadoras para as dificuldades das atividades de produção textual descontextualizadas, preparamos, inicialmente, propostas de escrita que ressaltavam os pontos negativos destas propostas de escritas que desconsideram a importância dos gêneros textuais e a própria situação interlocutiva.

Buscamos também socializar junto às educadoras nossa concepção de linguagem, proporcionar contato com a literatura que trata da importância dos gêneros textuais escritos, assim conscientiza-las da importância do trabalho com a sequência didática, como forma de assegurar a aprendizagem de um gênero pelo educando, bem como dar indícios do trabalho que ainda estaria por vir, a ser realizado junto aos educandos.

A seguir, apresentamos o esquema do desenvolvimento de uma sequência didática, tal como a presente em DOLZ, *et. al.* (2004, p.98).

Esquema da sequência didática:



Cada uma das etapas da sequência didática foi estudada junto às educadoras, a primeira etapa da sequência didática é a apresentação da proposta de trabalho com a escrita, que chamaremos de projeto de escrita. Sendo assim, cada educadora deveria realizar a proposta junto aos alunos, destacando junto às crianças que aprenderiam um determinado gênero, para a composição de uma coletânea a ser entregue para cada educando da turma.

No curso de formação foram oferecidos vários exemplos de produções textuais de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, o objetivo era dar continuidade à

sensibilização quanto à importância do gênero textual como ponto de partida para o processo de produção escrita.

O curso de formação também privilegiou a socialização das atividades que vinham sendo realizadas junto aos educandos e momentos em que as educadoras pudessem entrar em contato com diversos materiais que continham os gêneros selecionados para a realização da sequência didática. O objetivo destes encontros era o de realizar o levantamento sistematizado das características que compõem o gênero selecionado, tal atividade também deveria ser realizada junto aos educandos, garantindo assim, que os mesmos entrassem em contato com diversos portadores textuais e visualizassem as características comuns ao gênero estudado, trata-se, portanto, de mais um módulo da sequência didática.

Enfatizamos aqui que antes da realização das atividades da sequência didática, as educadoras deveriam desenvolver as atividades de leitura e reconto dentro do gênero selecionado para o trabalho, garantindo assim, que a criança entrasse em contato com mais um tipo de texto dentro daquele gênero que estava sendo estudado.

Também durante a formação das educadoras, estas puderam assistir trechos das entrevistas realizadas junto aos educandos do 3º Ano – turma de educandos que acompanhávamos o trabalho desenvolvido mais de perto – bem como observarem as escritas desenvolvidas pelos educandos, tanto a produção inicial e a última reescrita, desenvolvida em duplas, como o objetivo de focarem quais elementos as crianças já apresentavam domínio e quais elementos ainda precisavam ser desenvolvidos. Buscou-se enfatizar a retomada constante do objetivo geral da proposta de trabalho que era a de aprender a se expressar através de um gênero escrito para a produção da coletânea de textos produzidos pelos alunos da turma.

Houve a discussão de conceitos que envolvem os elementos de coesão e coerência, assim como a análise de algumas produções textuais à luz dos conceitos estudados. Para a discussão desses conceitos foram utilizados dois encontros.

O curso de formação das educadoras dedicou os últimos encontros às reflexões em torno das questões ortográficas e de como estas podem se transformar em objeto de reflexão para os educandos.

### 3.4.2. A sequência didática para os educandos

Após a apresentação da proposta de trabalho realizada pelas educadoras responsáveis pelas turmas, as crianças foram convidadas a realizarem a primeira produção escrita da sequência didática, sendo assim, as educadoras, ainda sem desenvolver nenhuma sistematização do gênero deveriam realizar uma proposta de reescrita junto aos educandos, para isso, selecionam um texto dentro do gênero selecionado e realizaram a leitura para a turma, em seguida as crianças reescreveram o texto.

Na sequência desenvolvida junto aos educandos, as professoras foram orientadas a realizarem uma produção coletiva de um texto selecionado dentro do gênero trabalhado. Essa atividade consistiu no primeiro módulo da sequência didática que partiu do oferecimento de textos do gênero trabalhado, para a reflexão sobre as características dos gêneros que deveriam aparecer na produção coletiva, esse levantamento foi realizado oralmente, as professoras também foram sensibilizadas a valorizarem a atividade de reconto, que consiste na produção oral do texto selecionado para o trabalho.

Nessa atividade, além da organização da narrativa, proporcionada pelo reconto, as crianças também realizaram reflexões acerca do processo de escrita, uma vez que a reescrita coletiva foi registrada pelas educadoras na lousa.

Um outro módulo da sequência didática consistia em um reescrita em dupla, essa atividade objetivava que todas as crianças pudessem colocar em prática seus diferentes conhecimentos quanto à produção textual, unindo esforços para que o texto de fato contemplasse a proposta de escrita dentro de um gênero.

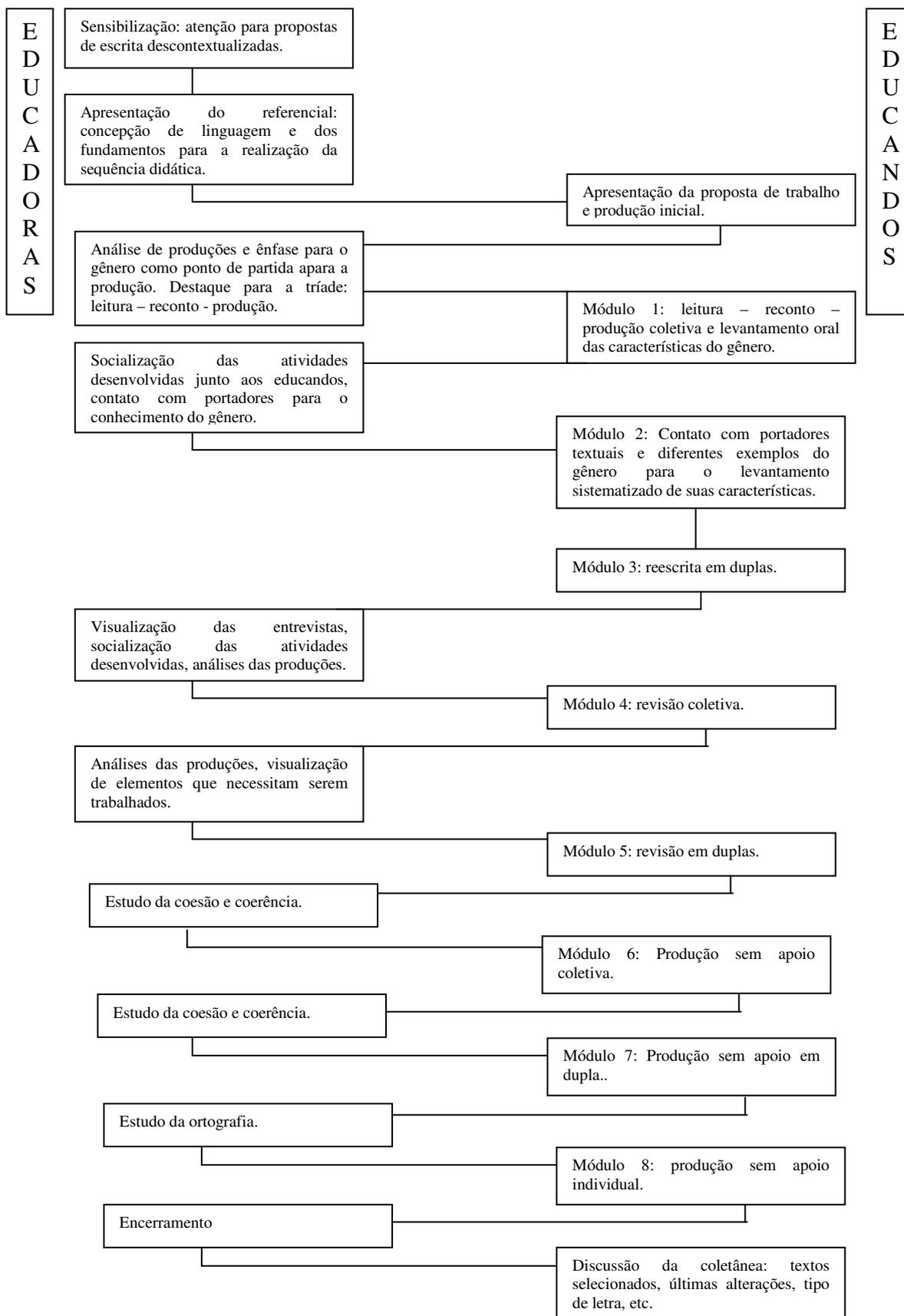
A atividade para ser desenvolvida no próximo módulo junto aos educandos consistia em uma revisão coletiva de um texto produzido individualmente por um aluno. O objetivo era de que os educandos refletissem sobre a escrita de forma a assegurar as características do gênero, assim como deixar o texto interpretável, assegurando a presença de elementos gramaticais que pudessem garantir a coesão e a coerência.

Para a realização de mais um módulo junto aos educandos, as educadoras foram orientadas a organizarem os educandos em duplas para a realização de uma revisão de um texto produzido por uma criança da turma, assim, cada dupla faria a revisão de uma produção diferente, tendo como foco a observação dos elementos característicos do gênero.

Junto aos educandos foi desenvolvido mais um módulo da sequência didática: os educandos deveriam criar coletivamente um texto dentro do gênero estudado, o objetivo

desse trabalho era o de atribuir autonomia às crianças, visto que até o momento o trabalho havia sido desenvolvido com base em reescritas, que serviram de modalizações, importante apoio para a prática da escrita. Em outro encontro as crianças foram convidadas a produzirem em duplas e em seguida sozinhas.

O esquema a seguir, planejado previamente pelas pesquisadoras e pela coordenadora do Grupo de Pesquisa, demonstra de forma sucinta o curso de formação desenvolvido junto às educadoras e a sequência didática desenvolvida junto aos educandos.



### 3.4.3. Descrição das intervenções realizadas

Os encontros das educadoras foram realizados todas as segundas-feiras, das 18h30 às 20h30. Durante os encontros discutíamos assuntos referentes à produção textual e também os encaminhamentos de trabalho que deveriam ser realizados durante a semana com os educandos. Sendo assim, apresentaremos de forma concomitante os encontros das educadoras e educandos.

Salientamos, que na primeira semana de trabalho, realizadas entre os dias 28 de julho a 1 de agosto, houve a apresentação do projeto aos educandos, assim como, a realização de entrevistas com a educadora e com a turma. Os dados da entrevista realizada com a educadora serão analisados em outro momento deste trabalho, já os dados relacionados à entrevista com os educandos podem ser encontrados em CUNHA (2010).

Apenas na primeira semana não foram realizadas as atividades referentes aos encontros com os educandos, pois estávamos aguardando as autorizações para as filmagens<sup>4</sup>.

Enfatizamos que todas as educadoras que participaram do curso de formação desenvolveram o trabalho referente a um gênero do discurso escrito junto a sua respectiva turma de educandos.

A realização dessa pesquisa centrou-se em uma das turmas de 3º ano, visto que, segundo as coordenadoras, que solicitaram a realização do curso sobre a temática, havia uma preocupação e dificuldade das educadoras em proporcionar situações significativas para que os educandos pudessem produzir textos com qualidade. Sendo assim, a pesquisa desenvolveu-se em uma turma do 3º Ano do período da tarde, composta de 25 crianças, ressaltamos também que o convite foi realizado a todas às turmas de 3º Ano, porém somente uma educadora disse sentir-se a vontade para a realização da pesquisa.

Considerando que nesta etapa de ensino, final de ciclo, os educandos devem não só dominar o sistema de escrita, mas também, escrever textos, julgamos que seria uma boa contribuição acadêmica aos profissionais da educação, este estudo pautado no processo de ensino e aprendizagem de educadoras e educandos sobre a produção textual, à medida

---

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa, envolvendo o trabalho realizado foi submetido ao Comitê de Ética (kae

que as políticas públicas cobram a formação de leitores e escritores competentes, desde os primeiros anos de escolarização, mas como educadoras, sabemos o quão difícil é desenvolver práticas que sustentam essa proposta.

### 1ª Proposta de trabalho junto às Educadoras

**Data:** 28/07/08

**Proposta de Trabalho:** Atividade de produção textual em grupos, contemplando diferentes propostas de escrita:

Grupo 1: escrever uma carta para um amigo que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos no Brasil. Grupo 2: escrever uma história a partir de uma gravura apresentada. Grupo 3: escrever uma crônica onde a frase “ Eu gosto de macarrão” apareça no início ou no final do texto. Grupo 4: escrever um artigo de opinião sobre a instalação de usinas nucleares no Brasil<sup>5</sup>. Grupo 5: fazer a reescrita do conto - A Bela Adormecida<sup>6</sup>.

Cada grupo recebeu a seguinte orientação, um dos integrantes seria o observador e ficaria responsável por anotar todos os procedimentos da produção.

**Objetivo:** Proporcionar uma reflexão sobre as seguintes questões:

- Como foi o processo de produção?
- O que facilitou ou dificultou a produção?
- O que o professor queria ensinar com a proposta? E o que os alunos podem aprender com a proposta feita?
- Discutir a importância do trabalho com projetos de leitura

### **Procedimentos**

Iniciamos o encontro com leitura em voz alta<sup>7</sup> do texto A Formigadinha, de Rossana Ramos, e da pauta (APÊNDICE III) que seria trabalhada e, em seguida,

---

235.700.001.35-09, Parecer 261/2009).

<sup>5</sup> Para contemplar a proposta foi oferecido a leitura de KAUFFMAN e RODRÍGUES (1995) que definem o gênero.

<sup>6</sup> Para contemplar a proposta foi oferecida uma versão do Conto.

<sup>7</sup> Denomina-se leitura em voz alta aquela em que os participantes não tem o texto em mãos para acompanhar, apenas a ouvem, não possui caráter de estudo, apenas de apreciação.

distribuímos às educadoras um questionário que contemplava alguns conceitos relacionados à produção textual que tinha o objetivo de levantar quais conhecimentos os educandos já tinham construído sobre a temática.

Esclarecemos a nossa opção de trabalho pautado em projetos diferenciando conceitos que envolviam: atividades avulsas, permanentes, sequenciadas e projetos<sup>8</sup>, ressaltando que este último tem como finalidade um produto final, que no nosso caso foi a escrita em uma situação interlocutiva.

Posteriormente as educadoras se organizaram em grupos para desenvolverem a atividade de produção textual diferenciada. Para a realização dessa atividade foram utilizados vinte e cinco minutos, podendo ser escritas apenas vinte linhas.

O objetivo dessa atividade era sensibilizar as educadoras para a complexa atividade de produção textual a que são submetidos os educandos no cotidiano da sala de aula.

Passados os vinte e cinco minutos, cada grupo de educadoras socializou suas produções (Anexo II) e os observadores relataram suas impressões acerca do processo, que foram registradas na lousa. Em forma de síntese as educadoras sinalizaram dificuldades relacionadas à necessidade de definição de gêneros discursivos, relataram que somente a imagem/gravura não garante uma boa produção, caso o escritor, não tenha um repertório amplo, que lhe possibilite escrever sobre o que vê, pois a escrita relaciona-se ao seu conhecimento de mundo.

Em seguida, articularam-se os conhecimentos, sentimentos relatados pelas educadoras a leitura que já havia sido disponibilizada “Escrever é preciso”, da autora Rosauro Soligo, enfatizando a importância da escrita como função social, em que, as questões: para que? por que? e como? as sustente. Sendo assim, definir a finalidade do escrever é também, um dos aspectos fundamentais para que a escrita não fique escolarizada e distante das situações de enunciação, que como vimos é condição para o ato comunicativo entre os interlocutores.

---

<sup>8</sup> Compreendemos por atividades avulsas aquelas que não foram previamente planejadas pelo educador. Trata-se de episódios atuais surgidos ou não no contexto da aula e que se torna uma necessidade para o grupo. As atividades permanentes são aquelas que ocorrem diariamente e que são independentes de outras atividades ex: leitura em voz alta. Já as atividades sequenciadas requerem um planejamento organizacional que vise a articulação de conhecimentos. Sendo assim, o projeto é a unidade maior que comporta as atividades sequenciadas, que tem como produto a ação comunicativa.

Após esse diálogo sugerimos que por ano/série as educadoras selecionassem quais gêneros gostariam de trabalhar em forma de projetos – sequências didáticas junto aos seus educandos. Nos grupos que já estavam constituídos as educadoras elencaram diferentes gêneros que poderiam ser trabalhados e, dentre eles muitos que estavam associados ao sistema e não a produção textual. Neste momento, foi necessário retomar o que entendíamos por produção textual, ressaltando que escrever textos exige conhecimentos que vão além da apropriação do sistema de escrita e das regras gramaticais. Com base nos argumentos, as educadoras re-elaboraram suas escolhas:

- 1º ano – Cantigas para poesias;
- 2º ano – Contos folclóricos;
- 3º ano – Escolheram inicialmente o gênero piadas, pois pretendiam enfatizar a pontuação dos diálogos, depois mudaram para o gênero conto de fadas para posteriormente selecionarem o gênero fábulas;
- 3ª série - Crônicas
- 4ª série<sup>9</sup> –Narrativas de aventura e/ou assombração.

Findamos o encontro disponibilizando as leituras que deveriam ser realizadas para orientar as futuras discussões.

### **2ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 04/08/2008

**Proposta de Trabalho:** A proposta consistia no estudo de dois textos: GERALDI, J.W. (org.) “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: **O texto na sala de aula – leitura & produção**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990; e DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

No mesmo encontro pretendíamos que as educadoras analisassem diferentes produções escritas de educandos, agrupadas da seguinte maneira: - produção a partir de gravuras;

<sup>9</sup> Em conformidade com a Lei 11.274/2006, o município de São Carlos, a partir de 2006 iniciou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo assim, no ano de 2008 as crianças que frequentavam a 3ª e 4ª série eram crianças provenientes do Ensino Fundamental ainda de oito anos.

tema livre; sequências de gravuras; produção com roteiro; reescritas; gêneros definidos; limitações X produções de qualidade.

**Objetivo:** O estudo dos textos propostos objetivava que as educadoras entrassem em contato com a literatura acerca da concepção da língua enquanto forma de interação entre os interlocutores e também com o conceito de sequência didática para o ensino de um gênero.

As análises das produções escritas pretendiam proporcionar uma reflexão em torno das seguintes questões: como foi o processo de produção?; o que facilitou ou dificultou a produção?; o que o professor queria ensinar com a proposta?; o que os alunos podem aprender com a proposta feita?; discutir a importância do trabalho com projetos de leitura

## Procedimentos

O encontro foi iniciado com a leitura compartilhada<sup>10</sup> do texto: “A arte de produzir fome” de Rubem Alves. Em seguida, foi lida a pauta contendo os encaminhamentos propostos para o encontro.

Posteriormente, foi iniciado o estudo dos textos disponibilizados no encontro passado: GERALDI (1990) e DOLZ (*et.al.*, 2004). Os procedimentos para a realização desse estudo partiram de uma apresentação de cada um dos textos. Primeiramente foram trabalhados conceitos presentes no texto de João Wanderley Geraldi sobre concepções de linguagem, em seguida as educadoras fizeram alguns destaques relacionados: ao para que ensinamos o que ensinamos, a dimensão política da prática educativa e da constante transformação da linguagem.

Dando continuidade, apresentaram-se os conceitos contidos no segundo texto Dolz (*et.al.*, 2004), relacionados às sequências didáticas, enfatizando o respaldo teórico do desenvolvimento do trabalho que seria realizado em sala de aula.

Para melhor compreensão, as educadoras relacionaram o texto estudado à situações vivenciadas em sala de aula e explicitaram a importância do trabalho em que os gêneros tenham função social, a partir de questionamentos proporcionados pelo educador em torno das perguntas: para que serve o gênero?, onde é encontrado?

---

<sup>10</sup> Denominamos leitura compartilhada aquela em que o leitor e todos os participantes possuem o texto em

Além disso, dialogou-se em torno do suporte e do portador textual<sup>11</sup>. Foi dado destaque à questão da flexibilidade dos gêneros, embora alguns autores os classifiquem em tipologias que seguem características semelhantes, é importante considerar que na linguagem na sociedade podem desempenhar diferentes funções.

Terminados os estudos dos textos, as educadoras se organizaram em grupos e foram distribuídas a eles diversas produções escritas de educandos que estavam agrupadas da seguinte maneira: produção a partir de gravuras; tema livre; sequências de gravuras; produção com roteiro; reescritas; gêneros definidos; limitações versus produções de qualidade.

Reunidos os grupos, as educadoras iniciaram a análise sugerida e se apresentaram envolvidos com a atividade, construindo reflexões aprofundadas sobre a produção textual, porém o tempo foi insuficiente para socializar as reflexões, que ficaram para o próximo encontro.

### **3ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 11/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Retomada das análises das produções textuais do encontro anterior e apresentação e discussão dos seguintes conceitos presentes no texto de BALTAR (2008): gêneros textuais; modalidades discursivas; sequências textuais; suportes textuais; reconto; reescrita; produção textual; escrita de textos que se sabe de memória.

**Objetivo:** Os objetivos dessa atividade eram o de proporcionar elementos de reflexão junto às educadoras para que as mesmas pudessem perceber que a maior parte das orientações para que os educandos possam produzir textos, pautam-se no sistema de escrita e não na produção textual significativa, que é aquela que possui uma intenção comunicativa e um real leitor. Além disso, pretendíamos sensibilizar as educadoras para um olhar em que o gênero fosse o ponto de partida para a escrita e não os elementos gramaticais, pois embora importantes não garantem um texto de qualidade.

---

mãos para acompanharem ou estudarem elementos presentes no texto.

<sup>11</sup> A discussão foi realizada com base na leitura do texto de BALTAR (2008).

## Procedimentos

Iniciamos o encontro com a leitura do texto de Ruth Rocha: “A escola de vidro”, a seguir demos continuidade à atividade do encontro anterior de análise de propostas de produções de texto em que reunidos em grupo as educadoras analisaram e dialogaram sobre as mesmas, os exemplos das produções podem ser encontradas no ANEXO III.

Em um primeiro momento, as educadoras se organizaram em grupos menores para discutirem cada situação de produção textual pautados nas seguintes questões:

- O que o professor queria ensinar com a proposta?
- O que os alunos puderam aprender com a proposta feita?
- Quais os saberes que o educador precisa ter para ajudar o aluno a avançar?

As educadoras iniciaram a socialização das discussões realizadas nos pequenos grupos, apresentando as reflexões sobre cada bloco de produções.

Com base nas questões apresentadas acima, as educadoras ressaltaram, sobre as produções analisadas do bloco *gêneros definidos*, que cada gênero possui suas características próprias, portanto as educadoras devem dominá-las para ensiná-las. Ressaltaram que os educandos puderam aprender a estrutura textual e o educador objetivava a verificação de apropriação do sistema de escrita.

Com relação aos blocos de *produções escritas realizadas a partir de gravuras*, as educadoras salientaram que quando o educando escreve com essa proposta sua produção fica limitada, restringindo-se à descrição do observado na imagem, visto que a leitura realizada da imagem depende de suas vivências e de seu conhecimento de mundo. Já o educador, quando propõe tal atividade, mesmo que inconscientemente, foca-se novamente no sistema de escrita, necessitando respaldar seu trabalho a partir das características do gênero, para proporcionar avanços aos educandos.

Sobre a produção escrita realizada a partir do *tema livre*, as educadoras afirmaram que os educandos escrevem sobre o que pensaram, imaginaram ou vivenciaram e o educador tem como objetivo verificar a organização das ideias, bem como o sistema de escrita. Em relação aos saberes que o educador deve ter para os educandos avançarem, as educadoras sinalizaram a necessidade de clareza dos objetivos.

Quanto às produções realizadas com base nas *sequências de gravuras*, as educadoras disseram que a proposta girava em torno da organização da produção textual

em começo, meio e fim, assim esperando que os educandos escrevessem em parágrafos a partir da leitura da sequência de imagens. E novamente as educadoras afirmaram a necessidade de um trabalho pautado em gêneros.

A próxima análise, que foi sobre *reescrita*, as educadoras observaram que ao escrever, o educando somente elencou os acontecimentos, sem a preocupação com as características do gênero. Com essa atividade o educador tinha a atenção centrada na apropriação do sistema e para fazer os educandos avançarem, o mesmo deveria favorecer a reflexão sobre a leitura feita, para elucidar aos educandos elementos importantes que deveriam estar contidos na reescrita.

Com relação à *produção com roteiro*, as educadoras ressaltaram que trata-se de respostas às perguntas feitas, limitando a escrita dos educandos em parágrafos. Apesar da intenção do educador em orientar a produção através de um roteiro, as educadoras sinalizaram que esse tipo de atividade conduz o educando apenas às respostas curtas, sem produção.

Para finalizar as reflexões, as educadoras socializaram as discussões acerca das escritas do *bloco limitações X produção de qualidade*, em que observaram como diferentes propostas de produções escritas podem gerar resultados diferenciados, pois uma mesma criança ora pode produzir um texto de qualidade ora apenas limitar-se a descrições.

Paralelamente a esses diálogos, foram enfatizadas mais uma vez, a importância da escrita com função social e comunicativa, em que o planejamento e o trabalho com o gênero junto aos educandos são aspectos importantes para que ocorra a aprendizagem. Além disso, o relato é um forte aliado à produção, à medida que permite a articulação de ideias, para serem posteriormente organizadas por escrito. Outro aspecto importante, também salientado, refere-se à leitura de textos de qualidade, pois neles podemos encontrar elementos de tematização, estilo e estrutura composicional envolventes, que servirão de modelos para outras produções.

Após a reflexão dos blocos de produções textuais iniciamos uma explanação sobre os conceitos presentes no texto de Baltar (2008): “Sobre os gêneros textuais”.

Foi realizado um diálogo em torno da questão: “como produzimos comunicação?”. Em resposta à pergunta, as educadoras afirmaram que a comunicação ocorre através da linguagem, que pode ser tanto oral quanto escrita. Fundamentando-se em Bakhtin, a pesquisadora salientou que a linguagem é enunciação. E questionou: “E o que

são enunciações?” E responde: unidades linguísticas. E torna a perguntar: “E o que são unidades linguísticas? Qual é a menor unidade linguística?” “São as palavras, desde que, no interior de um contexto comunicativo”.

Sendo assim, em todos os atos comunicativos produzimos gêneros do discurso, sejam eles formais ou informais, primários ou secundários<sup>12</sup>.

A pesquisadora citou que os gêneros são compostos pela tematização, estilo e estrutura composicional, explicando cada um deles. Em seguida, retomou alguns conceitos presentes no texto: suporte/portador textual, modalidades discursivas e ambientes discursivos. Além disso, explanou sobre a distinção de alguns conceitos como as concepções de reescrita e/ou escrita com apoio e registros de textos que se sabe de memória, reconto, escrita com autoria e/ou escrita sem apoio – e revisão<sup>13</sup>.

Finalizamos o encontro, mas não conseguimos realizar todas as atividades, ficando para o próximo encontro a análise das produções iniciais dos educandos e a filmagem da entrevista com os educandos sobre o que compreendiam acerca da produção textual.

Como tarefa, solicitamos a leitura diária a ser realizada junto aos educandos, de um texto que se insere no gênero trabalhado com a turma. O trabalho de levantamento das características do gênero já poderá ser iniciado oralmente. Após a realização da leitura, os educandos deverão recontá-lo - todo ou parte dele. Em seguida deverá ser realizada uma reescrita coletiva do mesmo, a mesma deverá ser trazida para o próximo encontro de educadoras.

Indicamos como leitura para o próximo encontro: KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H.. *Escola, Leitura e Produção de Texto*. Editora: Artmed, 1995, p. 20 – 43.

---

<sup>12</sup> A explicação foi realizada segundo nosso referencial teórico.

<sup>13</sup> Compreendemos por escrita com apoio a atividade de produção textual que consiste na escrita baseada em um gênero, mas que não necessita ser idêntica a versão original. Nela o autor também pode deixar suas marcas. Por registro de texto de que se sabe de memória, entende-se a escrita idêntica de sua versão original, por exemplo, a escrita de parlendas, cantigas, provérbios, etc. O reconto é uma atividade realizada oralmente sobre qualquer modalidade discursiva: relato, exposição, narração, etc. A escrita com autoria ou escrita sem apoio denominamos como a escrita dentro de um gênero, mas de criação do próprio autor. Já a revisão constitui-se nos momentos de verificação do que foi escrito e permite modificações referentes ortografia e à coesão e coerência, até que, para o contexto apresentado propicie a interlocução com os leitores.

#### 4ª Proposta de trabalho junto às Educadoras

**Data:** 18/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Socialização das atividades desenvolvidas ao longo da semana junto aos educandos: leitura diária, produção coletiva e ênfase dada ao reconto. Neste encontro as educadoras analisariam diversos livros paradidáticos contemplando as características dos gêneros selecionados para o trabalho.

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era a realização de uma oficina de análise de diferentes textos do mesmo gênero textual para o estabelecimento de comparações e a identificação de características e elementos comuns ao gênero, tal oficina deveria ser realizada também junto aos educandos.

#### **Procedimentos**

As educadoras socializaram as atividades realizadas durante a semana - leitura diária, reconto e produção coletiva. Enfatizaram que a proposta com o trabalho de reconto, mesmo com os educandos da quarta série foi um aspecto fundamental para motivar a participação de todos, mesmo dos que possuem mais dificuldade. Compreender a importância do reconto no processo de ensino e aprendizagem da língua materna é proporcionar aos educandos a oportunidade de se expressar tanto na oralidade quanto na escrita,

Sintetizando as socializações das educadoras a pesquisadora enfatizou que a leitura, o reconto e a escrita devem ser trabalhados independentes da série/ano. O educador deverá então, criar situações de envolvimento dos educandos nessas atividades, pois somente lendo, escrevendo e refletindo sobre a língua poderão avançar em seus conhecimentos.

Após a socialização as educadoras dividiram-se em grupos por série/ano para analisarem os livros paradidáticos que foram previamente selecionados e trazidos pelas pesquisadoras a fim de que os mesmos pudessem observar as características apresentadas pelos gêneros selecionados por eles. Foi proposto que as educadoras criassem um quadro para a categorização do gênero.

As educadoras levaram cerca de uma hora para analisar, conforme a proposta, o material disponibilizado pelas pesquisadoras e, em seguida, socializaram as categorizações que os grupos estabeleceram (ANEXO IV).

Sendo assim, partiu-se para os encaminhamentos do próximo encontro que tinha como tarefa a continuidade do trabalho de leitura do gênero selecionado e o oferecimento aos educandos de diferentes materiais, como livros ou outros portadores do gênero selecionados para a sistematização das características do mesmo e realizar uma reescrita em duplas. Ficou como leitura o texto: “O assunto é... produção de textos”. Kátia Lomba Bräkling, disponível em: [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br).

### **5ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 25/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Análise das entrevistas realizadas com os educandos sobre o que pensam sobre a produção textual; socialização das atividades aplicadas na semana e análise das produções iniciais dos educandos.

**Objetivo:** O objetivo da análise das entrevistas realizadas junto aos educandos tinha como objetivo socializar algumas impressões deixadas pelos educandos acerca do processo de produção textual. A socialização das atividades tinha como objetivo verificar e oferecer auxílio para as dificuldades encontradas no encaminhamento as atividades realizadas junto aos educandos através do diálogo entre as educadoras e as pesquisadoras. A análise das produções iniciais dos educandos tinha como objetivo verificar quais saberes possuíam sobre o gênero proposto para o trabalho, assim como as dificuldades, processo que auxiliaria no encaminhamento das próximas atividades da sequência didática.

### **Procedimentos**

Após assistirem os vídeos com algumas entrevistas, as educadoras puderam visualizar se suas expectativas estavam condizentes com o que se esperava dos educandos.

Após, projetamos algumas produções textuais dos educandos do 3º Ano afim de que todos pudessem comparar os elementos apontados nas entrevistas com os contidos na produção textual.

Todas as educadoras foram sensibilizadas a perceberem que sua prática pedagógica está refletida nas produções escritas dos educandos, assim, por exemplo, constataram que quando enfatizam unicamente a pontuação o olhar dos educandos também se volta somente para esse aspecto do texto, chegando a pensar que para se produzir, basta pontuar. Terminadas as análises comparativas das produções textuais com o vídeo, cada educador contou também como procederam e como os educandos responderam no decorrer da semana com a proposta de trabalho a serem realizadas junto a eles.

Quando as educadoras terminaram as socializações das atividades realizadas ao longo da semana, a pesquisadora entregou vários quadros<sup>14</sup>(APÊNDICE IV) que contemplavam as características dos gêneros que estavam sendo trabalhados em cada ano/série. Com base nesses quadros as educadoras deveriam selecionar uma das reescritas iniciais e uma das reescritas realizadas em duplas, assinalando os elementos que haviam sido contemplados das características contidas na tabela que faziam parte do gênero estudado. Embora a proposta fosse a análise de duas reescritas, as educadoras acabaram realizando de sua turma toda, pois estavam ansiosas para verificar quais elementos ainda precisavam trabalhar para os educandos se apropriar do gênero que estavam aprendendo, com isso levaram mais tempo do que era esperado.

Terminamos, orientando as educadoras a realizarem a revisão coletiva de um dos textos reescritos em duplas e indicamos a leitura do texto: Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 2001. p. 65-77.

### **6ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 01/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Retomada e socialização da análise de uma produção inicial (diagnóstica) e de uma produção em duplas de acordo com a tabela de gêneros. Socialização das atividades realizadas durante a semana; discussão e apontamentos sobre os textos: O assunto é... produção de texto - Kátia Lomba Bräkling; Propuestas para el aula” (EGB) Lengua série 2. Proposta nº7 e adaptado em tradução livre e Parâmetros

---

<sup>14</sup> Os quadros que contemplam as características dos gêneros foram elaborados a partir das análises feitas pelos educadores participantes desse Curso de Extensão e pelas pesquisadoras que se utilizaram de Kauffman e Rodrigues (1995).

Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997. p. 107 à 116; Reflexão sobre o vídeo e alguns apontamentos sobre o percurso desenvolvido.

**Objetivo:** A retomada e socialização da produção inicial tinham o objetivo de socializar o que os educandos já sabiam, bem como o que precisavam saber sobre as marcas do gênero, essa socialização também se referia à produção em duplas e o que a análise da mesma demonstrou no tocante a alguns avanços.

### **Procedimentos**

A pesquisadora sugeriu a retomada do quadro entregue no último encontro, no qual se realizou a análise da primeira reescrita individual e da reescrita realizada em duplas, visando um diagnóstico orientado pelas seguintes questões: quais conhecimentos os educandos tinham sobre o gênero na primeira reescrita? Quais conhecimentos precisavam saber? E quais conhecimentos já adquiriram após a realização das atividades da sequência didática?

Algumas educadoras relataram que já haviam constatado mudanças na escrita e na oralidade dos educandos ao que se referia aos gêneros trabalhados, perceberam mais segurança dos educandos ao iniciarem a escrita e uma das educadoras enfatizou que as reescritas auxiliam educandos que ainda não haviam se apropriado do sistema a alfabetizarem-se.

A pesquisadora chamou a atenção das educadoras para a importância da realização constante das atividades de leitura, reconto, escrita e revisão, pois essas garantem a produção com qualidade. Foram retomados alguns conceitos como reconto, reescrita, revisão e gênero. Refletiu-se sobre o fato de que muitas educadoras preocupam-se com aspectos relacionados à gramática, garantindo que os educandos reproduzam esses conhecimentos de maneira isolada, mas quando dentro de um contexto maior que é o texto, não sabem empregá-los. Salientou-se que no processo de produção textual, deve-se garantir inicialmente o ensino do gênero, pois dentro de cada instância social nos utilizamos de diferentes modalidades discursivas, que são utilizadas de acordo com o contexto e interlocutor.

Após esse diálogo, as pesquisadoras retomaram algumas leituras que haviam ficado pendentes em encontros anteriores: O assunto é... produção de texto de Kátia Lomba Bräkling e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em seguida, foram apresentados episódios selecionados pelas pesquisadoras e que demonstraram como estava sendo o trabalho desenvolvido junto aos educandos do 3º Ano, visando demonstrar como os mesmos participavam das etapas da sequência didática propostas.

As educadoras assistiram e comentaram o empenho dos educandos nas propostas e relatavam que quando estavam envolvidas no contexto não conseguiam visualizar a dimensão de participação dos educandos.

Como tarefa pessoal as educadoras deveriam propor aos educandos a revisão dos textos que foram produzidos em duplas – no primeiro momento, cada dupla analisa o texto de outra dupla. Num segundo momento, os textos analisados retornarão com as observações para que a dupla que o produziu faça os ajustes necessários.

Nesse encontro as pesquisadoras tentaram resgatar vários aspectos que haviam sido planejados, mas não executados em outros encontros.

### **7ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 08/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Socialização das atividades realizadas ao longo da semana, que foi a revisão de texto em duplas, análise e discussão de alguns conceitos presentes no texto de MASSINI-CAGLIARI (2002) sobre a coesão e coerência; e análise de algumas produções textuais à luz dos conceitos discutidos.

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era sensibilizar as educadoras quanto às dificuldades encontradas no encaminhamento das atividades, favorecendo o diálogo e compartilhamento das experiências. Discutir alguns conceitos como: o que é Coesão? o que é Coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Quais elementos um texto tem que abranger para ser coeso e coerente?

### **Procedimentos**

O encontro iniciou com a socialização da atividade que foi desenvolvida durante a semana com os educandos, que consistia na revisão em duplas de uma reescrita.

As educadoras explicitaram a forma como conduziram a atividade de revisão em duplas, destacando os avanços, as dificuldades e algumas sugestões para superação

destas. Uma educadora relatou que para a realização da atividade construiu um quadro com os educandos, este quadro era composto das características que contemplavam o gênero trabalhado nas 3<sup>as</sup> séries, que no caso eram crônicas. A construção do quadro originou-se a partir das dificuldades dos educandos em perceberem quais aspectos deveriam ser contemplados na atividade de revisão.

Várias educadoras relataram que em diversos momentos, durante a realização da atividade, tiveram que sinalizar aos educandos que o foco de análise de revisão centrava-se sobre as características do gênero, pois muitos educandos insistiam em revisar elementos gramaticais, como a ortografia e a pontuação.

Foi ressaltado que esse fato já era previsto, porque até então o foco da produção textual estava centrado nesses elementos.

Após a socialização das atividades realizadas nas diferentes turmas, as pesquisadoras selecionaram fragmentos do vídeo que permitiam às educadoras visualizarem como o processo de revisão ocorreu no 3º ano, assim podendo refletir sobre a sua própria prática, bem como o grau de envolvimento dos educandos na atividade.

Com essa proposta de trabalho realizada junto às educadoras foi possível destacar a importância de se evidenciar em quais elementos textuais os educandos devem debruçar-se inicialmente para realizar o processo de produção textual. Ou seja, um texto é composto por vários elementos da língua e cabe a cada educador ter clareza de qual objetivo quer focar em cada atividade, para assim direcionar o olhar dos educandos.

Em seguida, foi realizado o estudo do capítulo 2, do livro *Coesão e Coerência* – Gladis Massini-Cagliari, que foi direcionado pelas seguintes questões: O que é Coesão? O que é Coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Quais elementos um texto tem que abranger para ser coeso e coerente?

Os conceitos trazidos pela autora foram apresentados e discutidos com exemplos. Após entregou-se exemplos de produções textuais para que as educadoras analisassem pautados nas seguintes questões: O texto é coeso e coerente? Justifique. O texto não é coeso e nem coerente? Justifique.

Em grupos, as educadoras realizaram a atividade proposta e em seguida, socializaram suas análises que foram sendo complementadas a cada colocação e com as contribuições das pesquisadoras. No entanto, ao fim das mesmas ainda sentiu-se a

necessidade de aprofundamento da temática, pois na socialização das análises pode-se perceber algumas dúvidas sobre os conceitos de coesão e coerência.

### **8ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 15/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Socialização das atividades realizadas ao longo da semana, que foi a produção coletiva sem apoio, continuação das discussões acerca dos conceitos de coesão e coerência, com base em GERALDI (1995) e com relação às concepções de texto vinculadas às cartilhas presentes em MASSINI-CAGLIARI (2002), para essas reflexões nos utilizamos de alguns exemplos.

**Objetivo:** A continuação de tal proposta de trabalho se deu a partir das dúvidas percebidas pelas pesquisadoras com relação aos conceitos de coesão e coerência.

### **Procedimentos**

Iniciamos o encontro com a socialização das atividades realizadas junto aos educandos durante a semana.

Uma das educadoras do 1º Ano relatou a dificuldade em desenvolver as atividades propostas, pois percebia que os educandos, embora participassem das atividades de reconto, ficavam cansados e desestimulados durante a realização da reescrita coletiva e individual.

Após o relato da educadora, a pesquisadora sugeriu algumas alternativas para desenvolver junto aos educandos no processo de reescrita coletiva e individual, visto que a mesma percebeu que o relato da educadora indicava que sua turma estava no processo de aquisição do sistema de escrita. Enfatizou que mesmo quando os educandos não estão alfabetizados é possível desenvolver o trabalho com a produção textual, pois muito antes de adentrarem na escola os mesmos já produzem textos oralmente. Sendo assim, o educador poderia tornar os textos produzidos oralmente em registros, em que, em um primeiro momento, o educador é o escriba e os educandos os produtores das ideias que serão registradas.

Foi salientado que as atividades de produção e revisão coletiva são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o sistema de escrita,

contribuindo para a formação de bons leitores e escritores. Portanto, a leitura, o reconto, a reescrita e a revisão coletiva devem ser estimuladas e trabalhadas desde os primeiros anos escolares a fim de instrumentalizar os educandos para a futura escrita individual sem apoio. Para isso, as pesquisadoras sugeriram um trabalho com a reescrita junto aos educandos que pudesse ser realizada ao longo da semana, sem a preocupação da cópia, pois esta seria disponibilizada posteriormente aos mesmos.

O trabalho com a reescrita coletiva, assim como o de revisão, é importante porque possibilitam ao educando visualizar diferentes aspectos, ou seja, independente do conhecimento elaborado sobre a língua, a turma toda pode estabelecer reflexões diferenciadas, pois na estruturação de um texto trabalhamos elementos da linguagem que vão desde a relação fonema-grafema até análises mais aprofundadas da gramática que abrangem a heterogeneidade de conhecimentos dos educandos. Nesse sentido é que o texto se constitui como unidade de ensino da língua.

Além disso, dialogou-se sobre a importância da realização da leitura durante a construção e revisão coletiva do texto, visto que esta possibilita, além do estabelecimento das relações citadas anteriormente, a participação, a interação e a compreensão de um contexto real de produção textual, considerando-se o gênero e o interlocutor.

Quanto à reescrita individual, foi ressaltado que no processo de aquisição da escrita é importante que o educador esteja próximo para registrar toda a elaboração construída pelo educando, além de auxiliá-lo na organização e resgate das ideias principais contidas na produção escrita.

Após o diálogo estabelecido em torno das dificuldades e alternativas para superação das mesmas, foi distribuído às educadoras o texto de João Wanderlei Geraldi (1995) em que trata sobre coesão e coerência. Os mesmos leram o texto e em seguida retomou-se a discussão do encontro anterior que centrou-se nas questões: O que é coesão? O que é coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Um texto pode ser coerente, mas não coeso?

Em grupos, as educadoras discutiram os questionamentos e em seguida os socializaram, os apontamentos foram registrados na lousa, de forma a sistematizar os conhecimentos construídos, em que o conceito de coesão ficou sendo compreendido como um conjunto de propriedades que amarram o texto e que estão diretamente relacionados aos conectivos, pronomes, verbos, e outros. Já a coerência foi entendida como a unidade

global de sentido, ou seja, é adequada ao contexto em que o texto é produzido, possuindo um porquê, um como e um para quem.

Com base nessas reflexões, foram entregues às educadoras três textos – presentes na pauta do encontro (APÊNDICE V) – apresentados e analisados por Gladis Massini-Cagliari (2002), em que são discutidos aspectos de coesão e coerência, com o objetivo que as educadoras pudessem transportar os conhecimentos adquiridos para a análise de outros três textos de educandos.

Em seguida houve a socialização da leitura e análises realizadas. Chegando-se às seguintes conclusões: os educandos que foram alfabetizados a partir de cartilhas<sup>15</sup> apresentaram como produção textual a elaboração de frases, analisadas como sendo incoerentes, pois não houve a elaboração de um contexto para sua produção; os textos de educandos que não foram alfabetizados a partir de cartilhas apresentaram-se nas análises com mais coerência, embora ainda, em ambos os casos não é possível verificar a preocupação do escritor com a função social da escrita. Nas análises também foi ressaltado que em todas as produções existem vários elementos a serem trabalhados, porém, cada um deve ser tratado em diferentes momentos da sequência didática.

Como indicação para o trabalho a ser realizado junto aos educandos durante a semana solicitou-se a produção em dupla sem apoio e a leitura do texto de Artur Gomes de Morais: Ortografia: ensinar e aprender. Editora: Ática, 2002, capítulos 2 e 5.

### **9ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 22/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Socialização das atividades realizadas ao longo da semana, que foi a produção textual em duplas e sem apoio, refletir sobre a natureza de alguns erros ortográficos com base em MORAIS (2002).

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era sensibilizar para as dificuldades encontradas no encaminhamento das atividades, favorecendo o diálogo e compartilhamento das experiências. Refletir sobre as questões ortográficas: por que os alunos cometem erros de

<sup>15</sup> As educadoras com as quais trabalhamos não fazem uso das cartilhas para alfabetizarem seus alunos, porém é comum entre as educadoras a opção por textos simples, como os presentes nas cartilhas para trabalharem a leitura e a escrita durante e após a apropriação do sistema de escrita. Pretendíamos com essas reflexões que as educadoras pudessem visualizar as diferenças qualitativas em se utilizar esses textos e os que consideram a complexidade da dinâmica discursiva.

ortografia? Quais são as melhores estratégias didáticas para ensinar ortografia? O que o educando pode compreender? O que ele precisa memorizar? Socialização das discussões.

### **Procedimentos**

As educadoras socializaram a atividade que realizaram durante a semana, junto aos educandos, que consistia em uma produção textual em dupla sem apoio. Uma das educadoras, durante a socialização da atividade desenvolvida na semana, destacou que quando os educandos dominam o gênero a ser produzido, os mesmos realizam a atividade com maior tranquilidade e até mesmo demonstram a preocupação sobre as questões ortográficas.

Após o relato da educadora acima, surgiu um questionamento relacionado aos agrupamentos de educandos: esses devem ser sempre os mesmos ou se modificavam a cada nova proposta?

A educadora que estava relatando a importância do conhecimento dos educandos sobre os gêneros, argumentou que considerava pertinente que as duplas se modificassem a cada atividade, visto que os educandos avançam em relação às suas hipóteses de escrita.

Nesse momento surgiram algumas discussões em torno da importância da aposta na autoria do educando, no trabalho que foi desenvolvido e na função social que a escrita adquiriu, uma vez que os educandos se sentiam autores de textos que foram criados por eles e que encontrariam interlocutores reais.

Foi comentado também que entre as educadoras, verifica-se um certo medo de realizar atividades antes ainda não realizadas, sentem-se inseguros e se não forem persistentes acabam desistindo, porém, quando se aposta no trabalho, percebe-se o envolvimento e aprendizado de todos.

Outro aspecto que novamente foi enfatizado trata-se da cópia nos momentos de produção e revisão coletiva, pois algumas educadoras relataram que os educandos não gostam de copiar. A pesquisadora salientou que dependendo da proposta e objetivo da atividade, a cópia não é indicada, pois inibe a participação na produção e na revisão coletiva, a cópia, nesses casos, pode comprometer a qualidade do texto trabalhado.

Uma das educadoras comentou a importância da revisão de texto, visto que a mesma acompanha todas as práticas de escrita, independente do momento da vida.

Terminado o diálogo e socialização de temas que envolvem a produção textual significativa, a pesquisadora propôs às educadoras que em grupos refletissem, em torno das seguintes questões, com base na leitura sugerida no encontro passado: Ortografia: ensinar e aprender de Artur Gomes de Moraes:

- Por que os alunos cometem erros de ortografia?
- Quais são as melhores estratégias didáticas para ensinar ortografia?
- O que o educando pode compreender?
- O que ele precisa memorizar?

Para as respostas relacionadas ao porquê os educandos cometem erros de ortografia, as educadoras elencaram os seguintes motivos: desconhecimento das regras ortográficas, escrevem de acordo com suas hipóteses e não de acordo com as regras, regionalismo, falta de atenção, transcrição da fala e falta de leitura.

Com relação às melhores estratégias para ensinar ortografia, as educadoras destacaram: a apresentação das regras ortográficas e a reflexão sobre as mesmas observando palavras construídas e formuladas a partir do mesmo princípio.

Em relação ao questionamento sobre o que o educando pode compreender, as educadoras apontaram as palavras que são escritas a partir de regras, e quanto ao que precisam memorizar, sinalizaram as palavras que não possuem regras. Ainda foi comentado pela pesquisadora que o melhor momento para se iniciar o ensino de ortografia é quando os educandos já estão alfabetizados.

Após a socialização das reflexões suscitadas pelas questões acima, a pesquisadora salientou que embora a leitura seja importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua, a mesma não garante a aprendizagem da ortografia, podemos até memorizar a escrita correta de palavras, no entanto lemos por diferentes motivos, mas não para refletir sobre a existência ou não de regras ortográficas.

A seguir foi proposta a leitura do anexo presente na pauta do encontro: *Texto adaptado do livro Ortografia: Ensinar e Aprender, de Artur Gomes de Moraes*, na qual se destacou a ortografia como uma convenção social cujo objetivo é cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, cabendo à escola ensiná-la.

Com base ainda nos conceitos presentes no texto de Moraes (2002), a pesquisadora retomou as regularidades diretas, contextuais, morfológico-gramaticais e as irregularidades ortográficas.

A partir das questões e reflexões sobre o texto acima, foi proposto às educadoras um trabalho em grupo cujo objetivo era refletir e colocar em prática os conceitos apresentados.

O encontro encerrou-se com a sugestão de trabalho a ser realizado junto aos educandos, que consistia na produção individual do gênero trabalhado, sem apoio.

### **10ª Proposta de trabalho junto às Educadoras**

**Data:** 06/10/2008

**Proposta de Trabalho:** Socializar as atividades desenvolvidas ao longo da semana, que consistiam na reescrita de uma fábula conhecida e análise do trabalho desenvolvido com base na sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito.

**Objetivo:** O objetivo das socializações era o de apreender e avaliar a proposta de trabalho com base na sequência didática de forma a verificar se o trabalho foi válido para as educadoras e educandos participantes.

#### **Procedimentos**

No décimo encontro realizado, iniciamos com a leitura do Texto “As Cocadas” de Cora Coralina, em seguida fizemos a leitura da pauta enfatizando que iríamos refletir sobre a sequência didática que trabalhamos durante esse período.

A pesquisadora retomou o diálogo em torno da sequência didática focada no processo de ensino e aprendizagem sobre os gêneros discursivos e recuperou a discussão em relação ao trabalho com a ortografia tratada no encontro passado.

As educadoras iniciaram a socialização da atividade de reescrita individual que realizaram no encontro passado junto aos educandos.

Salientaram uma transformação na produção dos educandos em relação aos elementos de estrutura composicional, temática e estilo.

Foi enfatizado também pela pesquisadora que os conhecimentos sobre gramática devem ser trabalhados, no entanto, quando estamos pensando na produção textual, o primeiro elemento a ser desenvolvido é o gênero, pois é garantindo o como

escrever, o que escrever e o para quem escrever, focamos o olhar do educando para a produção textual com função social e não somente para as regras que a constitui, os demais elementos da língua serão objetos de reflexão posteriormente.

Com apoio das pesquisadoras, as educadoras relataram as etapas da sequência didática percorrida ao longo da realização do Curso de Extensão. Enfatizaram que o processo iniciou-se com o levantamento de quais conhecimentos os educandos possuem sobre o gênero que iriam trabalhar, em seguida, constataram-se as lacunas existentes e desenvolveram um trabalho que contemplou: leituras, recontos, desenvolvimento de oficinas que objetivavam o estudo das características do gênero; reescritas coletivas, em duplas e individuais; revisões coletivas, em duplas e individuais e produções sem apoio coletivas, em duplas e individuais.

Dando continuidade, foi entregue às educadoras o artigo de POLATO, *et. al.* (2008), que tratava de diversas sequências didáticas desenvolvidas com diferentes conteúdos curriculares, com o objetivo de orientar os mesmos em relação ao uso das sequências didáticas em contextos que não só privilegiem a língua materna.

Em seguida, as educadoras analisaram as sequências e de acordo com as sugestões das pesquisadoras em grupos, planejaram o desenvolvimento de uma nova sequência didática para o próximo mês, objetivando a apropriação de outro gênero.

Sendo assim, as educadoras planejaram uma nova sequência didática em que o 1º Ano focalizaria – Fábulas; 2º Ano – Contos de Fadas; 3º Ano e 3ª Série – Contos de Assombração e 4ª Série que sinalizou que já havia dado início a uma nova sequência didática para o ensino do gênero notícia.

Após, as pesquisadoras ressaltaram às educadoras a importância da continuidade do trabalho desenvolvido, mesmo com o encerramento do Curso de Extensão e agradeceram a colaboração de cada um. As pesquisadoras relataram que muitas aprendizagens ocorreram durante esse processo e que seria interessante que socializassem suas impressões sobre elas.

As educadoras a partir deste momento, socializaram que:

- antes do Curso de Extensão trabalhavam com os gêneros, mas pensavam que somente a realização de leituras diárias garantiriam as aprendizagens;

- agora, percebem a necessidade de um trabalho mais sistematizado, organizado em sequências didáticas e aprofundado sobre as características do gênero, para que os educandos possam também se apropriar do mesmo;
- perceberam a importância de situações de escrita contextualizadas, considerando-se a situação de interlocução de que a escrita é capaz;
- observaram que o trabalho com o gênero fortaleceu a aprendizagem dos educandos que estavam em processo de aquisição da linguagem escrita, pois o trabalho com a reescrita permitiu que o mesmo refletisse sobre o sistema, porque a estrutura composicional, a temática e o estilo já estavam construídos;
- constataram a importância da atividade de revisão, porque os educandos ao observarem a produção textual do colega, visualizaram em suas próprias produções elementos que poderiam ser aprimorados, as produções não eram mais entregues “limpinhas”, existiam marcas de revisão realizada pelo próprio autor.
- perceberam também que os educandos ao revisar tratavam de elementos da língua que foram trabalhados no curso, obviamente que se utilizavam de termos apropriados à sua linguagem, mas que estavam diretamente relacionados aos conhecimentos que o educador refletia, apropriava-se e colocava em prática;
- a prática de revisão da produção textual do outro proporcionou aos educandos a apreciação da escrita do texto do colega;
- relataram também que a sequência didática permitiu a visualização inicial e final dos conteúdos a serem trabalhados como forma de garantir a aprendizagem, o que proporcionou a segurança do educador para solicitar a produção e a do educando para produzir;
- sinalizaram que antes do curso de Extensão concebiam a escrita como uma habilidade que o educando poderia ter ou não, após o curso perceberam que escrever não é somente uma habilidade, trata-se sim de algo que pode e deve ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem e que estas reflexões deveriam ser ampliadas às educadoras que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora chamou a atenção das educadoras para observarem seus próprios processos de aprendizagem, pois à medida que conseguem compreendê-los, também podem perceber os processos vivenciados pelos educandos, nada se constrói sem um tempo necessário para que possamos elaborar, refletir e repensar o que está ao nosso redor. A aprendizagem está associada ao sentido e à nossa significação.

No presente encontro, que foi o nosso último, definimos junto às educadoras, como iríamos proceder para sistematizar os livros em coletâneas e após o mesmo foi finalizado, ficamos de retornar junto aos educandos do 3º Ano para revisar suas próprias produções e formatação do livro.

A seguir apresentaremos as propostas de trabalho desenvolvidas junto aos educandos.

### **1ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 07/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Reescrita de uma fábula, conforme o gênero selecionado pelas educadoras dos 3ºs anos.

**Objetivo:** O objetivo da proposta era verificar quais conhecimentos os educandos possuíam sobre o gênero para, a seguir, planejar as atividades da sequência didática que pudessem assegurar a aprendizagem do mesmo. Para isso selecionamos uma fábula que consideramos conhecida pelos educandos: A Tartaruga e a Lebre.

### **Procedimentos**

A pesquisadora iniciou o encontro socializando aos educandos a proposta de trabalho que havia sido planejada juntamente com as educadoras. Enfatizou-se que o objetivo da atividade era verificar o que sabiam sobre a produção textual para que depois pudessem planejar junto às educadoras novas atividades que os ajudariam a avançar em seus conhecimentos, pois ao final do projeto faríamos uma coletânea de textos em que eles seriam os autores. Neste dia compareceram ao encontro 24 educandos, que foram organizados para sentarem individualmente.

Ainda em diálogo com os educandos, a pesquisadora ressaltou que se iriam fazer uma coletânea de textos, estes deveriam ser escritos o melhor que pudessem, visto que seriam posteriormente lidos pelo pai, mãe, irmãos e colegas.

A seguir a pesquisadora apresentou o autor da fábula que seria lida e perguntou se já conheciam a mesma e os educandos comentaram que sim.

Mesmo os educandos afirmando terem conhecimento da história, foi solicitado à pesquisadora que a lesse várias vezes. A leitura foi realizada com adaptações de vozes conforme o aparecimento dos personagens e do narrador.

Em seguida, os educandos iniciaram a reescrita da fábula, alguns educandos demonstraram dificuldade na realização da atividade, pois ainda não estavam alfabetizados, sendo assim, o foco estava mais centrado no sistema e não na produção. Nesse momento, pesquisadoras e educadora se aproximaram desses educandos e os ajudaram a escrever o que estavam pensando.

Ao final da atividade três educandos listaram os nomes dos personagens e os demais conseguiram reescrever a fábula. A duração dessa atividade foi de 2 horas.

### **2ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 13/08/2008

**Proposta de Trabalho:** A segunda proposta de trabalho realizada junto aos educandos consistiu na reescrita coletiva de uma fábula – gênero selecionado pelas educadoras do 3º ano. Para a realização desta atividade foram lidas aos educandos três versões da fábula “A Cigarra e a Formiga” (ANEXO V)

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era proporcionar aos educandos familiaridade com o gênero, bem como das etapas de produção textual enfatizando as características da fábula.

### **Procedimentos**

Neste dia estavam presentes 21 educandos e a pesquisadora iniciou a aula informando a eles sobre a proposta de trabalho que iriam realizar, explicou o que era produzir um texto coletivamente, alguns educandos participaram do diálogo, afirmando já terem realizado esta atividade antes e que sabiam que era uma escrita para contar uma história a outra pessoa.

A educadora da turma também interveio relembrando aos educandos sobre atividades de reescrita que já haviam realizado.

Foi ressaltado pela pesquisadora que a reescrita que iriam produzir seria um dos textos que comporiam a coletânea de textos, organizada em um livro, para que depois os amigos, irmãos e pais pudessem compartilhar das histórias produzidas por eles, por esse motivo, deveriam prestar atenção às versões que seriam lidas, para após produzirem uma quarta versão que contemplasse as características do gênero fábula.

Em seguida, a pesquisadora apresentou o autor e o livro da primeira fábula, BELLI (2005) e iniciou a leitura em voz alta. Durante a leitura a pesquisadora chamou a atenção para as imagens contidas no livro e ia resgatando algumas ideias que compunham a narrativa.

A segunda versão da fábula tratava-se da reescrita de LOBATO (1994), a pesquisadora apresentou o autor e entregou uma cópia para que cada educando acompanhasse a leitura, ao término da leitura foram estabelecidas algumas comparações da primeira com a segunda versão lidas. O mesmo procedimento foi adotado com a leitura compartilhada da terceira versão.

Terminada a leitura das três versões a pesquisadora orientou a atividade de reconto, na qual os educandos relataram a história.

Foram realizadas três leituras diferenciadas com o intuito de proporcionar aos educandos um repertório maior de elementos que constituem a fábula “A Cigarra e a Formiga”, pois acreditamos que quanto mais informações obtiverem os educandos sobre a narrativa, maior é a possibilidade de produzirem textos de qualidade, uma vez que os textos lidos configuram-se em modalizações que auxiliam o que e como escrever.

Após a realização das leituras a educadora da turma assumiu a orientação das atividades dando início ao registro da reescrita construída pelos educandos na lousa, tendo o papel de escriba.

Os educandos dialogavam com a educadora da turma e com os demais colegas até chegarem a um consenso de como ficaria a escrita. Muitas ideias, como expressões, ações dos personagens, termos do narrador foram expostos, mas somente aqueles que obtiveram consenso entre eles eram registrados na lousa.

A duração desta atividade foi aproximadamente três horas. Os educandos permaneceram envolvidos, é evidente que em alguns momentos um grupo de educandos participou mais que outro, mas todos deixaram suas marcas na reescrita coletiva.

Durante o registro da reescrita a educadora chamava a atenção dos educandos tanto para aspectos relacionados à temática, estilo e estrutura composicional, quanto para os elementos relacionados à gramática. Não deixando também de estabelecer comparação da fábula com o conto de fadas, gênero este que os educandos mais dominavam até o momento<sup>16</sup>.

### **3ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 21/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Os educandos deveriam analisar diferentes portadores textuais com o gênero selecionado para o trabalho, estabelecendo comparações e o levantamento das características comuns ao gênero.

**Objetivo:** A proposta do encontro do dia 21 de agosto objetivava que os educandos entrassem em contato com portadores textuais do gênero fábulas, e observassem assim, as características deste tipo de texto. Seguindo os mesmos encaminhamentos aplicados junto às educadoras, a partir das observações dos educandos seria organizado um quadro que contemplasse e ao mesmo tempo sistematizasse as características do gênero.

### **Procedimentos**

A educadora da turma, já sabendo da proposta de trabalho previamente, organizou as 23 crianças presentes em grupos compostos por três e quatro participantes, de maneira que pelo menos um integrante dominasse a leitura fluente. Sendo assim, quando as pesquisadoras chegaram os grupos já estavam organizados e prontos para desenvolverem a atividade, pois a educadora já havia também dialogado sobre o que fariam.

Foram distribuídos alguns livros, previamente selecionados pelas pesquisadoras e pela educadora da turma, que continham o gênero fábulas. A intenção era que todos os educandos manipulassem, lessem, observassem as imagens e assim sem nomear, percebessem a temática, o estilo e a estrutura composicional. Para que os educandos se atentassem para esses elementos do gênero, foi solicitado que observassem o título, os autores, a presença ou não de narrador, como iniciava e terminava a narrativa, como se comportavam os personagens, etc.

---

<sup>16</sup> Tal fato pode ser percebido através da realização das entrevistas com os educandos.

Os educandos apresentaram-se agitados no início da atividade, pois tratava-se de um desafio diferente dos já vivenciados na sala de aula. Todos queriam manusear o material ao mesmo tempo, não respeitando os combinados iniciais, em que no centro da mesa ficaria o livro e um dos componentes do grupo faria a leitura. Mas com a intervenção das pesquisadoras e da educadora os educandos compreenderam a proposta e começaram a realizar a atividade como planejada.

Em um segundo momento, foram entregues a cada educando fábulas impressas (ANEXO VI), para também serem analisadas e organizadas em pastas - como uma coletânea - esta poderia ser levada para casa, ao contrário dos livros da biblioteca, pois muitos responsáveis pelos educandos não haviam autorizado a retirada de livros, temiam que os mesmos fossem perdidos ou estragados<sup>17</sup>.

Os educandos ficaram eufóricos com a entrega dos textos, liam, procuravam identificar os personagens e as características orientadas para que observassem. A duração desta etapa da atividade foi de 30 minutos. Depois a educadora chamou a atenção dos educandos para a sistematização de alguns conceitos, oralmente. Perguntou aos educandos o que entendiam por fábulas, os mesmos disseram tratar-se de histórias que possuem moral, animais que falam como personagens e na moral tem uma ideia escondida, de um ensinamento.

Após esse diálogo entre a educadora e os educandos em torno de algumas características das fábulas, a educadora leu um texto informativo sobre o assunto, que também foi distribuído aos educandos (ANEXO VII). Nele os educandos encontraram a orientação para a elaboração de uma pesquisa que deveria ser realizada com os familiares sobre o gênero.

Em seguida a educadora organizou um quadro, como o abaixo, que contemplava alguns elementos característicos do gênero fábula.

A educadora combinou com os educandos que estes selecionariam duas fábulas dentre todas as que já haviam lido para analisarem juntos, seguindo os aspectos do quadro, este foi construído da seguinte maneira.

---

<sup>17</sup> Tal fato também pode ser constatado a partir da realização das entrevistas com os educandos da turma.

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador</i>	<i>Moral</i>
A coruja e a águia	Coruja, águia e filhotes	A coruja e a águia, depois de muita briga...	...pois olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste.	Tempo indeterminado.	Tem	Quem ama o feio, bonito lhe parece.
O galo e a raposa	Galo e raposa.	Numa árvore...	... o galo riu sozinho.	Tempo indeterminado.	Tem	O prazer é dobrado quando se vê o esperto logrado.

A atividade do encontro encerrou-se com o término do preenchimento do quadro.

#### **4ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 22/08/2008

**Proposta de Trabalho:** Reescrita de uma fábula em duplas.

**Objetivo:** A proposta de trabalho do dia 22 de agosto de 2008 objetivava que os educandos em dupla reescrevessem uma fábula. Tínhamos a intenção de que todos pudessem participar ativamente da atividade, mesmo para aqueles que ainda o foco era o sistema de escrita, para alcançar tal objetivo, dividimos as duplas entre um escriba e um relator, mas sempre ressaltando que ambos tinham a responsabilidade de organizar as ideias que seriam registradas, nossa preocupação nesse momento era de que os educandos pudessem produzir dentro das características do gênero já explicitado acima.

#### **Procedimentos**

No quarto encontro compareceram 21 educandos e a educadora os dividiu em duplas para realizarem o trabalho proposto. Os educandos foram organizados de maneira que um pudesse recontar e outro reescrever a fábula.

A proposta inicial era a de os educandos nas duplas negociassem a fábula que iriam reescrever, mas em diálogo entre pesquisadoras e educadora, a última sugeriu que alterássemos a proposta, pois acreditava que seria difícil ajudarmos os educandos na sistematização de diferentes fábulas.

Sendo assim, a educadora solicitou aos educandos que elencassem os títulos de três fábulas que gostariam de reescrever e eles sugeriram: “A galinha ruiva”, “O leão e o ratinho” e “Assembleia dos ratos”. Com base nesses títulos foi realizada uma votação entre os educandos e a fábula “Assembleia dos ratos” foi selecionada pela maioria para ser reescrita.

Para auxiliar os educandos a sistematizarem as ideias principais da fábula, bem como de suas características, a educadora resgatou, do encontro anterior, o quadro com as seguintes categorizações, que foram construídas oralmente pelos educandos:

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador</i>	<i>Moral</i>
Assembleia dos ratos	Ratos e gato	Um dia...	... e eles não conseguiram	Tempo indeterminado	Sim	Falar é fácil, difícil é fazer.

Após a construção do quadro, a educadora realizou a leitura da fábula: Assembleia dos Ratos – versão de Roberto Belli - a pedido dos educandos.

Terminada a leitura os educandos iniciaram a reescrita da fábula, existiram acordos entre eles de quem seria o escriba e quem seria o relator, observou-se que cada dupla se organizou de maneira diferenciada, uns por meio do jogo “ímpar X par” determinou quem seria o escriba e quem seria o relator, outros decidiram que ambos escreveriam, mas trocariam de função a cada parágrafo, etc.

Assim, a atividade obteve seu desenvolvimento, durando cerca de duas horas, todos participaram e conseguiram reescrever a fábula.

### **5ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

<b>Data:</b> 27/08/2008
-------------------------

**Proposta de Trabalho:** A proposta de trabalho neste dia junto aos educandos era revisar coletivamente um texto produzido individualmente por um dos educandos.

**Objetivo:** O objetivo era o de estimular os educandos a perceberem que para ser um bom escritor é necessário também ser um bom revisor. Para concretizar a nossa proposta, chegamos mais cedo na Unidade Escolar conforme combinado com a educadora da turma, para selecionarmos o que seria revisado, explicitamos o que havíamos pensado e deixamos que também sinalizasse suas impressões sobre a atividade. Juntas selecionamos o texto de um educando para ser revisado, desde que o mesmo concordasse que seu texto fosse utilizado na atividade.

### **Procedimentos**

A pesquisadora iniciou o encontro ressaltando aos 24 educandos presentes que a atividade de revisão faz parte do processo de produção textual, voltou a contextualizar a escrita como processo social em que quando escrevemos temos que sempre pensar no interlocutor, e para fazermos isso, é necessário que desempenhemos esse papel, verificando se na escrita é possível a compreensão do que está registrado.

Para apoiar os educandos na atividade que seria desenvolvida, a pesquisadora, mais uma vez realizou o levantamento oral das características do gênero trabalhado nos 3<sup>os</sup> Anos, a fábula. Em seguida a pesquisadora pediu a autorização do educando para realizar a revisão de sua produção e o mesmo consentiu, enfatizou-se que cada um de nós possui habilidades e conhecimentos diferentes e isso não quer dizer que sabemos mais ou menos do que o outro, mas sim que temos experiências únicas que se complementam dentro de um contexto maior, assim, o que não se sabe fazer hoje, poderá vir a saber com a ajuda do outro. Sendo assim, todos que participam deste processo terão a oportunidade de receber a ajuda do colega da turma, quando chegar a vez de revisar o seu texto.

Após essa introdução à atividade, a educadora da turma registrou na lousa o texto do educando na íntegra. Logo em seguida, iniciou a revisão do texto, optando pela ênfase nos aspectos relacionados à pontuação e ortografia do que pela recuperação da fábula e isso levou os educandos a visualizarem somente esses elementos, sem preocupação ainda com a organização dos fatos.

As pesquisadoras ao perceberem a inversão da proposta inicial - que era a organização das ideias para que ocorresse a interlocução - interviram no encaminhamento da atividade, realizamos alguns questionamentos que favoreceram os educandos a refletirem sobre a narrativa, reorganizando a apresentação dos fatos, para maior entendimento.

A partir das intervenções das pesquisadoras, a educadora da turma percebeu que havia perdido o foco inicial e reorganizou os encaminhamentos da atividade, aproveitando as sugestões dos educandos para aprimorar o texto. Porém os educandos acabavam se dispersando, pois não era realizada a leitura das alterações feitas no texto.

Novamente uma das pesquisadoras interveio, chamando a atenção para alguns elementos que ainda não estavam entendidos, sugeriu-se então a leitura do texto, desde o início e o fez por várias vezes, solicitando aos educandos que também a acompanhassem. Com essa atitude a pesquisadora tinha por objetivo proporcionar a participação e envolvimento de todos na atividade, mesmo para aqueles que não liam e nem escreviam convencionalmente.

A atividade teve duração de aproximadamente duas horas e apesar de alguns momentos de dispersão os educandos conseguiram atingir o objetivo proposto.

### **6ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 02/09/2008

**Proposta de Trabalho:** A proposta de trabalho planejada para esse encontro junto aos educandos consistiu na revisão da reescrita “Assembléia dos Ratos”. Os educandos seriam organizados em duplas para analisarem a reescrita de outra dupla de educandos.

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era sensibilizar os educandos para um novo olhar sobre as reescritas, com o intuito de perceberem que não basta somente escrever, é preciso ler e revisar, considerando o interlocutor do texto que se está produzindo. Para isso, a educadora da turma selecionou previamente as reescritas considerando o perfil de cada dupla em relação aos elementos da língua materna, permitindo assim, que cada um pudesse oferecer sua contribuição ao processo de revisão.

### **Procedimentos**

Com os 21 educandos já reunidos em 9 duplas e 1 trio, a pesquisadora explicou os procedimentos da revisão. Os grupos deveriam ler a reescrita e, em uma folha a parte, registrar suas percepções sobre a análise da mesma. A pesquisadora enfatizou que no processo de revisão, os educandos deveriam se atentar para verificar se a reescrita contemplava todas as características do gênero fábulas. Para isso, resgatou oralmente as características da fábula “O Leão e o Ratinho”, destacando a presença: do título, como iniciava a narrativa, o conflito, o desfecho, o narrador, quais outros gêneros se encontravam dentro do gênero narrativo, como o diálogo, qual a lição de moral que esta trazia etc.

Os educandos iniciaram a atividade de revisão, com a ajuda da educadora e da pesquisadora, liam e registravam suas impressões na folha a parte.

Para a realização desta atividade foram aproximadamente duas horas.

### **7ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 09/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Produção coletiva de uma fábula sem apoio

**Objetivo:** A proposta de trabalho objetivou que coletivamente os educandos produzissem uma fábula com a autoria, visto que até então o trabalho havia privilegiado produções com apoio, as reescritas.

#### **Procedimentos**

Ao iniciarmos a atividade os 22 educandos presentes estavam sentados individualmente, assim como a educadora considerou que fosse mais adequado para a realização da produção coletiva sem apoio.

A pesquisadora explicou como a atividade seria realizada, enfatizando que se tratava da construção de uma fábula ainda não existente, salientou-se que até então o que haviam produzido eram reescritas de fábulas já publicadas e a presente proposta era elaborar um texto de autoria própria que se seria registrada para compor a coletânea da turma.

Para iniciar a atividade a educadora da turma retomou alguns combinados junto com os educandos para organizar e garantir a participação de todos, por exemplo: levantar as mãos antes de sugerir, todos devem opinar, evitar falar junto com outros colegas, etc.

Foi realizado um resgate oralmente junto aos educandos das características que geralmente aparecem nas fábulas, visando que os mesmos se orientassem por elas na elaboração da produção sem apoio.

A educadora da turma por orientação das pesquisadoras sistematizou na lousa as sugestões que os educandos pontuaram para a elaboração de um roteiro que estruturasse a narrativa, contemplando os elementos essenciais para compor a história que inventariam: quem são os personagens que fariam parte, como iniciaria, como terminaria, qual o conflito e o desfecho e outros. No momento da seleção dos personagens, foi necessário que a educadora realizasse uma votação de quais animais fariam parte da fábula. Os educandos sugeriram alguns animais que depois foram agrupados com características opostas – corvo e leoa, tartaruga e tigre, urso e coelho – sendo que, a dupla eleita foi o corvo e a leoa.

A partir das sugestões dos educandos a educadora começou a registrar a história que a turma relatava, assim constituindo a mesma de forma que contemplava os elementos já predefinidos anteriormente. Enfatiza-se que em cada parágrafo construído, a educadora retomava a leitura do texto – com o uso de uma régua<sup>18</sup> –, permitindo que todos educandos participassem da elaboração do mesmo, sem se dispersarem.

A participação dos educandos foi intensa e o diálogo estabelecido entre os colegas e a educadora permitiram uma reflexão sobre o gênero e o texto foi construído centrado na temática, estilo e estrutura composicional. Pela primeira vez observamos que os elementos gramaticais ficaram em segundo plano, ou seja, eles estavam presentes no texto, porém a educadora conduziu de maneira que o foco não centrou-se neles.

A atividade durou aproximadamente duas horas e meia.

### **8ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 16/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Produção em dupla sem apoio.

<sup>18</sup> Ressaltamos que o destaque para a realização da leitura com o uso de uma régua torna-se fundamental para localizar as palavras que estão sendo lidas, permitindo assim que o educandos possam estabelecer diferentes relações, por exemplo a de fonema-grafema.

**Objetivo:** O objetivo desta proposta era verificar o quanto os educandos já haviam se apropriado do gênero estudado.

### **Procedimentos**

Conforme combinado com a educadora da turma, ao chegarmos à sala, os 23 educandos já estavam organizados em 11 duplas, sendo que uma criança desenvolveria a atividade sozinha, pois apresentava autonomia para escrever uma fábula sem apoio.

A pesquisadora socializou junto aos educandos a proposta da atividade, ressaltando a função que a produção ganharia, uma vez que a mesma faria parte da coletânea de fábulas produzida pela turma. Resgatou oralmente as características do gênero que iriam produzir e salientou a importância de decidirem em parceria quais personagens fariam parte da narrativa, assim como o conflito, o desfecho e a moral da fábula.

Para exemplificar os conceitos de conflito e desfecho, a pesquisadora lembrou junto aos educandos os episódios da fábula “O Leão e o Ratinho”, em que enfatizou o problema a ser solucionado pelo leão que era o de se desvencilhar da armadilha e o desfecho que estava relacionado a ajuda despendida pelo ratinho. Também exemplificou os mesmos aspectos utilizando-se da fábula “A Tartaruga e a Lebre”.

Após a explanação dos elementos que as fábulas deveriam conter, a pesquisadora fez alguns combinados junto aos educandos, sobre quem iria registrar a narrativa, sinalizando que o colega que não fosse escrever também participaria da mesma, indicando os possíveis erros, além de ajudar o escriba a elaborar o texto.

Foi enfatizada também a importância da leitura durante o processo de construção da fábula, tomando-se o cuidado de registrar os detalhes dos fatos para que o leitor pudesse compreender o contexto e a mensagem da fábula.

Rapidamente os educandos compreenderam a proposta e foram se organizando para a realização da mesma, tiraram par ou ímpar para decidirem quem escrevia e logo iniciaram a produção.

Todos se envolveram, o que sinalizou-nos a apropriação do gênero trabalhado e a função que esta escrita estava representando, liam, reliam, faziam correções, até mesmo com o auxílio de uma régua, na tentativa de produzir para o outro.

A atividade teve aproximadamente a duração de duas horas.

### **10ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 23/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Produção escrita individual de uma fábula sem apoio.

**Objetivo:** O objetivo era constatar quais conhecimentos os educandos já haviam adquirido sobre o gênero trabalhado. A solicitação de uma produção individual sem apoio deu-se após a realização de várias leituras, reescritas e revisões coletivas e individuais. No início do desenvolvimento da pesquisa, acreditávamos que a coletânea seria composta unicamente de reescritas, no entanto, o envolvimento da educadora e dos educandos sinalizava a construção de conhecimentos que superavam o esperado, por este motivo propusemos a produção individual sem apoio.

#### **Procedimentos**

A educadora, já tendo conhecimento da proposta de trabalho a ser realizada junto aos 21 educandos, iniciou o encontro socializando a atividade e a forma como se organizariam para desenvolverem a mesma. Dialogaram sobre as características do gênero fábulas, partindo do conhecido que havia sido construído até então. Os educandos sinalizaram a importância de escreverem a narrativa contemplando os aspectos como título, presença de animais, narrador, conflito, desfecho, moral e outros.

Salientamos que a cada elemento apontado na fala dos educandos, a educadora questionava tentando apreender se de fato sabiam o que estavam destacando.

Por várias vezes a educadora explicou aos educandos que a atividade que realizariam seria a de criação de uma fábula e não a de cópia ou reescrita, utilizando-se para isso da exemplificação de outras atividades já realizadas.

A educadora também discutiu junto aos educandos a importância do processo de revisão, para a constatação se de fato os elementos que caracterizam o gênero foram contemplados, deixando de lado o foco gramatical, centrando-se na produção, o que garantiu aos educandos trazer aos seus textos os elementos do gênero trabalhado.

Todos os educandos presentes conseguiram realizar a atividade, com um olhar focado na produção e revisão, visto que tinham por objetivo a leitura do interlocutor. Durante a produção escrita, a educadora e as pesquisadoras acompanharam o processo de

escrita dos educandos, bem como o de revisão, sugeriram sempre a leitura feita pelos educandos e alteração quando ambos percebiam a existência de algo que dificultava a compreensão do que estava sendo escrito.

Essa atividade foi realizada em um período aproximado de duas horas.

### **11ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 30/09/2008

**Proposta de Trabalho:** Foram apresentados dois encontros seguidos junto aos educandos, pois no dia 29 de setembro de 2008 as educadoras receberam na Unidade Escolar um grupo de profissionais da saúde. A atividade proposta com os educandos neste dia foi a de reescrita individual de uma fábula conhecida.

**Objetivo:** O objetivo da atividade era perceber como os educandos haviam se desenvolvido em relação à primeira reescrita proposta. A ideia inicial era que as crianças selecionassem, dentre as várias fábulas já conhecidas, uma para reescrever.

#### **Procedimentos**

Para a realização da atividade de reescrita individual, a educadora socializou a proposta de trabalho aos 24 educandos presentes e organizou a sala de forma que as carteiras foram separadas umas das outras, dando a visualização de um trabalho individual.

Em seguida, a educadora sugeriu à pesquisadora uma alteração no processo de seleção das fábulas pelos educandos, indicando que considerava difícil a retomada de cada fábula entre uma variedade de opções. Diante do argumento explicitado pela educadora, a pesquisadora acatou a sugestão. Sendo assim, a educadora conduziu a escolha dos títulos, sugerindo aos educandos que falassem alguns títulos de fábulas já conhecidas, ouvidas e lidas, para que listasse na lousa e para selecionarem, entre todas, apenas quatro e dessas escolhessem uma para a atividade de reescrita.

Os educandos apontaram algumas fábulas e a educadora registrou os quatro títulos correspondentes a elas: “A pomba e a formiga”, “A cigarra e a formiga”, “O leão e o mosquito” e “A cadela e sua companheira”.

Dentre os títulos apontados pelos educandos os mesmos pediram que a educadora os ajudassem a fazer o reconto da fábula “A cadela e sua companheira”. Após o

reconto os educandos iniciaram a reescrita, a educadora e as pesquisadoras ajudaram os educandos que estavam no processo de aquisição do sistema de escrita.

Durante a realização da atividade foi possível perceber que alguns educandos tiveram dificuldades em resgatar a fábula selecionada, visto que não foi feita a leitura e o reconto de todas. Tal fato sinalizou a importância da leitura, mesmo quando o gênero é conhecido pelos educandos, pois embora não seja cópia, a reescrita requer a paráfrase do texto original.

Para essa atividade os educandos levaram aproximadamente duas horas.

### **12ª Proposta de trabalho junto aos Educandos**

**Data:** 06/11/2008

**Proposta de Trabalho:** Apresentar a primeira versão da coletânea de fábulas aos educandos, realizar a leitura e apresentação, para isso fizemos uso do Data Show.

**Objetivo:** O objetivo deste encontro era o socializar, discutir e revisar junto aos educandos a organização da coletânea de fábulas, pretendíamos envolvê-los nesse processo final da produção, destacando a importância da revisão e socializando algumas mudanças realizadas por nós em seus textos, como a inserção de figuras.

#### **Procedimentos**

Após um mês de trabalho na sistematização da coletânea, as pesquisadoras se reuniram junto aos 23 educandos para analisarem a organização da mesma. Para isso, o encontro foi realizado na sala de vídeo da Biblioteca Escola do Futuro, na própria unidade escolar. As pesquisadoras levaram computador e Data Show afim de que todos pudessem visualizar a coletânea para revisarem e proporem mudanças à sua organização.

A pesquisadora iniciou a análise, projetando a imagem da coletânea de fábulas na parede, fazendo a leitura de cada uma das páginas, já que os educandos se empenhavam e participavam, propondo mudanças e reflexões sobre o que estava sendo apresentado.

Os educandos apresentaram-se ansiosos para verem suas produções projetadas e em um certo momento da análise, os autores pediram para lerem suas produções. Ressaltamos que o envolvimento era grande, todos se empenhavam em auxiliar o colega a ler o que estava projetado. Antecipavam o título, dialogavam sobre concordâncias, para chegarem às versões finais das produções.

Ao final da análise, a pesquisadora questionou os educandos sobre qual o tipo de letra que gostariam que a coletânea fosse registrada, para isso, levou o livro formatado nos dois tipos de letras: impensas maiúscula e minúscula. Argumentando que seria interessante que as crianças escolhessem o tipo de letra que mais auxiliariam na leitura dos textos.

Os educandos se dividiram em relação às opiniões quanto ao tipo de letra, percebendo e compreendendo o processo de aquisição da escrita, as pesquisadoras já estavam encaminhando a discussão no sentido de possibilitar a impressão da coletânea nos dois tipos de letras sugeridos. Porém, neste momento, a diretora da escola, iniciou uma discussão junto aos educandos sobre o uso social da letra de imprensa minúscula na impressão de livros, argumentando que como de fato haviam confeccionado um livro, este deveria ser impresso, utilizando para isso o recurso da letra de imprensa minúscula. A diretora também enfatizou que a maioria dos livros são impressos com a letra minúscula.

Apesar dos argumentos apresentados pela diretora, os educandos ainda se posicionaram a favor da utilização das duas propostas de escritas, porém, a educadora da turma, também se posicionou a favor da diretora e sugeriu uma nova votação, nesta venceu a impressão do livro com letra de imprensa minúscula, por um voto.

Embora as pesquisadoras tenham consciência de que a democratização do conhecimento e das aprendizagens ocorra por meio do diálogo e não pelo voto, naquele momento, a posição de poder, ocupada pela diretora, pode ter influenciado a opção da professora e dos educandos.

Acreditamos que para a escrita no momento de discussão entre diretora, professora, pesquisadoras e crianças assumiu dois significados distintos: o primeiro, defendido pela diretora e posteriormente apoiado pela professora da turma era a de formalização do livro, compreendido como um objeto que deveria obedecer a formatação padrão, que é a escrita com letra de imprensa minúscula; e o segundo, socializado pelas pesquisadoras e apoiado pelas crianças que era de tomar mais uma vez a escrita enquanto prática social, necessitando da interlocução entre leitor e escritor, para isso, os interlocutores deveriam, minimamente ler o livro para interagir com ele, diante do fato de que algumas crianças acabaram de se apropriar do sistema de escrita, a letra de imprensa maiúscula garantiria essa interação.

Para essa atividade foram utilizadas duas horas.

Findamos aqui a descrição dos encontros, realizados junto às educadoras e educandos, que compuseram o Curso de Extensão sobre a temática da produção textual nas séries/anos iniciais do ensino fundamental.

### **3.5. Organização dos dados para análise**

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados por temática de forma a contemplar nossa questão de pesquisa e os objetivos traçados. Sendo assim, através das transcrições das entrevistas realizadas com a educadora buscamos traçar um paralelo entre as concepções prévias, relacionadas à temática da produção textual pautada nos gêneros discursivos enquanto objeto de ensino e àquelas presentes após a realização do Curso de Extensão.

Os encontros, os realizados junto às educadoras e educandos, juntamente com as propostas de intervenção, foram filmados e gravados em DVDs e visualizados várias vezes, destas gravações realizamos transcrições dos diálogos que aconteceram tanto no curso de formação das educadoras, quanto dos encontros junto aos educandos, nestas transcrições destacamos os diálogos por temáticas de forma a contemplar nossos objetivos propostos, que são: a) verificar quais conhecimentos as educadoras possuíam sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino; b) verificar quais conhecimentos foram construídos ao longo da realização do Curso de Extensão que procurou focar a sequência didática como estratégia para o ensino de um gênero do discurso escrito; c) relacionar os conhecimentos que as educadoras tinham e que afirmaram ter aprendido; d) analisar o que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática.

A seguir apresentamos nossa análise dos dados.

## CAPÍTULO IV

### NAS TESSITURAS DO CAMINHO...: ANÁLISE DOS DADOS

*A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*  
(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 38-39).

Conforme já sinalizamos em nosso referencial teórico, é de grande importância a entrada da criança no ambiente escolar, pois as relações presentes neste ambiente proporcionarão a ampliação das situações de interlocução que a criança participa. A escola será responsável pelo desenvolvimento e adequação da linguagem, tanto oral, quanto escrita às diversas situações interlocutivas que ela virá a participar.

Nesse contexto, chamamos a atenção para o fato de que embora os documentos oficiais que tratam do ensino e da aprendizagem da língua materna enfatizem em suas propostas a linguagem como atividade discursiva e os gêneros orais e escritos como objetos de ensino, nem sempre ficam explícitas aos educadores as orientações metodológicas que garantam o ensino da atividade de produção textual em consonância com tais propostas.

Ainda em nosso referencial, destacamos o papel do educador enquanto mediador entre os educandos e os conhecimentos socialmente elaborados. Enfatizamos que os conhecimentos teóricos devam ser apropriados pelos educadores de forma a se tornarem instrumentos de sua prática. Sendo assim, a partir das sinalizações das educadoras, que participam da ACIEPE – Comunidades de Aprendizagem, acerca das dificuldades sentidas por eles quanto ao trabalho com a produção textual, elaboramos um Curso de Extensão

com a temática da produção textual nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual enfocamos os gêneros discursivos como objetos de ensino e a utilização da sequência didática como estratégia para que o mesmo seja apropriado pelo educando, levando-o a produzir textualmente, contemplando as marcas características do gênero e se considerando a situação interlocutiva.

Durante a realização do Curso de Extensão tivemos a oportunidade de discutir sobre as diferentes concepções de linguagem que orientam a prática pedagógica (GERALDI, 1990), bem como entrar em contato com os trabalhos mais atuais de pesquisadores que enfatizam o trabalho com as sequências didáticas como uma alternativa que possa garantir a aprendizagem de um gênero do discurso escrito (DOLZ, *et.al.*, 2004).

A seguir apresentaremos em cada tópico constituinte do capítulo as diretrizes de análise utilizadas que referem-se: a) aos conhecimentos que as educadoras possuíam sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino; b) os que foram construídos ao longo da realização do Curso de Extensão que procurou focar a sequência didática como estratégia para o ensino de um gênero do discurso escrito; c) a relação entre os conhecimentos que as educadoras tinham e os que afirmaram ter aprendido; d) e as análises do que as educadoras afirmaram sobre as aprendizagens dos educandos durante e após a realização da sequência didática.

#### **4.1. Os conhecimentos sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino: as práticas de produção textual.**

Conforme sinalizamos em nosso referencial teórico, a prática de produção textual que enfoca os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino sistematizado é algo recente. A escola, durante muito tempo, buscou transformar a língua em um objeto de ensino, mas ao fazer isso descaracterizou-a ao não considerar a dinâmica dos processos interlocutivos.

As análises presentes neste tópico referem-se aos conhecimentos sobre produção textual antes da participação no Curso de Extensão sobre a temática, para isso utilizamo-nos da primeira entrevista realizada junto à educadora da turma de 3º Ano (APÊNDICE I).

Vejamos a seguir, a fala da educadora quando solicitamos que buscasse relembrar a prática de produção textual no momento em que era aluna:

Olha, o que eu me lembro, do texto é que eles davam o título. O que eu guardava, porque eu tenho uma dificuldade também para escrever, até hoje, fica difícil. Então, às vezes você pensa legal, mas na hora de escrever faltam algumas coisas, era assim: um dia na fazenda, um dia de sol, um dia na piscina, as férias. Ah, eu vou dar um título e vocês vão fazer uma produção, vão fazer uma história. E às vezes era a finalização de uma história, eles davam a metade, davam o comecinho e você tinha que terminar, nada diferente, que eu me lembre.

Com base no excerto acima, podemos afirmar que o processo de escolarização vivido pela educadora, pautava-se no ensino normativo da língua, acreditava-se então, que bastava conhecer as regras gramaticais para se escrever bem. Sendo assim, verificamos que os textos produzidos não eram vistos ou tomados como objeto de ensino propriamente dito. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), foi a partir da década de 1980 que a ideia de texto como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna começou a circular no Brasil, inicialmente em propostas e programas em diferentes estados do país.

Solicitamos à educadora que buscasse traçar um paralelo entre as suas produções, quando ainda aluna e as de seus educandos, quanto a esse paralelo ela afirmou:

O meu texto era pobre, ele saía mais no prazo mesmo. Os dos alunos, quando eu peguei uma 2ª série, você percebe que tem alunos que tem um contexto legal, você percebe que além daquilo que você ensinou, ele conseguiu ampliar. Hoje a criança fica mais livre para produzir, olha isso daqui não pode, isso também não pode, então hoje não tem aquela cobrança como era cobrado naquela época, porque lá assim, você tinha que seguir regras, você tinha que seguir a norma. Nessa época aqui a gente fica um pouco mais livre, o aluno pode se aproveitar daquilo que conhece e colocar na folha, antigamente não, tinha que ser o conhecimento do professor. Acho que hoje a criança está liberada para poder se expressar.

Com relação ao período em que a professora estudou, a língua era considerada um código e a produção escrita uma combinação de palavras e frases para compor o texto que focava as estruturas corretas, como emprego dos substantivos, verbos, pronomes, entre outros. A liberdade a que a educadora se refere reside sobre o fato de que substancialmente

o foco do ensino da língua materna tem se alterado no sentido de não mais residir unicamente sobre o ensino das nomenclaturas e regras gramaticais. Voltaremos a comentar a percepção da educadora ao afirmar: *Acho que hoje a criança está liberada para poder se expressar*, pois acreditamos que a principal dificuldade da prática da produção textual reside no desconhecimento *do que, como e porque* escrever.

No excerto a seguir, retirado de uma das falas da educadora no momento da realização da entrevista, é possível apreendermos sua concepção de produção textual.

A produção de texto, no meu entender hoje, seria o aluno que ou você dá um texto, ou um título ou uma reescrita e que ele consiga por no papel, com clareza, com coerência, aquilo que você está propondo, então vamos fazer uma reescrita... e eu consiga entender essa reescrita, usando ou não a paragrafação, a pontuação, porque isso aí é a estrutura. Então, eu acho que produção de texto é quando a criança coloca aquilo que você pediu, ou aquilo que é desejado no papel e que você entenda.

Observamos no destaque, que a concepção de produção textual não se distancia muito daquela apresentada de quando ela era educanda: *escrever aquilo que o professor pede*.

Concluímos, com base no excerto acima que a educadora sinalizou a necessidade da coesão e da coerência como elementos essenciais para se ter um texto, afinal o escritor escreve para ser compreendido pelo leitor, no caso a educadora. Além dessa condição, a educadora também apontou a necessidade de escrever dentro de um gênero proposto: desde que se tenha paragrafação e pontuação.

Verificamos assim, que a concepção de produção textual apresentada considera o educador como interlocutor dos textos produzidos, ou seja, o educador é aquele que solicita a produção e é também o único que a lê.

Com base em Araújo (2000) podemos afirmar que como mediador da atividade de aprendizagem, o educador deve intervir intencionalmente no processo de apropriação-objetivação do educando, contribuindo para seu processo de humanização. Parece-nos então, que a atividade educativa tem se distanciado de seu objetivo, pois a prática de escrita se apresentou como carente de significado e sentido, uma vez que não era concebida enquanto atividade discursiva.

Quanto aos elementos da produção textual, a educadora pontuou durante a realização da entrevista que:

É entender a mensagem da história, porque às vezes a criança conta pra gente a história muito bem, mas na hora de passar para a escrita, fica vago. Então “a menina dançou com um vestido rosa”, e chega para escrever e ela diminui completamente o que era pra ser escrito. Como que tem que ser pra ser uma boa produção, ver se ela sabe colocar o parágrafo, a pontuação, ver se ela tem coerência e coesão, o início, o meio e o fim, a forma que é um texto, se é receita, se é em forma de parlenda, em forma de poesia, aí vai depender do que a pessoa propõe.

Os elementos como: fazer uso de parágrafo, pontuação, escrever com coesão e coerência eram esperados na produção textual. Verificamos também que a forma do texto assumia importância – receita, parlenda, poesia – porém, da forma como é expressa: *aí vai depender do que a pessoa propõe*, nos levou a acreditar que tais propostas de escrita, as que consideram o gênero discursivo, não eram solicitadas e trabalhadas pela professora.

Observamos, a partir da leitura do excerto a seguir, como a educadora da turma costumava solicitar a produção textual em sua sala de aula.

Aí é aquilo que eu acho que é. Porque eu fiz Letra e Vida, então um pouquinho eu consegui captar, então, se eu vou fazer uma reescrita, eu leio, não vou dar pra eles lerem, porque eu quero que eles escrevam, se for uma parlenda eu leio três vezes, se for uma cantiga, eu procuro fazer de coisas que eles já conhecem, se for uma reescrita, tem a cantiga que eles sabem de memória. Tem a produção escrita individual, em que eu não interfiro, então eu tenho que colocar assim, ou um roteiro, ou com as figuras, o que as pessoas estão fazendo, o que elas estão sentindo, no início é uma descrição, então depois de fazer a descrição eles fazem a produção de texto, então é dessa forma eu procuro trabalhar com os alunos.

A partir da leitura, ficou-nos evidente a influência do Curso Letra e Vida, tratou-se de um curso de formação continuada oferecido aos educadores da rede municipal de ensino. Retomamos aqui o fato já explicitado por Alves (2007), de que muitos educadores não tiveram a oportunidade de discutirem e refletirem em torno do trabalho com gêneros do discurso em seus cursos de formação inicial, portanto, as reflexões

suscitadas durante a realização do Curso de Extensão orientaram algumas práticas da educadora entrevistada.

Com base em Mello (1998), o curso de formação inicial é condição necessária para ser professor, contudo, a formação continuada cotidiana é que garantirá a aquisição de competência e saberes necessários à prática educativa.

Segundo Mello (*ibid.*), Reali e Reyes (2007), os cursos de formação inicial e continuada, na maioria das vezes, concebem o professor como um técnico que bastará seguir modelos para que enfrentem as dificuldades e complexidades da profissão docente. Esses modelos de formação não concebem o educador como um sujeito crítico e reflexivo sobre a própria prática que desenvolve.

Nesse sentido, os cursos de formação que concebem o educador como reflexivo, objetivam formar professores competentes, capazes de mobilizar diferentes conteúdos, conhecimentos e habilidades que foram conquistadas ao longo da vida para a realização das atividades relacionadas à sua profissão.

Ainda considerando o excerto acima, a educadora sinalizou a necessidade de trabalho com textos que as crianças conhecem de memória, no caso das crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, essa concepção de trabalho é uma das práticas enfatizadas pelo Curso Letra e Vida, que dentre outros aspectos, buscou oferecer aos educadores aportes metodológicos de como trabalhar com relação aos níveis de aquisição da linguagem escrita, descritos por Emília Ferreiro.

Para o que a educadora chamava de produção escrita individual, observamos que esse trabalho pautava-se na produção que se orientava por um roteiro e/ou pela descrição de figuras. Propostas de produção textual como estas que fazem uso de *sequências de gravuras, produção a partir de uma única imagem e a produção com roteiro*, foram objetos de reflexão do primeiro e do segundo encontros realizados com as educadoras. Nesses encontros tivemos a oportunidade de contrapor a concepção de linguagem que orientam tais atividades, que desconsideram a língua como forma de interação (GERALDI, 1990).

Nesse sentido, é que retomamos Bakhtin (2004) e Freire (1987,1992 e 1996), pois tanto sujeito quanto língua se constituem nos processos interativos, para esses autores é no diálogo que construímos os recursos expressivos sobre os quais os pensamentos são por nós organizados, expostos, compreendidos e transformados.

Durante a realização do 3º Encontro com Educadoras, realizado no dia 11/08/2008 as educadoras manifestaram algumas reflexões. Com relação aos blocos analisados das *produções escritas realizadas a partir de gravuras*, as educadoras observaram que quando o educando escreve seguindo tal proposta sua produção fica limitada, restringindo-se à descrição do observado na imagem, visto que a leitura realizada da imagem depende de suas vivências e de seu conhecimento de mundo. Já o educador, quando propõe tal atividade, foca-se novamente no sistema de escrita, necessitando respaldar seu trabalho a partir das características do gênero, assim como explicitar e garantir a contextualização da atividade em uma situação interlocutiva para proporcionar avanços aos educandos.

Quanto às produções realizadas com base nas *sequências de gravuras*, as educadoras disseram que a proposta girava em torno da organização da produção textual em começo, meio e fim, assim esperando que os educandos escrevessem em parágrafos a partir da leitura da sequência de imagens. E novamente as educadoras afirmaram a necessidade de um trabalho pautado em gêneros.

Com relação à *produção com roteiro*, as educadoras ressaltaram que a produção realizada a partir de tal proposta limitava-se a respostas às questões presentes no roteiro, limitando a escrita dos educandos em parágrafos desconexos. Apesar da intenção do educador em orientar a produção através de um roteiro, as educadoras sinalizaram que esse tipo de atividade conduz o educando apenas às respostas curtas sem garantir uma articulação entre os parágrafos produzidos.

Sendo assim, tais propostas de escrita revelaram um distanciamento do trabalho com gêneros discursivos, que de fato possam garantir o domínio de certa forma de interlocução e que conceba a produção escrita considerando-se as marcas características de cada gênero.

Tal distanciamento pode ser percebido também na fala a seguir, na qual a educadora comentou as atividades que desenvolve com/sobre as produções dos educandos:

Quando ela é coletiva a gente faz a correção na lousa. Primeiro a gente lê, quando é a produção de um aluno, então eu procuro pegar daquele aluno que tem mais dificuldade, porque o que não tem dificuldade, às vezes fica vago para o aluno: “mas porque isso?” Aquele que tem dificuldade tem que ver da onde nós partimos para tentar melhorar.

Então através da correção coletiva, que eu ponho na lousa ou através de cartaz, como o papel cenário e eu escrevo com canetinha o trecho que eu quero analisar, às vezes é paragrafação, pontuação, mas às vezes aparece o português.

Agora se for individual eu corrijo na sala, no momento, eu chamo e peço, olha isso daqui é escrito de outra forma, precisa ser revisto.

Sendo assim, através da exposição da educadora, podemos perceber que os elementos como: paragrafação, pontuação e ortografia parecem ser privilegiadas nas atividades de revisão textual, sem serem consideradas as marcas textuais que caracterizam o gênero escrito.

A educadora também apresentava uma preocupação com as crianças que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética, durante a entrevista a educadora afirmou que as dúvidas das crianças no momento da produção textual centravam-se na maneira como grafar determinadas palavras, não revelando ainda a preocupação com a estrutura textual.

Eles não ficam preocupados com relação à estrutura do texto, se eles vão escrever como uma poesia, eles ficam preocupados mesmo se eu posso começar dessa forma, o que está faltando, como é tal palavra. Às vezes a dificuldade não está em produzir, está em alfabetizar. Ele está alfabético em palavras, mas só com palavras não consegue produzir um texto, você precisa de outros elementos.

Acreditamos que as crianças não demonstravam preocupação com a estrutura textual por esta ainda não ter sido apresentada a elas, ou seja, ainda não foram tomadas pela educadora como objeto de ensino. Voltemos a ressaltar a importância da escola na sistematização de saberes e do papel do educador – mediador, enquanto profissional que deverá mediar aos educandos os conhecimentos historicamente constituídos.

Com relação às práticas da leitura, a educadora revelou não ser uma amante da mesma, a culpada, segundo ela, foram as práticas impostas pelo processo de escolarização que experienciou, no qual sempre cobravam-se conhecimentos proporcionados por aquela leitura realizada. No interior deste modelo de ensino pouco se valorizava a leitura enquanto prática prazerosa e constitutiva do sujeito, pois trata-se de interação entre escritor e leitor. A educadora ainda sinalizou que buscava desenvolver nos educandos com os quais trabalhou, o gosto pela leitura, desenvolvendo práticas constantes em sala de aula.

Então é assim, o professor tem que gostar para passar esse gostar para os seus alunos, eu mesmo não gostando eu tento, na leitura, eu faço a leitura, eu busco mudar a voz, faço uns teatrinhos. Toda terça-feira eles escolhem um livro da biblioteca e eu leio, eu procuro passar pra eles uma verdade que muitas vezes eu não faço, eu tento sim...

Eu procuro variar muito, porque eu percebo que a leitura dos alunos ela só ocorre mesmo na escola. Então às vezes eu pergunto vocês leram isso, vocês conhecem isso, o gibi mesmo. Eu procuro ler textos assim de jornal, então uma vez por semana a gente escolhe um texto de jornal, a gente procura pegar assim o que não é de violência, porque eles já tem esta vivência, então eu procuro dar uma garimpada e trago, olha o que vai acontecer, o que aconteceu aqui no jornal, poema, parlenda, cantiga, eu procuro variar bastante, às vezes a criança traz de casa, eu proponho, a criança faz uma leitura. É rotina, é rotina, de segunda a sexta, faz parte do planejamento é leitura diária. Aí eu vou variando, se é narrativa, se é informativa, se é poema, se é lenda, se é conto.

As falas da educadora nos indicaram, em diversos momentos da entrevista inicial, que há um reconhecimento da importância do trabalho com os gêneros discursivos, orais e escritos, no entanto essa importância não era transplantada para a prática da produção textual, permeando mais as práticas de leitura em sala de aula. Vejamos o excerto a seguir:

No início nós fazíamos a leitura de receitas culinárias mesmo e falávamos da importância da receita, porque não dava pra guardar de cabeça, então era receita culinária ou mesmo para tomar um medicamento. Então eu passo sim, hoje nós vamos ler o jornal, que é informativo. Hoje é narrativo, vamos contar a história da Branca de Neve. Ou quando o aluno traz, eu sempre informo o que é que é. Então o que é isso, é parlenda, é lenda, é mito, é conto...

Contudo, já sinalizamos que para que o educando se aproprie de um gênero do discurso, seja oral ou escrito, há a necessidade de um trabalho sistematizado sobre o mesmo. Embora seja de extrema importância a leitura de diferentes gêneros, essa prática somente não é capaz de garantir que o educando domine as habilidades necessárias para a produção escrita que de fato contemple o gênero proposto.

Longe de ignorar a importância das práticas de leitura em sala de aula acreditamos que a aprendizagem de um gênero do discurso envolva a necessidade de práticas que vão além da leitura.

Verificamos assim, que o trabalho com os gêneros esteve presente na sala de aula, contudo, o mesmo foi privilegiado nos momentos de leitura realizados junto aos educandos da turma. A identificação das finalidades dos diferentes gêneros do discurso também foi informada aos educandos. Contudo, ficou-nos evidente que o trabalho com a produção textual não era perpassado pelas discussões dos elementos constituintes do gênero discursivo, comprovando a dificuldade sentida pelos educadores em se colocar em prática a metodologia que envolva de fato o ensino da produção textual pautada em gênero e garanta a formação de escritores e leitores eficazes.

Dessa forma, o professor não pode ensinar o que ainda desconhece e o educando não aprende aquilo que não lhe é ensinado. Já realizamos essa discussão acerca que não foram todos os professores que tiveram oportunidade de refletir sobre os gêneros do discurso enquanto objeto de ensino, ou seja, as fontes que a educadora possui sobre o ensino da prática de produção de texto são as suas próprias experiências vividas enquanto educanda, ou seja, as propostas de escrita lançadas para os educandos com que trabalha são mais ou menos semelhantes às realizadas por ela enquanto estudante. Outra fonte de conhecimento da educadora nos parece ser o Curso Letra e Vida, que como dissemos, procura focar metodologicamente práticas contextualizadas de alfabetização. Embora o referido curso de formação trate o texto como objeto de ensino da língua, centra-se nas fases de aquisição da linguagem escrita e no desenvolvimento de propostas de intervenções, não oferecendo discussões e reflexões suficientes em torno da produção textual pautada nos gêneros discursivos.

Dessa forma, faz-se necessária a construção e reflexão de conhecimentos necessários à prática educativa que oriente o trabalho com gêneros discursivos, refletindo assim na melhoria da qualidade dos textos produzidos pelas crianças. Com base em Shulman (1986,1987), Mizukami (2004) afirma:

[...] a base de conhecimentos se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais de ensino necessitam de um campo de conhecimento profissional, codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e a forma

de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

Foi com a intenção de contribuir para construção de uma base de conhecimento sobre os gêneros discursivos como objetos de ensino que o Curso de Extensão realizou-se.

#### **4.2. Conhecimentos construídos ao longo da realização do Curso de Extensão *ou* conhecimentos construídos no processo colaborativo dialógico.**

Na descrição dos encontros e das intervenções realizados junto às educadoras, compartilhamos junto ao grupo os conhecimentos teóricos e travamos reflexões que giraram em torno da elaboração de uma sequência didática para o ensino sistematizado de um gênero do discurso, pois acreditamos que a teoria pode e deve se tornar um instrumental que oriente a prática pedagógica, auxiliando o educador na complexa atividade de mediação de que é responsável, assim como contribuir para construção e reflexão de conhecimentos necessários à base de conhecimento sobre o ensino.

Sendo assim, a fala a seguir nos auxiliou na compreensão da importância dos conhecimentos que foram refletidos e traduzidos para a prática docente, ao longo da realização do Curso de Extensão:

Antes eu deixava as crianças muito libertas, elas produziam uma poesia, ou vamos produzir um verso, ou um outro tipo de texto, mas eu não definia para eles assim: “olha hoje nós vamos trabalhar um gênero fábula, um gênero...” sabe assim, eu não tinha essa compreensão, sabe eu não colocava na lousa para eles que cada texto produzido que tinha uma caracterização, que tinha uma sistematização, e hoje eu tenho essa consciência, antes que eles produzam mostrar, visualizar, não só na oralidade, mas visualizar o texto, como que é produzido, como que é construído, quais as informações obtidas ali pra você também fazer um, também de acordo com as características, então eu acho que a definição está aí, e antes eu não mostrava, eu não dava o suporte **(Entrevista 2)**.

Podemos observar que a educadora visualizou pontos da sequência didática desenvolvida como um importante instrumento em sua prática, instrumento este que potencializa os educandos na prática de produção textual. Sendo assim, a educadora

estabeleceu uma comparação com a prática anterior, afirmando que as crianças pareciam mais soltas, *libertas*, para escreverem, pois não se sabia o que, o como, o porquê e o para quem escrever.

Acreditamos assim, que houve a atribuição de um novo significado à prática educativa, através de uma alteração da concepção da educadora que visualizou a intenção de sua prática. Concordamos com Araújo (2000), no sentido da necessidade da *consciência crítica* dos educadores, pois esta diferencia qualitativamente o trabalho educativo que ocorre de forma espontânea na sociedade, sendo assim a intencionalidade da prática foi resgatada pela educadora, que sinalizou que antes não tratava o texto como um objeto de ensino: *como o texto é constituído, como é produzido*.

Salientamos também que o excerto acima revelou a presença, durante a realização da sequência didática, de planejamento para o ensino, sendo assim o gênero é definido junto aos educandos, se reflete sobre sua sistematização e se estuda como o mesmo aparece no texto, proporcionando a visualização destes elementos na própria escrita.

Sinalizamos, no início de nossa análise, que a educadora diferenciou o texto produzido por ela, quando aluna de primeiro grau, dos textos produzidos pelas crianças de sua turma como: *Acho que hoje a criança está liberada para poder se expressar*. Na leitura do excerto abaixo, percebemos certa negatividade da referida liberdade, uma vez que ela indica a falta de parâmetro para se escrever:

Eu mostrava assim, eu sabia que eles sabiam ler e escrever, dentro do possível, aí o resto eles é que tinham que fazer, mas não dava aquela base mesmo pra eles: “hoje nós vamos produzir tal coisa e é assim que se produz... é isso o que eu uso”. Eu dava menos informações, então a gente define primeiro o gênero, qual gênero eu vou escrever, tento entender também como ele foi criado, porque a gente também pode mostrar pra eles que dentro daquilo produzir o que se pede. Então vai ter um resultado melhor porque eles vão saber o que está sendo produzido, pra que eles estão produzindo de acordo com o que a professora comentou, então não fica aquela coisa aleatória **(Entrevista 2)**.

Não se trata de dominar a leitura e a escrita para dominar a prática de produção textual. Escrever dentro de um gênero proposto, considerando o contexto, o interlocutor, as

formas de marcar essa escrita exige a sistematização do ensino, portanto trabalho intencional do educador, mediador da aprendizagem dos educandos.

Podemos afirmar, com base no excerto acima que os gêneros discursivos passaram a serem compreendidos enquanto objeto de ensino propriamente dito, pois a educadora afirmou que antes dava menos informações sobre o gênero selecionado para o trabalho.

A partir da compreensão da utilização de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito, iniciou-se todo um trabalho aprofundado de estudo das características dos diferentes textos produzidos dentro do gênero fábulas, permitindo que o educando também se instrumentalizasse a ponto de produzir sua própria fábula<sup>19</sup>.

A liberdade para a escrita transforma-se em autonomia para a produção textual, pois os educandos sabem quais conhecimentos devem ser mobilizados durante o processo de escrita:

Então, percebi, percebi mesmo [melhoras na turma], é aquilo que eu falei logo no início, toda a vez que eu ia pedir para produzir alguma coisa os alunos comentavam: “ah, posso começar com era uma vez...” às vezes não era um conto de fadas. Então é assim eles ficam comentando “é uma fábula, é isso é aquilo”, então vai abrir um leque que eles possuem uma certa liberdade, um conhecimento de como ele pode começar a escrever, o que ele pode usar. Então a liberdade que eles têm em relação, um conhecimento do que escrever (Entrevista 2).

Como afirma Freire (1996) a prática docente tem sentido em favor da autonomia dos educandos, sendo assim, o fazer docente tem uma de suas funções resgatadas, pois prática pedagógica objetiva e culmina na liberdade do educando em poder utilizar os saberes conquistados.

Em um outro momento durante a realização da segunda entrevista, podemos visualizar, como na ocasião da primeira entrevista, que a educadora continua apostando nos conhecimentos necessários à sua prática educativa, pois comentou a imprescindível questão da formação contínua do educador e do quanto essa formação auxilia na qualidade da prática docente e nas aprendizagens dos educandos:

---

<sup>19</sup> A análise sobre as produções, iniciais e finais dos educandos e as aprendizagens conquistadas pelos mesmos podem ser conferidas em Cunha (2010).

Eu acho que sim, eu acho assim: a professora, no caso também tem que melhorar, nesse conhecimento, porque é uma coisa nova assim, em tudo. Então, se eu conseguir fazer com que o meu conhecimento também melhore, que também consiga construir junto com os alunos, aí eu acredito que eles também melhorem.

Eu acho assim, que o professor, não é que ele sabe tudo, mas às vezes não sabe muito e acaba não passando isso para os alunos. Porque não dizem que é uma construção, que tem que ser tijolinho por tijolinho, então acaba faltando alguma coisa e acaba perdendo com o aluno.

No caso eu acho que preciso fazer uma reciclagem, mais. Procurar cursos que me dêem esse aporte, um suporte, porque eu ofereço suporte para os alunos, mais quem oferece suporte para mim? Por mais que eu tenha trabalhado, acaba sendo uma coisa mecânica, às vezes a gente não pode ficar só nisso. As pessoas evoluem e eu acho que o conhecimento está junto. Então se eu não for atrás de algumas coisas, se não tentar me aperfeiçoar em algumas coisas que eu tenho dificuldade a prática acaba também indo embora. Eu acho que é isso: eu tenho que melhorar, então melhorou, dessa forma eu consigo fazer com que eles produzam mais. Então eu também tenho que tentar me reciclar, para melhorar e passar tudo isso junto com eles (**Entrevista 2**).

Retomamos novamente Freire (1996), para quem a segurança da autoridade docente se funda na competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. *O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe* (p. 91-92).

De acordo com Franchi (1995) os saberes científicos dos educadores nem sempre são suficientes para determinar a qualidade da prática educativa, interessa sim como o educador gerencia as fontes de informação a que tem acesso para a construção de um sistema coerente de conhecimentos que são postos em prática na sala de aula. Em primeiro lugar, porque os conhecimentos são construídos a partir de sistemas de referências que nem sempre permitem a continuidade entre os saberes e em segundo lugar, os educadores devem visualizar com clareza os valores e concepções que movem sua prática: para que, a quem, a favor de quem e contra quem ensinam o que ensinam.

A importância da continuidade e qualidade da formação continuada também foi percebida pelas demais educadoras, participantes do Curso de Extensão sobre a produção textual, que revelaram suas impressões durante um dos encontros:

Eu acho que uma das coisas mais difíceis é ensinar alguém a escrever um texto, porque você passar para a criança um conhecimento que você tem e fazê-la entender, compreender é uma tarefa difícil. A habilidade de escrita também é meio que alguma coisa que a pessoa já gosta, é uma informação em casa que a facilita a escrever melhor do que a outra. O que eu aproveitei muito nesse curso, nesses anos todos ensinando na 3ª Série, eu gosto da 3ª Série, eu gosto de escrever, gosto de ensinar crianças a ler e aí eu fico olhando que eu não me preocupava nisto do gênero. Então eu acho isto interessante, porque a gente trabalhava, mas não com essa sequência para que a criança tivesse realmente esse desenvolvimento então eu trabalhava, eu queria que ela fosse assimilando essas diferenças, então um ano é muito pouco, e aí na verdade nem todas conseguiram assimilar e nem todas aprendiam aquele gênero que estava sendo trabalhado.

Eu achei que esse curso foi muito importante para mim nesse sentido, acho que foi clareando esse aspecto, para que eu saiba de fato empregar o seu conhecimento nessa fábula, empregar em um outro tipo de texto

Se a gente for analisar o curso que prepara a gente, o magistério, ele não prepara a gente a ensinar esse processo da criança a produzir um texto. Não passa pela ideia o quanto que é importante, não é ensinado a você fazer isso.

Eu me lembro que eu tive ótimos professores que me deram uma base, mas eu não aprendi a usar aquilo para ensinar, aquele processo você vai desenvolvendo depois. Mas você não aprende.

**(Assessora de Direção – 10º Encontro com Educador – 06/10/08).**

O magistério ensina você a produzir, a preparar uma aula, quando eu saí era uma ótima substituta, mas aí, quando você tem uma sala, como é que você faz? Eu dava uma aula e a outra? Como eu faço esse negócio caminhar? E como eu chego ao final do ano com isso? **(Educadora do 1º Ano - 10º Encontro com Educador – 06/10/08).**

Ao concordar com Geraldi, Franchi (1995) afirma que muitos professores esperam - e alguns especialistas imaginam que podem satisfazer - que se ponha à disposição um conjunto de saberes para que se concretizem os objetivos traçados para a sala de aula. Nesse sentido:

Os professores não podem esperar que a ciência resolva todos os seus problemas e ponha-lhes à disposição conhecimentos e procedimentos infalíveis e absolutamente incontestáveis. [...] devem compreender que a diversidade das opiniões e das reflexões teóricas é parte necessária de um processo de desenvolvimento e que, pois, cada um tem de assumir riscos indisfarçáveis das decisões provisórias baseados no que sabem aqui-agora, esforçando-se por construir com seus colegas um conhecimento

sempre renovado que oriente a revisão constante de sua própria prática (FRANCHI, 1995, p. 50).

É nesse sentido que voltamos a defender, apoiadas em REALI e REYES (2007), que os cursos de formação continuada passem a conceber o educador enquanto sujeito reflexivo, capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão, consciente de sua ação.

Quanto aos elementos que o educando precisa saber para que produza um texto, a educadora da turma do 3º ano sinalizou a necessidade de se definir inicialmente qual gênero será escrito, definindo-se conjuntamente, educador e educando, *o que, como, por que e o para quem* escrever. Sendo assim observamos que a concepção da educadora alterou-se quando comparada com os dados presentes na primeira entrevista, realizada no início do Curso de Extensão.

Na entrevista inicial, a educadora apontou que em uma produção textual deva haver a coesão, a coerência, a utilização de parágrafos e pontuação.

Mas aí sem definir texto? Sem definir gênero? Um texto. Definindo um gênero ela sabe, quer dizer já melhora. Olha, eu quero produzir um conto, uma fábula, então se ela conhecer as características de cada gênero, fica mais fácil dela produzir qualquer coisa (**Entrevista 2**).

A próxima fala da educadora nos revelou elementos importantíssimos da relação ensino-aprendizagem, uma vez que nos indicam uma mudança substancial na prática da educadora:

A prática não mudou só nos alunos, acabou mudando em mim. Porque eu também comecei a ver que me dá um melhor resultado. Eles retornam para mim aquilo que realmente eu pensava que eles me trouxessem. Não é aquilo: “olha produza um texto, ah, mas você não fez isso, não fez aquilo...” Mas eu também não defini. Mudou assim: eu tenho que conhecer para poder pedir também (**Entrevista 2**).

Sendo assim, acreditamos que o melhor resultado, referenciado pela educadora relaciona-se diretamente ao efeito de planejamento do conteúdo estudado, os gêneros

discursivos, organizados em forma de sequência didática para serem apreendidos pelos educandos.

Retomamos o conceito de conhecimento do conteúdo específico, que se refere aos conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura. Assim, os conhecimentos conquistados pela educadora refletem diretamente em sua prática e nos conhecimentos dos educandos, tal como afirmou Freire (1992):

[...] ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscibilidade na cognoscibilidade dos educandos. Ensinar e assim é a forma que toma o ato de conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, é um ato criador, um ato crítico, não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (p.81).

Nesse sentido, ao ensinar o educador também aprende, ou seja, ao articular o conhecimento de conteúdo específico em função das aprendizagens dos educandos, os professores constroem o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dessa forma, verificamos que a reflexão sobre a prática favoreceu a *autonomia dos educandos* (FREIRE, 1996). A educadora apontou a necessidade de conhecer para poder instrumentalizar, potencializar os educandos, como apontou Freire (*ibid.*): *ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção* (p. 22).

Apontamos que a participação no Curso de Extensão, que se configurou como um curso de formação no qual se discutiu e refletiu sobre os gêneros discursivos enquanto objetos de ensino e organizado em forma de sequência didática, configurou-se enquanto *locus* de reflexão sobre a própria prática das educadoras envolvidas, uma vez que percebemos alterações nas concepções das mesmas. Conforme afirmou Freire:

A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Por isso é que, na formação

permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo”. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 39).

Quanto à concepção de leitura, observamos uma compreensão mais aprofundada daquela apreendida na ocasião da realização da primeira entrevista, dessa forma a educadora apontou um sentido mais amplo também do que é texto, aproximando-se da concepção apresentada em nosso referencial teórico, a de que um texto é um todo significativo, pode ser constituído de páginas ou de somente uma palavra:

Eu penso assim que a leitura ela está agregada à escrita. A gente lê qualquer coisa, até um PARE, a placa, ela é um texto, você sabe que é para você parar. Então o que me faz entender que a aquele PARE é para parar? É através da leitura, eu acho que você combinar a leitura com a escrita, você ir trabalhando junto, orientando, intervindo com os alunos, acredito que aprendizagem em outras coisas facilita, quer dizer a leitura e a escrita (**Entrevista 2**).

A educadora também sinalizou que embora sejam processos distintos, a leitura e a escrita estão unidas, aproximando-se também da concepção freireana de linguagem, com o sentido da palavra-mundo, sendo assim a leitura é concebida como além da simples decodificação de códigos linguísticos, para referir-se à leitura do mundo.

A seguir, trataremos das impressões das educadoras durante a realização do curso de extensão, apresentaremos para a análise algumas falas presentes nas gravações dos encontros realizados com as educadoras. Trata-se de reflexões, compartilhamento de dúvidas e sugestões de trabalho.

### 4.3. Conhecimentos compartilhados *ou* diálogos em torno da prática

Durante a realização do 1º Encontro com Educadoras, realizado em 28/07/08 as educadoras foram convidadas a realizarem diferentes propostas de produções textuais, que como vemos, não levavam em conta a situação interlocutiva, ou seja, não consideram o *para que*, o *como* e nem o *porque* escrever. O objetivo dessa atividade era sensibilizar as educadoras com vivências próximas às que são planejadas por eles aos educandos, para perceberem suas dificuldades e angústias na complexa situação de produção textual.

Conforme descrevemos em nossa metodologia de pesquisa, no primeiro encontro realizado junto às educadoras, as mesmas deveriam realizar algumas propostas de escrita, que eram: grupo 1: escrever uma carta para um amigo que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos no Brasil; grupo 2: escrever uma história a partir de uma gravura apresentada; grupo 3: escrever uma crônica onde a frase “ Eu gosto de macarrão” apareça no início ou no final do texto; grupo 4: escrever um artigo de opinião sobre a instalação de usinas nucleares no Brasil; grupo 5: fazer a reescrita do conto - A Bela Adormecida. Tais propostas de trabalho encontram-se no APÊNDICE III, que se refere à pauta do primeiro encontro junto ao educador.

Diante dessas propostas as educadoras redigiram e socializaram a produção, sendo que uma professora observadora, presente em cada grupo, socializou também como foi organizado o trabalho e como foi o desenvolvimento de cada uma das propostas de escrita.

A partir das questões orientadoras da discussão, que eram: Como foi o processo de produção?; O que facilitou ou dificultou a produção?; O que o professor queria ensinar com a proposta?; E o que os alunos podem aprender com a proposta feita?; e discussão da importância do trabalho com projetos de leitura; as educadoras sinalizaram diversas impressões sobre as atividades de produção textual:

**Educadora:** A escrita da carta não apresentou dificuldades em si, a dificuldade foi elencar alguns acontecimentos no Brasil... Há muitas coisas boas para serem lembradas, mas nós só lembramos das tragédias. Tivemos dificuldade em nomear alguns fatos que acontecem no Senado. A facilidade foi colocar alguns fatos pessoais, já que se tratava de uma carta para uma amiga, aí o pessoal contribui mais...

**Pesquisadora:** Quais foram os encaminhamentos para se organizar o texto?

**Educadora:** Então, a gente elencou alguns acontecimentos do país e depois a gente escreveu com mais informalidade...

**Pesquisadora:** Então vocês fizeram um planejamento antes, do que vocês iriam fazer, do que viria antes...

**Educadora:** Sim...

**Pesquisadora:** Então vocês contemplaram o gênero...

**(Grupo cuja proposta foi a escrita de uma carta).**

**Educadora:** Primeiro a gente definiu o gênero, se seria uma narrativa, uma poesia... Então escolhermos a narrativa. Cada uma tinha uma ideia: Alpes, Polo Norte, Papai Noel... risos...

A partir disso ficou definido Papai Noel...

**Pesquisadora:** E vocês revisaram, apagaram...?

**Educadora:** Sim, apagamos algumas coisas, retomamos a leitura do texto várias vezes...

**Pesquisadora:** É fácil produzir com uma gravura dessas?

**Educadora presente em outro grupo:** Não, nossa, eu com uma gravura dessas, não teria feito a metade do que vocês fizeram...

**Pesquisadora:** Por que então você acha que elas escreveram tão bem? Isso tem a ver com o tal do letramento que a gente fala e dos conhecimentos que a criança tem, porque dependendo de quem analisa essa figura...

**Educadora do grupo:** Para mim o que mais me motivou foi o tema que a gente definiu em torno da figura e não a figura...

**Educadora de outro grupo:** Quando eu dei uma produção dessas para meus alunos fazerem, eu desisti... só ficava na descrição de imagens. Eu dei para eles desenharem, aí melhorou, porque eles já tinham uma história...

**(Grupo cuja proposta solicitava uma produção a partir de uma gravura).**

**Educadora:** Primeiro fizemos o levantamento das características do gênero crônicas, que o grupo foi fazendo...

**Pesquisadora:** Como vocês fizeram esse levantamento?

**Educadora:** Pelo o que o grupo já conhecia de crônicas mesmo...

**Pesquisadora:** Da onde? Qual o modelo?

**Educadora:** Principalmente do jornal... Então a gente já tinha o modelo mais ou menos direcionado... junto com o tema, que se baseou pela frase da proposta: “Eu gosto de macarrão...”. Então fizemos o levantamento de ideias de como poderíamos desenvolver... surgiram algumas experiências pessoais na cozinha...

O grupo ia dando sugestões de como melhorar isto ou aquilo, tinham a preocupação constante com a qualidade do texto... O tempo todo foi havendo revisões...

**(Grupo cuja proposta consistia na produção de uma crônica).**

**Educadora:** Deus me livre! (risos). Quando a gente leu aqui a gente viu que precisava ter conhecimento sobre o assunto.

**Pesquisadora:** Então, mas vocês tinham a Kauffman dizendo como se escreve um artigo de opinião, (referindo-se ao anexo que o grupo tinha acesso).

**Educadora:** Mas a gente não sabia direito como é isso... e não tínhamos informação sobre o tema. Assim, como a gente tinha que entregar e tinha uma professora pressionando... (risos).

O desenvolvimento foi mais ou menos assim: nós recorremos à leitura do anexo, mas não entendemos. Diante da temática, a gente buscou levantar o que sabíamos sobre a temática da implantação das usinas nucleares no país. Eu trabalho pouco com isso na 4ª série, do consumo consciente e dos riscos da implantação. Então, recorremos a esses pequenos argumentos e conseguimos produzir um protótipo de um artigo. Os problemas maiores foram realmente a questão do gênero, de como colocar as ideias no papel, a correção das palavras...

**(Grupo cuja proposta consistia na produção de um artigo de opinião sobre a implantação de usinas nucleares no país).**

**Educadora:** Em um primeiro momento a gente pensou: “ah, é uma reescrita, então é fácil...”. Mas quando fomos ver o texto... “nossa, é um texto longo...”

Organizamos uma leitura dinâmica, porque tínhamos pouco tempo e não ia dar para chegar até o final. Quase que a princesa ficou sem beijo... (risos). Então a gente começou a viver um conflito, porque a gente conhece várias versões e tínhamos que nos prender a essa versão. A facilidade é que conhecíamos a história, mas ela é muito cheia de detalhes.

**(Grupo cuja proposta consistia na reescrita da história “A Bela Adormecida”).**

A partir dessas impressões sobre as propostas de escrita solicitadas, as educadoras sinalizaram dificuldades, como por exemplo, a proposta do grupo 2, que consistia na escrita de uma história a partir da gravura apresentada. Nessa atividade as educadoras apontaram a dificuldade na definição da gravura, da temática e do gênero.

A proposta de escrita do grupo 4, que consistia na escrita de um artigo de opinião sobre a instalação de usinas nucleares no Brasil, também apresentou um grau elevado de dificuldade sentido pelas educadoras, que sinalizaram a necessidade de conhecimento prévio sobre a temática apresentada, embora a proposta trouxesse um anexo contendo as características principais de um artigo de opinião, isso não foi suficiente para garantir uma escrita que contemplasse o gênero proposto, pois não haviam sido trabalhadas antecipadamente, contextualizadas em outros textos do mesmo gênero.

Vejam os a seguir a fala de uma educadora que sintetiza o momento de reflexão sobre as propostas de produção textual que muitas vezes são feitas para os educandos:

Vocês só fizeram isso para a gente sentir como nossos alunos se sentem ao produzir um texto onde ele não tem conhecimento prévio quase que nenhum e ele tem que produzir porque a professora quer que ele entregue **(Educadora do 2º Ano – 1º Encontro 28/07/08)**.

Percebemos assim, que no momento de reflexão das propostas de produção textual, as educadoras compreenderam a complexidade da atividade de escrita, pois esta necessita da mobilização de diferentes conhecimentos, dentre eles o conhecimento de mundo acerca do assunto a ser tratado na escrita, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, o gênero que se pretende escrever, a forma como as ideias serão organizadas e expostas.

No segundo encontro, realizado junto às educadoras, em 04/08/2008, as pesquisadoras apresentaram o referencial teórico que guiaram a proposta de pesquisa e de trabalho junto às educadoras e educandos<sup>20</sup>. Sendo assim, com base em Almeida e Biajone (2005), que se orientam em Shulman (1987) o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada é a primeira fonte da base de conhecimento para o ensino. Dessa forma, esse conhecimento refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluem, portanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área, como a compreensão do contexto em que esses conteúdos são gerados.

Dessa forma, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada:

[...] não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina, compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo (ALMEIDA e BIAJONE, 2005, p. 07).

---

<sup>20</sup> Texto 1: “Concepções de linguagem e ensino de português” de João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1990) e texto 2: Sequências didáticas para o oral e a escrita : Apresentação de um procedimento, de Joaquim Dolz, Michele Noverraz; Bernard Schneuwly (DOLZ, *et. al.* 2004).

Consideramos de extrema importância este encontro, pois nele buscamos relacionar as práticas desenvolvidas em sala de aula pelas educadoras com o referencial teórico estudado, no sentido de interpretar a teoria como um instrumental que possa apoiar e orientar o educador, oferecendo contribuições à elaboração de conhecimentos em torno da base de conhecimento sobre o ensino, mais especificamente sobre o conhecimento de conteúdo específico.

No primeiro texto trabalhado no referido encontro, buscamos resgatar o papel político do professor de língua materna, assim como discutir algumas concepções de linguagem e dentre elas a que é compreendida como forma de interação entre os interlocutores. Como o próprio Geraldi (1990) ressalta:

[...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula (*id. ibid.*, p. 40).

Dessa forma, a questão “para que ensinamos o que ensinamos” e “para que as crianças aprendem o que aprendem” merecem ser refletidas, podendo desvelar assim, a opção política do educador, muitas vezes esquecida, mas nem por isso ausente em sua prática.

Essa discussão nos leva a pensar o que está por trás de nossa prática (**Educadora responsável pelo 2º ano – 2º Encontro Educador - 04/08/2008**).

No segundo texto, buscamos realizar uma reflexão em torno dos conceitos teóricos que subjazem o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero do discurso escrito:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 96).

Sendo assim, as reflexões suscitadas pelo estudo e debate em torno do texto selecionado para o encontro buscou oferecer contribuições à (re)elaboração dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, pois como afirma Mizukami (2004), esse conhecimento é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado quando se complementam com os outros tipos de conhecimentos presentes na base de conhecimento para o ensino.

Conforme anunciamos em nossa metodologia de pesquisa, os encontros realizados com os educandos aconteceram paralelamente aos das educadoras. Sendo assim, no segundo encontro realizado junto aos educandos, em 07/08/08, a educadora da turma nos pareceu um pouco insegura, pois embora tivéssemos combinado antecipadamente que ela leria as versões da Fábula: “A Cigarra e a Formiga” ela preferiu que uma das pesquisadoras a fizesse e posteriormente assumiu o encaminhamento da atividade que consistia na reescrita coletiva.

A pesquisadora então socializou com os educandos presentes a proposta de trabalho do encontro, que consistia na reescrita coletiva de mais uma versão da fábula “A Cigarra e a Formiga”. Para esse encontro trouxemos três versões da fábula selecionada.

A pesquisadora iniciou comentando sobre a primeira versão, lida em voz alta, presente no livro *Fábulas Inesquecíveis*, reescrita por Roberto Belli (2005). A educadora da turma observou como a pesquisadora realizou a leitura, enfatizando as ilustrações contidas no livro e realizando adaptações na voz, conforme as falas dos personagens.

Para as leituras das demais versões foram entregues cópias aos educandos, para o acompanhamento da leitura realizada em voz alta pela pesquisadora, as versões selecionadas foram de Monteiro Lobato (1994).

Após a leitura das versões, a pesquisadora também encaminhou a atividade de reconto, realizada pelos educandos, para isso houve a retomada de alguns combinados do grupo, como por exemplo, erguer a mão para participar e falar. Sendo assim, a pesquisadora encaminhou a retomada das sequências das narrativas, realizando discussões com os educandos do emprego de alguns termos selecionados pelos autores, como verão e inverno, a pesquisadora também buscou contemplar todas as crianças que desejavam falar, não privilegiando a fala de apenas alguns alunos, mas favorecendo a participação de todos.

Em seguida, a pesquisadora buscou que os educandos estabelecessem comparações entre as versões lidas, para isso relembrou as diferenças e as semelhanças, destacando as características do gênero, presentes nas três versões lidas: presença de moral, personagens, narrador e animais que falam.

Em seguida, a professora encaminhou a atividade de reescrita coletiva, enfatizando que se trataria da criação de uma nova versão para a fábula que ouviram. Durante a realização da atividade, a educadora procurou não privilegiar as sugestões de uma educanda bastante participativa, porém, a criança falava e os demais educandos presentes repetiam o que a aluna dizia e a educadora registrava na lousa.

**Educadora:** Havia uma jovem cigarra...

**Educanda:** Que costumava cantar.

**Educadora:** Como eu ponho pessoal?

**Vários educandos juntos:** Que costumava cantar. (2º Encontro Educandos - 16/08/2008-36 min.)

Em outros encontros com educandos, percebemos a perspectiva da educadora quanto à mesma educanda. No 3º Encontro com os Educandos, 22/08/08, vários educandos participam do processo de seleção da fábula que seria trabalhada na atividade de reescrita em dupla, no entanto, a educanda em questão parece alheia às discussões, conversava com o amigo que se sentava próximo a ela sobre uma figurinha.

**Educadora:** O que está acontecendo hoje? Ou você participa demais ou participa de menos! (3º Encontro Educandos – 22/08/2008).

Pareceu-nos que inconscientemente o foco da educadora centrava-se sobre a participação desta educanda, que se destacava pela sua participação em detrimento dos demais educandos tão participativos quanto a menina. Em alguns momentos da mesma produção, observamos também que embora a educadora solicitasse a participação de todos os educandos e muitos erguiam a mão, ela acabava privilegiando a participação dos mesmos alunos.

Quanto a isso buscamos ocasionar uma reflexão por parte da educadora, com o objetivo de se atentar para as demais crianças presentes na turma. No encontro com educadoras do dia 01/09/2008, proporcionamos aos presentes a visualização das gravações dos encontros realizados junto aos educandos, com o objetivo de visualizarem o encaminhamento das atividades e como os educandos estavam reagindo a elas, procuramos apresentar trechos que demonstravam o envolvimento das crianças nas atividades de reescrita coletiva e em duplas.

**Pesquisadora:** Observem como todas as crianças querem participar, sugerir coisas na produção...

**Educadora:** Nossa, eu não tinha ideia de como eles participam...  
**(6º Encontro Educadoras – 01/09/2008).**

Acerca do texto que se produzia coletivamente, verificamos também que não era realizada a retomada da leitura, verificamos que a leitura ocorria somente do parágrafo sobre o qual se realizava a escrita.

O 4º Encontro junto às educadoras realizado no dia 18/08/2008, iniciou-se com a socialização das atividades desenvolvidas ao longo da semana junto aos educandos. Nessas socializações, podemos visualizar nas falas das educadoras a percepção da importância de duas práticas essenciais ao processo de desenvolvimento da produção textual: o *reconto* e a *reescrita coletiva*. Vejamos abaixo o destaque dado pelas educadoras a essas duas práticas.

Foi impressionante, todos os alunos, mesmo os que não falam participaram. Contaram direitinho, com detalhes... eu acho isso bem legal! **(Educadora do 2º Ano B – 4º Encontro – 18/08/2008).**

Realizamos a atividade duas vezes, a chamamos de criar outra versão, a última não deu tempo de terminar de tão longa que ficou **(Educadora do 3º Ano B – 4º Encontro – 18/08/2008).**

O trabalho com crônicas tem sido difícil para eles. Fizemos o reconto e depois a reescrita, eles se perderam, tinha muitos detalhes, percebi que uma parte da turma estava empolgada e outra não, estavam preocupados se teriam que copiar depois, mas no final o texto ficou bem bonito **(Educadora da 3ª Série A – 4º Encontro – 18/08/2008).**

Estamos trabalhando com fábulas, mas eu fiquei surpresa porque chamei cada um para falar, contar um pedaço da fábula e tiveram duas crianças que não quiseram falar, disseram que estavam com vergonha, os colegas acabaram dizendo palavras de encorajamento para deixarem de ser tímidos, eu acabei nem realizando a reescrita para não perder o momento **(Educadora 3º Ano A - 4º Encontro – 18/08/2008)**.

Percebi que houve crianças que nunca haviam falado, deram opinião, alunos tímidos participaram mesmo **(Professora 4ª Série A- 4º Encontro – 18/08/2008)**.

Eu tenho um aluno com muitas dificuldades e ele contou tudo direitinho, deu muito certo, os alunos queriam corrigir, colocar mais detalhes nas falas dos colegas, foi muito interessante, eu nunca tinha feito antes, depois eu fiz a reescrita coletiva **(Professora 4ª Série B- 4º Encontro – 18/08/2008)**.

Uma aluna me surpreendeu e passou a ter outro brilho no olhar, ela nunca esteve no contexto, aliás, sempre fora dele e isso me chamava a atenção, ela participou do início até o fim da atividade, essa era a minha ideia **(Professora 2º Ano - 4º Encontro – 18/08/2008)**.

Essas falas vão ao encontro da necessidade constante de se criar situações em que os educandos possam exercitar a oralidade e a escrita. Nesse sentido, as atividades de: leitura, reconto, reescrita coletiva e individual devem ser práticas constantes nas atividades em sala de aula. Tal trabalho precisa estar presente desde os primeiros anos do ensino fundamental, os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética podem ser produtores de textos orais e o educador pode ser o escriba, registrando o texto produzido.

Como foi relatado em nossa descrição dos dados, o encontro do dia 21/08/2008, realizado junto aos educandos, 3º Encontro, buscou disponibilizar diversos suportes textuais de fábulas, com o objetivo dos mesmos estabelecerem comparações entre o material lido, visualizando assim, algumas características deste gênero.

Os educandos foram orientados pela educadora da turma e pelas pesquisadoras a se organizarem em pequenos grupos, para realizarem as leituras e as comparações entre as fábulas entregues. Após esse momento, a educadora encaminhou um diálogo entre a turma sobre as características das fábulas, parte desse diálogo está transcrito abaixo.

**Educadora:** Você sabe o que é uma fábula?

**Educandos:** É uma história que tem lição de moral.

Tem animais.

Tem um ensinamento.

**Educadora:** Que pode ser chamado de que?

**Educandos:** De moral.

Pode ser no meio ou no final da história.

É uma coisa que o autor fala, por exemplo, a Tartaruga e a Lebre.

**Educadora:** Mas olha, quando eu perguntei para vocês o que era moral, não era onde está só escrito moral. Mas o que quer dizer moral, que é como a gente deve se comportar, ou como a gente gostaria de se comportar (**3º Encontro Educandos – 21/08/2008, 32 min**).

Em seguida, na lousa, a educadora escreveu alguns aspectos que seriam observados nas fábulas lidas pelos educandos, como na tabela a seguir:

<i>Título</i>	<i>Personagens</i>	<i>Como começa?</i>	<i>Como termina?</i>	<i>Quando acontece a fábula?</i>	<i>Tem narrador?</i>	<i>Moral</i>

A educadora leu para os educandos cada item da coluna enfatizando as interrogações.

**Educadora:** Título. Personagens. Como começa? Como termina? Quando acontece a fábula? Tem narrador? Moral.

Como a gente sabe que é uma pergunta?

**Educandos:** Pelo sinal.

**Educadora:** Tenho que ler como uma pergunta. A gente vai responder isso com base nos textos lidos (**3º Encontro Educandos - 21/08/2008, 40min**).

Ressalta-se assim, que a educadora da turma, tenta, em vários momentos, enfatizar para os educandos o emprego dos sinais de pontuação, mesmo quando o foco é outro, ou seja, os educandos deveriam se atentar para os elementos destacados que seriam observados nos textos.

Observemos o trecho abaixo, no qual discutiu com os educandos a presença do narrador no gênero estudado.

**Educador:** Nessa daqui tem narrador? (referindo-se à fábula “A Coruja e a Águia”).

Quando eu leio, eu sou Monteiro Lobato? Tem uma parte que eu sou o narrador. Quando eu li a fábula: “A Menina do Leite”, tinha partes que eu fazia a voz mais fina, aí eu era o personagem, mas tinha partes que eu fazia com a minha voz, então aí eu era o narrador.

Tem narrador?

**Educanda:** Sim.

**Educadora:** Como vocês perceberam?

**Educanda:** Quando não tem travessão...

**Educadora:** Isso, quando tem espaço (referindo-se ao parágrafo), mas não tem travessão é o narrador. E quando tem travessão?

**Mesma educanda:** É o personagem... **(3º Encontro Educandos - 21/08/2008, 51min).**

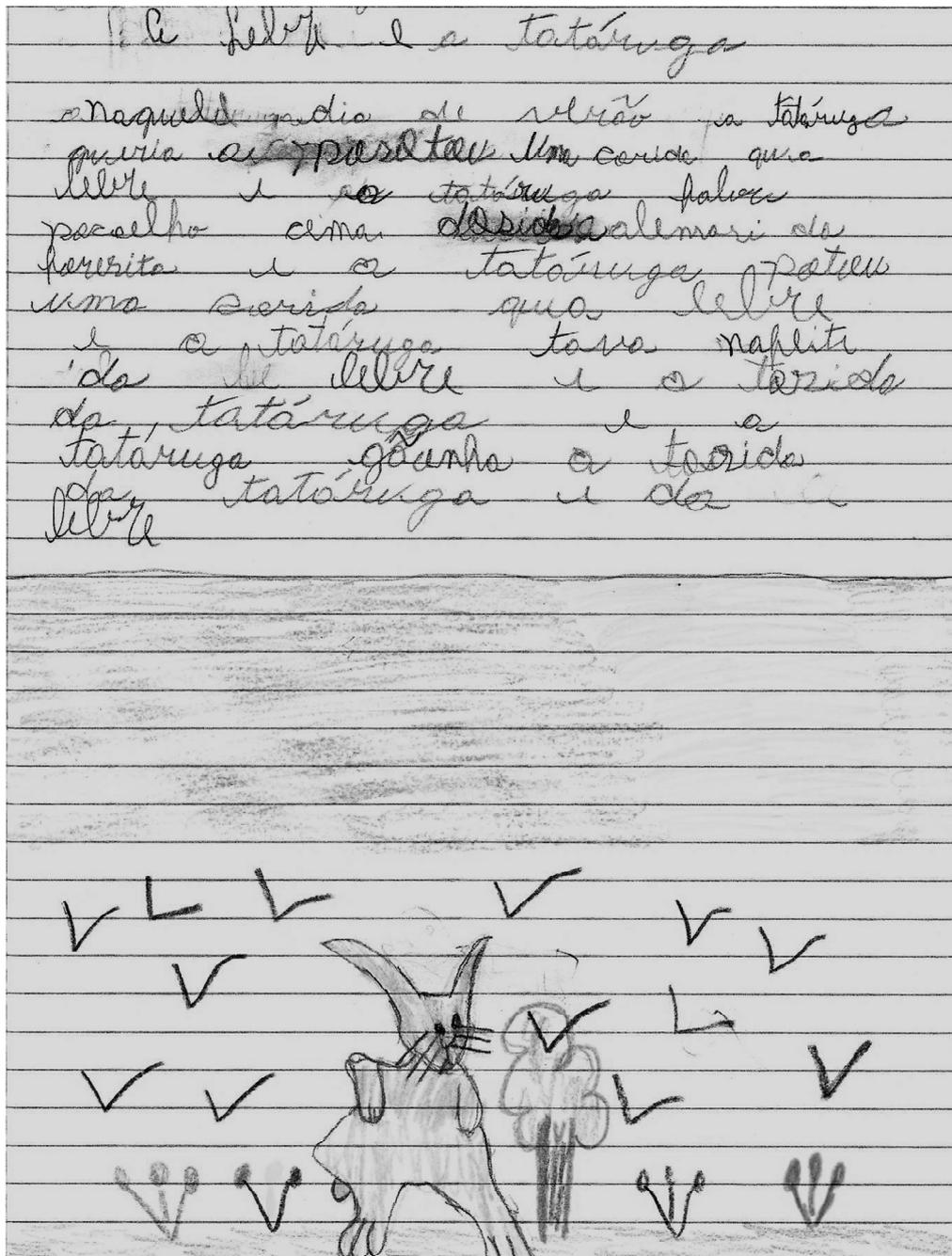
Neste trecho, a educadora afirma ter lido uma fábula para a turma modificando a voz, sendo assim, percebermos que a mesma orientou-se pela leitura realizada pela pesquisadora de nosso grupo de pesquisa, reproduzindo a mesma dinâmica de leitura realizada no primeiro encontro junto aos educandos.

A discussão da presença ou não do narrador também nos pareceu ter girado em torno da pontuação, com a identificação do emprego do travessão, contudo, acreditamos que quando o educador, muitas vezes o único leitor para as crianças modificam as vozes de acordo com o aparecimento dos personagens, isso pode auxiliar o aprendiz na própria interpretação do texto lido em voz alta.

Gostaríamos de enfatizar que no encontro ocorrido no dia 25/08/2008, 5º Encontro realizado com as Educadoras, ao observarem algumas das entrevistas realizadas junto aos educandos do 3º Ano e analisarem algumas das produções escritas dos mesmos educandos, as educadoras, participantes do encontro, refletiram sobre as suas expectativas em relação à produção textual e como essas estavam presentes nas falas dos educandos.

A seguir trouxemos alguns exemplos das produções iniciais dos educandos, atividade que foi realizada no dia 07/09/08, lembramos que a produção inicial é a primeira etapa da sequência didática, ela ainda não conta com intervenções do educador e serve para demonstrar quais conhecimentos sobre o gênero a criança possui:

Texto 1:



### A Tartaruga e a Lebre

Naquele dia de verão a tartaruga queria apostar uma corrida que a tartaruga falou para o coelho chamar todos os animais da floresta e a tartaruga apostou uma corrida com a lebre e a tartaruga estava na frente da lebre e a torcida da tartaruga ganhou a corrida da tartaruga e da lebre.

A LEBRE E A TARTARUGA

ERA UM DIA DE VERÃO E A TARTARUGA ESTAVA VOLTANDO DO AÇOQUE E A LEBRE RESPONDEU!

BOM DIA SENHORA TARTARUGA DESSE JEITO A SENHORA NÃO VAI CHEGAR EM SUA CASA.

É POISÉ EU NÃO VOU CHEGAR NA MINHA CASINHA, TAMBÉM EU NÃO TENHO AS PERNAS EM GUARDA AS SUAS. ESCLAMOU A TARTARUGA.

ENTÃO ESTAMOS DOMINGO VAMOS NÓS DOIS FAZER UMA APOSTA ESCLAMOU A LEBRE.

E A TARTARUGA FALOU!

ENTÃO ESTAMOS.

E CHEGOU A APOSTA QUE ERA DOMINGO.

A SUÍZ ERA A RAPOSA E TODAS ANIMAS FELIZES TORCENDO PARA A TARTARUGA.

E O VIADO FALOU!

ATÉ EU CONSIGO GANHAR DA TARTARUGA.

E A LEBRE FALOU AI A POBRI TARTARUGUINHA ESTÁ GANHANDO DE MIM FALOU A LEBRE.

EU GANHO ATÉ DO CACHORRO EU ACNO QUE O CACADOR VAI PERGAR VOCE TARTARUGA.

É COM A SUA RÁPIDES DA LEBRE CRISE QUE GANHOU MAS OS AMIGOS DA SENHORA TARTARUGA FALOU!

O LEBRE VENHA CÁ COMER UM LANCHINHO.

É A LEBRE FOI.

MAS QUANDO A LEBRE DE TANTO CHEIA DEITOUSE EM UMA ÁRVORE.

A TARTARUGA ESPER FOI DE FINIHO ATÉ A CHEGADA.

QUANDO A TARTARUGA ESTAVA NA CHEGADA A LEBRE ACORDOU.

E A TARTARUGA GANHOU.

Texto 2:

### A Lebre e a Tartaruga

Era um dia de verão e a tartaruga estava voltando do açougue e a lebre falou:

- Bom dia senhora tartaruga, desse jeito a senhora não chega em casa.

-É, pois é, eu vou chegar na minha casinha. Também, eu não tenho as pernas iguais às suas! – exclamou a tartaruga.

Então tá bom, domingo vamos nós duas fazer uma aposta! – exclamou a lebre.

A tartaruga falou:

- Então tá bom.

Chegou domingo, que era o dia da aposta.

O juiz era a raposa e todos os animais felizes estavam torcendo para a tartaruga.

E o veado falou:

- Até eu consigo ganhar da tartaruga.

E a lebre falou:

- Aí, pobre tartaruguinha, está ganhando de mim. Eu ganho até do cachorro eu acho que o caçador vai pegar você tartaruga.

E com a rapidez, a lebre quase ganhou, mas os amigos da tartaruga falaram:

- Lebre, vem cá comer um lanchinho.

A lebre foi, mas de tão cheia deitou-se em uma árvore.

A tartaruga esperta foi de fininho até a chegada, quando a tartaruga estava na chegada a lebre acordou e a tartaruga ganhou.

Após observarem os textos produzidos, as educadoras assistiram trechos das entrevistas realizadas junto aos educados. Procurávamos que as educadoras observassem as respostas das crianças produtoras dos textos analisados.

Com relação às respostas dadas pelo produtor do texto 2, a criança afirmou enfaticamente que para se produzir um texto necessitava usar a pontuação e a paragrafação, sendo assim, observamos que seu texto traz diversas marcas de pontuação, sem contudo, empregá-las adequadamente, observamos que a criança não se preocupa em esclarecer alguns fatos para um possível leitor de seus textos.

Segundo Cunha (2010), a realização das entrevistas com as crianças revelou a importância do educador enquanto o único leitor para muitos dos educandos presentes nas salas de aula. Embora nas entrevistas muitos educandos dissessem possuir material de leitura em casa, eles próprios afirmaram não possuir ninguém que os lesse. Isso evidencia mais uma vez a importância do papel educador-leitor e da valorização constante das práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Com relação a isso, outro aspecto que nos chamou a atenção nas entrevistas realizadas com os educandos e analisadas por Cunha, refere-se à prática de leitura diária realizada pelo educador da turma. Ao perguntar aos educandos quais as histórias conhecidas esses, em sua grande maioria, responderam ser *Chapeuzinho Vermelho*, os educandos apresentaram dificuldade em se lembrar de outras histórias ouvidas e conhecidas.

Acreditamos que a atividade de leitura, feita pelo educador da turma é uma prática constante, contudo, ressaltamos a importância de um trabalho oral após o término da leitura. O educador pode solicitar, por exemplo, a atividade de reconto oral, buscando resgatar os principais elementos da narrativa, ou mesmo explorar a escolha de determinadas expressões pelo autor e quais efeitos elas provocam no leitor.

Quanto ao trabalho sistematizado com as características de cada gênero, a educadora responsável pelo 3º Ano afirmou:

[...] eu nunca tinha trabalhado as características. A gente sempre falava: olha é um conto... Mas não definia assim com tanta precisão: Olha é assim, a gente pode fazer assim, a gente começa assim... Eu não fazia essa comparação, eu mostrava a diferença de um conto, mas eu não mostrava as características do gênero, porque é esse gênero, que tempo ele está, quais as diferenças em relação a um outro. E facilita realmente, eles sabem o que colocar: eu posso começar assim? Posso usar o “Era uma vez”? **(Educadora do 3º Ano B – 5º Encontro Educadoras – 25/08/2008, 50min).**

Sendo assim, a educadora traça uma reflexão sobre a própria prática, comparando a forma utilizada para o trabalho com o gênero do discurso e a que tem buscado colocar em prática a partir das reflexões em torno do trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero escrito.

Sendo assim, acreditamos que a elaboração, estudo e desenvolvimento da sequência didática também contribuíram para a reelaboração dos saberes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como afirmamos acima, com base em Mizukami (2004), além da compreensão do que significa ensinar um conteúdo de uma disciplina específica, exige também a compreensão dos princípios e técnicas para tal ensino.

Visualizamos assim, que os gêneros do discurso estavam presentes na forma de trabalho da educadora e das demais participantes do grupo do estudo. Contudo, o trabalho sistematizado sobre as características e as formas de utilização do gênero não eram explorados, tal como discutimos em nosso referencial teórico.

No 4º Encontro, realizado junto aos educandos, em 27/08/2008, a proposta de atividade consistia na revisão coletiva de uma fábula produzida por um dos educandos da turma, a realização da atividade foi bastante produtiva, pois ficou evidente para a educadora da turma a importância da leitura do texto que está sendo revisado como um momento de retomada para a inserção de novas ideias no texto, permitindo assim a revisão constante. Consideramos a revisão de extrema importância, pois permite que se assegure no texto elementos essenciais para a compreensão do leitor.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis que configuram os enunciados, sendo que estas são determinadas sócio-historicamente. Dessa forma, cada manifestação linguística, seja na fala ou na escrita, é realizada através dos gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados. Isso implica afirmar que os gêneros do discurso estão intrinsecamente relacionados às situações interlocutivas, ou seja, toda a enunciação deseja a compreensão do ouvinte e espera que este reaja de alguma maneira ao discurso.

Com base em Bräkling (2003), podemos afirmar que saber produzir discursos textualmente envolve diferentes conhecimentos:

- a) discursivos: relativos às características do discurso, como conhecimento do gênero no qual o texto será organizado, do contexto de produção, dos interlocutores da produção;
- b) pragmáticos: relativos às especificidades da situação de comunicação e às diferentes práticas sociais de escrita;
- c) textuais: relativos à linearidade do texto, em si, como sintaxe, pontuação, coesão e coerência;

- d) gramaticais;
- e) notacionais: relativos ao sistema de escrita (BRÄKLING, 2003, p.07).

Além desses conhecimentos, saber escrever envolve também o domínio de alguns procedimentos:

- a) saber planejar o que se vai escrever em função das características do contexto de produção colocado;
- b) saber redigir o que foi planejado;
- c) saber revisar o que foi escrito – durante o processo mesmo de escrita e depois de finalizado;
- d) saber reescrever o texto produzido e revisado (BRÄKLING, 2003, p. 07).

Sendo assim, acreditamos que os gêneros do discurso, bem como os conhecimentos e procedimentos que envolvem a prática da produção textual devem ser ensinados na escola, objetivando o desenvolvimento das capacidades discursivas, orais e escritas dos educandos.

Veamos a situação de revisão textual coletiva, presente no 4º Encontro com os Educandos, a professora redigiu na lousa o texto selecionado para ser revisado:

**Exemplo da reescrita individual (antes da revisão coletiva):**

**A Menina do Leite**

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas 4 ovelhas.

Quando terminou a menina falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite. A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado. No meio do caminho encontrou sua vizinha e falou:

- Nunca vi uma menina carregar o jarro de leite na cabeça, cantando alegremente.

Ela deu um salto e ela deixou o jarro de leite cair.

Em seguida, deu início a revisão, privilegiando os elementos gramaticais como foco da atividade sem, contudo, retomar a leitura do texto:

**Educadora:** “Exclamou a menina em lágrima” O que eu ponho aqui?

**Educandos:** Dois pontos.

**Educadora:** E na outra linha? Quando a pessoa vai falar?

“- Adeus leite, adeus galinha...”

**Educandos:** Bezerros, porcos, dinheiro...

**Educadora:** E o que eu ponho para separar tudo isso?

Durante o andamento da atividade, nós pesquisadoras estávamos incomodadas, pois o texto reconstruído não assegurava minimamente os elementos que proporcionariam a compreensão de um suposto leitor. Nesse momento realizamos uma pausa solicitando a leitura do texto:

“A menina deu um salto de deixou cair o jarro de leite. Exclamou a menina em lágrima:

- Adeus leite, adeus galinha, bezerros, porcos, dinheiro...”

**Pesquisadora após a leitura de toda a fábula produzida até então:** Mas quem vai ler a fábula? Será que vai entender? Assim, do jeito que está parece que a menina está levando tudo isso na cabeça... De onde surgiram essas coisas?

**Educandos:** Ela estava sonhando com tudo isso, no pensamento...

**Pesquisadora:** Então temos que mudar o texto, porque do jeito que está não está dando para entender que é isso... **(4º Encontro Educandos–27/08/2008).**

Observamos aqui, mais uma vez, que mesmo após realizarmos vários encontros com os educandos e com as educadoras, destacando que a sequência didática privilegia o trabalho e reflexão sobre o gênero que esta sendo produzido, destacando a situação de interlocução, ou seja, produzir textos considerando-se *o que, como, para que e para quem*. A educadora em questão, na maioria das atividades desenvolvidas buscava que os educandos refletissem sobre a pontuação e a ortografia. No exemplo que trouxemos acima, esses aspectos se sobrepõem à própria compreensão do texto, distorcendo assim a proposta inicial, que era a de revisão, considerando-se um leitor para o texto trabalhado, uma vez que o mesmo faria parte da coletânea de fábulas.

Nos encontros com as educadoras buscamos novamente recuperar a proposta inicial de trabalho, assim como a importância da contextualização das atividades de escrita para os educandos, ou seja, as crianças eram convidadas a escreverem para a confecção da coletânea de fábulas da turma.

Durante a atividade de revisão, constantemente devemos retornar à leitura do texto, buscando assim articular melhor os elementos, objetivando o desenvolvimento da coesão e da coerência.

Em outra passagem, ainda no mesmo encontro com os educandos, podemos observar a importância dessa prática. Novamente, nós, pesquisadoras tivemos que retomar a leitura do texto:

No meio do caminho encontrou a vizinha que disse:

- Nunca vi uma menina com um jarro na cabeça cantando alegremente e continuou o caminho para o mercado...

**Pesquisadora:** Mas quem disse isso, foi a vizinha?

**Educanda:** Foi o homem, o narrador.

**Pesquisadora:** Então o que temos que fazer? Colocar em outro parágrafo, porque é outra ideia.

**Educadora:** Olha como vocês não estão prestando atenção, misturam parágrafos com falas das vizinhas... (4º Encontro Educandos– 27/08/2008).

Para os educandos, principalmente os que ainda estão se apropriando do sistema de escrita, é imprescindível a leitura dos textos inseridos na lousa, sejam eles produções ou revisões coletivas, mesmo sem lerem convencionalmente os educandos podem sugerir expressões e apontar a alteração de termos que causam dificuldades para a compreensão do leitor.

A retomada do texto que está sendo produzido ou revisado é uma prática utilizada pelos produtores de texto. Ao educador não cabe somente ser o leitor para os educandos, mas um escritor que compartilha os processos, as estratégias e as dificuldades de se escrever.

Em pesquisa realizada por Rizzati (2008) verificam-se os baixos níveis de utilização da leitura e escrita por parte das educadoras e questiona-se como estes poderiam formar leitores e produtores de texto. Segundo a autora:

Aqui, vale mencionar Vygotsky (1956/2000), para quem mediar a informação de uma habilidade em outrem supõe tê-la desenvolvido preliminarmente em si mesmo. Assim, professores que não são leitores teriam condições de mediar a formação de leitores? E mais: não sendo leitores, tais professores seriam efetivamente proficientes produtores de

texto? E, não o sendo, poderiam formar produtores de texto? (RIZZATI, 2008, p. 57).

Acreditamos que tal problemática possa ser minimizada desde que os textos produzidos no interior da escola deixem de sofrer a descaracterização que anunciamos, na qual verificamos que a escola, pretendendo tornar a língua um objeto ensinável, retirou-a do contexto em que é produzida e passou a considerá-la longe da dinâmica discursiva.

Vejam os a seguir a versão final do texto revisado coletivamente:

### **Revisão Coletiva – versão final: A menina do leite**

Era uma vez uma menina do leite, na madrugada a menina acordou, era o dia de ir para o mercado e foi ordenhar suas quatro ovelhas.

Quando terminou a ordenha ela falou:

- Nunca minhas ovelhas deram tanto leite!

A menina colocou o jarro na cabeça e foi para o mercado e no caminho encontrou sua vizinha que disse:

Nunca vi uma menina carregar um jarro de leite na cabeça cantando alegremente.

A menina foi sonhando acordada e em voz alta:

- Quando chegar ao mercado venderei o leite por um bom preço, por ser bem cremoso e fresquinho, a quantidade do dinheiro será tão grande que não caberá em minhas mãos.

Ela deu um salto e deixou o leite cair no chão e exclamou em lágrimas porque seus sonhos não seriam realizados:

- Adeus leite, adeus galinhas, porcos, bezerros, dinheiro, vestidos e palácio.

E a menina foi dizendo pelo caminho:

- Não siga meu exemplo, não seja ambiciosa, aproveite o que você tem, pois sua vida será mais gostosa.

Voltamos a defender que os conhecimentos que envolvem a prática de produção textual, tomando os gêneros discursivos enquanto objetos de ensino, assim como os procedimentos que envolvem a escrita necessitam serem ensinados nas escolas, de forma que o educando se aproprie dos mesmos, gerando novas possibilidades de interlocução.

Retomemos o conceito de apropriação presente em Marx e Engels (1945-1846/1969) citado por Schneuwly (2004), para o qual a apropriação de uma totalidade de instrumentos corresponde ao próprio desenvolvimento de capacidades nos indivíduos.

Acreditamos que a apropriação de um gênero do discurso, compreendido enquanto instrumento, possa auxiliar o sujeito nas diversas situações de comunicação que participará.

Compartilhamos da hipótese que o educador possa ser o leitor e o escritor *modelo* para os educandos, desde que este revele aos aprendizes os procedimentos que envolvem as práticas da leitura e escrita, se aproximando de seu objetivo: favorecendo a ampliação de situações interlocutivas, facilitando o diálogo em diferentes âmbitos sociais e atuando no processo de humanização do educando.

No encontro com as educadoras, 6º Encontro, realizado em 01/09/08, os mesmos socializaram sobre a atividade de revisão coletiva. Muitas educadoras comentaram as dificuldades sentidas durante a realização da atividade, que giraram em torno da mudança completa do texto original e do enfoque em outros elementos do texto que não se aproximavam das características do gênero, como podemos visualizar nos comentários das seguintes educadoras:

Acabamos fazendo uma atividade de revisão coletiva, eles não tiveram condições de fazer em dupla, fizemos em dupla e verificamos se a crônica seguia ou não as características **(Educadora da 3ª Série A - 6º Encontro – 01/06/2008)**.

Foi muito difícil a atividade de revisão, acho que eles não dão conta. Então eu propus que eles criassem uma nova história, porque nós estamos trabalhando contos folclóricos. Não dava para fazer a revisão, cada um quis fazer a sua **(Educadora do 2º Ano B - 6º Encontro – 01/06/2008)**.

Essa dificuldade consiste no próprio enfoque dado pelas educadoras aos elementos como pontuação, ortografia e gramática e não à incorporação de informações importantes para que o leitor compreenda os textos que são produzidos pelos educandos, ou seja, a atividade não foi considerada como um procedimento da prática de escrita que é concebida dentro da dinâmica discursiva: escrever para ser lido por alguém.

Sendo assim, é imprescindível ao educador focar os elementos do texto e neste caso chamamos a atenção não só para as características do gênero estudado, mas também se considerando a dinâmica interlocutiva, levando os educandos a analisarem criticamente

– primeiro coletivamente, depois individualmente – os textos de seus colegas e seus próprios, verificando se conseguiram contemplar a escrita dentro de um gênero proposto.

Acreditamos que tal dificuldade vivenciada pelas educadoras durante o encaminhamento de algumas propostas de trabalho com a escrita, relaciona-se com o início do trabalho com um novo objeto de ensino: os gêneros discursivos na escola, conforme já apontamos em nosso referencial e aqui em outros momentos de nossa análise.

Outra educadora, que trabalha com o gênero contos de assombração também contou como havia sido a atividade de revisão.

Tinha uma aluna, ela produziu uma narrativa muito pobre, com poucas linhas, a história teve que mudar porque teve que acrescentar, mas a turma discutia e a autora escolhia o que iria acrescentar (**Educadora 4ª série A- 6º Encontro – 01/06/2008**).

Eu estava discutindo com uma aluna da turma dela que tem dificuldade com o sistema de escrita, era uma história que tinha um título assim, A Casa Assassina, então eu disse: “olha tem que criar um clima de suspense, assim você já está dizendo para o leitor que é a casa que mata das pessoas”, então a aluna sugeriu “O Vento”, porque tinha mesmo um vento na história [...] aí eu disse: “isso, assim dá vontade de ler e saber desse vento”. Eu acho que para essa aluna o gênero já está contemplado, é mais o sistema mesmo, mas eu percebo que as histórias dela contemplam o gênero (**Coordenadora Pedagógica- 6º Encontro – 01/06/2008**).

Podemos perceber, assim, que algumas educadoras elaboram estratégias junto aos educandos para refletirem e contemplarem a proposta de trabalho com as sequências didáticas para o ensino de um gênero do discurso escrito. Levar os produtores a se colocarem no lugar de leitor é um dos processos importantes na prática da escrita, sendo assim, o comentário que partiu da coordenadora pedagógica da unidade de ensino, auxilia as educadoras presentes a refletirem e elaborarem estratégias de trabalho junto aos seus educandos.

Acreditamos que o ambiente escolar possa se tornar um local de permanente reflexão, não somente na presença de pesquisadores que possam contribuir no processo de interlocução e reinterpretação de pesquisas, mas entre as próprias educadoras, que podem dialogar, refletir e transformar a prática pedagógica.

Voltamos a enfatizar as práticas de revisão textuais, enquanto processo da própria atividade de escrita na qual se considera a situação interlocutiva, sendo assim, as dificuldades encontradas pelas educadoras, demonstradas acima, indicam a pouca frequência de tal atividade.

Ainda com relação às dificuldades encontradas no momento de se colocar em prática a proposta de trabalho com a sequência didática para a aprendizagem de um gênero, uma educadora do 1º Ano sinalizou o fato de que nem todos os seus educandos conseguiam registrar os textos que eram produzidos coletivamente, mesmo se tratando da produção textual realizada individualmente os educandos encontravam dificuldades em retomarem o que havia sido registrado.

A pesquisadora e as demais educadoras presentes sugeriram alternativas para as dificuldades apresentadas. Sendo assim, durante a realização de uma produção ou reescrita coletiva, os educandos não precisavam registrar a produção, enfatizou-se a necessidade de participação dos mesmos, sugerindo, opinando sobre o texto registrado pela educadora, essa produção poderá ser disponibilizada aos educandos em um outro momento.

Quanto às produções realizadas individualmente, foi aconselhado que as mesmas fossem coletadas na presença do educador, este deveria acompanhar o registro da criança, auxiliando-a no resgate de sentido do que se pretende escrever, tratava-se de uma atividade que demandava tempo, mas que não deve deixar de ser realizada.

Esse diálogo em torno das dificuldades de realização das atividades de produção textual foi muito importante, pois houve o resgate da importância em se produzir textos junto aos educandos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, apresentando a eles e os envolvendo nas atividades de leitura, reconto, (re)escrita e revisão.

Dentro do espaço de realização do Curso de extensão sobre a produção textual, verificamos a configuração de momentos de reflexão sobre a prática, pois as educadoras encontram oportunidades de socialização de dificuldades, experiências bem sucedidas e angústias sobre o trabalho. Nesses diálogos as educadoras visualizaram alternativas para a superação das dificuldades.

Vejamos o que uma das educadoras participantes dos encontros relatou sobre a atividade de reconto, sugerida dentro do Curso de Extensão:

O reconto, a gente não realizava o reconto, a gente conversava sobre, eu lia as histórias e depois começou o reconto, com o curso eu comecei o reconto e como aumentou o repertório dos alunos, foi maravilhoso, melhorou muito... (**Educadora do 2º Ano C, 7º Encontro – 08/09/2008**).

Percebemos assim, que várias atividades sugeridas e discutidas como alternativas para as dificuldades encontradas pelas educadoras durante a realização das propostas de trabalho vão sendo incorporadas às suas práticas e apresentam-se como melhoras significativas no processo de trabalho com o ensino sistematizado de um gênero.

Outro exemplo relacionado à incorporação das sugestões nas práticas das educadoras pode ser percebido na realização do 7º Encontro com os educandos no dia 09/09/2008, durante a produção coletiva de uma fábula, a educadora da turma retomou várias vezes a leitura do texto que estava sendo produzido pela turma de educandos, enfatizando a leitura pausada e acompanhada por uma régua, tal atividade auxiliou no envolvimento dos educandos, pois a todo o momento o produto era retomado, complementado e revisado.

“Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma corrida...”

Professora lê para a turma e realiza uma rápida discussão para ver quais os termos seriam utilizados, a sugestão fica:

“Em uma tarde de muito calor o corvo e a leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida valendo uma medalha.”

Este trecho foi lido bem pausadamente.

**Educadora:** Quem está falando até agora?

**Educanda:** O narrador.

**Educadora:** E aí... mas a gente vai escrever esse aí? A gente pode falar, mas pode escrever?

Turma toda sugere, mas a educadora quer inserir a ideia de um educando que não consegue ser ouvido.

**Educadora:** Gente, eu quero pegar a ideia dele também...

Turma faz silêncio e o educando fala modificando a voz, em um tom mais fino:

**Educando:** Você acha que vai ganhar de mim?

(**7º Encontro Educandos – 09/09/2008**).

Esse trecho é duplamente interessante, em um primeiro momento por apresentar a incorporação da prática da leitura enquanto retomada do texto que se está

produzindo, elemento essencial da verdadeira produção, apresentando-se assim, ao educando mais uma etapa da complexa atividade da escrita; e também, em um segundo momento, pela postura do educando em modificar a voz no momento em que aparece a fala da personagem que estará presente na produção. Isso nos indica que essa atividade, apresentada pela pesquisadora durante a leitura no primeiro encontro com os educandos, foi incorporada pela educadora da turma, que possivelmente repetiu esse procedimento nos momentos de leitura em voz alta.

Esse trabalho consistiu na primeira produção sem apoio da turma, ou seja não se trata de uma fábula reescrita, mas sim, criada pela turma:

### **O CORVO APAIXONADO E A LEOA SORTUDA**

Em uma tarde de muito calor o corvo e uma leoa estavam brincando de apostar uma grande corrida, valendo uma medalha.

O corvo se achava mais veloz e inteligente do que a leoa.

A leoa de tão tímida e inteligente tinha um sonho que era ganhar a corrida.

Em uma outra tarde a leoa encontrou com o coelho e ela perguntou:

- Senhor coelho, gostaria de ser o juiz da nossa corrida?

- Adoraria minha querida amiga! Respondeu o coelho combinando o seguinte:

No sábado às treze horas em uma pista de corrida de formula um acontecerá a corrida.

As aves irão torcer pelo corvo e os animais terrestres irão torcer para a leoa.

Passaram os dias e chegou a hora da corrida e estavam lá todas torcidas, o coelho que era o juiz iniciou com o tiro de largada.

Na hora da corrida o corvo viu um corvo fêmea e se apaixonou instantaneamente, esquecendo totalmente da corrida.

A leoa saiu correndo em disparada vencendo a corrida, ganhando também a tão sonhada medalha.

**Moral:** O sonho e a sorte sempre dão certo.

(Produção Coletiva Sem Apoio do 3º ano – D)

Nesse sentido, a leitura realizada durante o processo de produção textual, ou seja, a leitura do próprio texto que se está produzindo permite que o mesmo seja observado criticamente pelo autor/escritor, garantindo a inserção de informações importantes para a compreensão de um suposto interlocutor, no caso o leitor do texto.

Ainda com relação à importância da retomada da leitura do texto que está sendo produzido, a educadora da turma, durante o momento de produção, chama a atenção dos educandos para tal prática:

**Educadora:** Vamos ler mais uma vez, será que está com sentido? Vamos ver se dá para entender... (7º Encontro Educando - 09/09/2008).

Podemos verificar, assim, que algumas práticas de produção textual foram incorporadas tanto com relação às educadoras, quanto com os educandos que participaram da proposta. Acreditamos assim, que o texto passou a ser tomado em sua complexidade, ou seja, considerando-se a situação de produção e de interlocução que será objeto.

Apresentar aos educandos os procedimentos que envolvem a escrita é um dos elementos que caracterizam o ensino de língua que considera a dinâmica discursiva, portanto permite que os gêneros do discurso sejam concebidos realmente enquanto objeto de ensino.

Podemos afirmar então, que o trabalho com a sequência didática instrumentalizou tanto educadoras, quanto educandos, às educadoras, pois pode oferecer-lhes uma reflexão sobre o ensino sistematizado de um gênero e aos educandos, pois os potencializa para o difícil processo de produção textual.

Quanto à instrumentalização das educadoras, podemos afirmar isso pelas falas das mesmas, presentes no último encontro, realizado em 06/10/2008. Percebemos a presença da continuidade do trabalho na realização de uma nova sequência didática:

Eu levei várias notícias, todos eles viram que havia vários fatos diferentes, tinha local, data, dependendo da extensão da notícia tinha também depoimento, manchete. A gente comparou com os contos de assombração quando tinha fala de personagem o que a gente coloca? Ah, coloca o travessão. E no depoimento? Aí vem entre aspas... O conto é algo inventado e na notícia não, é um fato que acontece.

Depois dessa discussão a gente fez uma produção coletiva sobre a nossa visita ao Centro de Cultura Afro Odete dos Santos, que nós fomos essa semana. Pegamos e colocamos o depoimento de alguns alunos e eles quiseram colocar o depoimento da moça que nos atendeu lá, eu disse que o certo era a gente ter gravado, ter pedido autorização para isso, mas como não tínhamos muito tempo para isso, eu disse que a gente poderia colocar algumas coisas que foram ditas. Então nós fizemos a coletiva.

Depois disso, eles fizeram a produção de uma notícia individual. Eu trabalhei a leitura de um poema, somente para contextualizar a escrita da notícia. Com poesia eu já tinha trabalhado antes, então eles já conheciam. O poema falava do afogamento de um menino, só que em uma linguagem mais romântica, então a sereia tinha levado o menino, os pais não o veriam mais, porque a sereia não queria jóia, nem nada, então era uma linguagem bem romântica.

Então a proposta era transformar aquilo em uma notícia, tinha que imaginar uma cidade. Mas pode ser São Carlos? Não, porque São Carlos não tem mar.

Eu não sei se isso pode ser certo, porque a notícia não pode ser inventada, mas eu queria que eles escrevessem uma notícia mais orientada, que pensassem na manchete, no local, na data, obedecendo a estrutura mesmo. E eles fizeram, uns conseguiram fazer, outros não...

A gente ainda ficou de combinar para fazer a revisão individual, então a gente seguiu mais ou menos essa sequência. **(Educadora da 4ª Série A- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008).**

Houve a ressignificação do instrumental, pois a educadora inseriu, na nova sequência didática posta em prática, atividades diferenciadas, como a transformação de um gênero em outro – poesia para notícia -, contudo, a análise sobre os elementos característicos do gênero permanece.

As falas abaixo nos levam a acreditar que o grupo de educadoras configurou-se em um espaço aberto para socialização de experiências, bem como de atividades produzidas pelos educandos e um facilitador de reflexões coletivas e colaborativas, é o que podemos concluir a partir das seguintes passagens:

Eu achei interessante porque você fez as crianças entenderem as partes da notícia. Eu percebi que nos textos dos seus alunos as crianças produzem certinho o *leedy* e depois a notícia com maiores detalhes **(Educadora do 2º Ano A - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008).**

Eu percebi que a notícia foi mais fácil do que os Contos de Assombração **(Educadora da 4ª Série A- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008).**

Talvez por ser um gênero que eles conhecem mais... porque eles noticiam muitas coisas que acontecem na rua, no bairro... **(Educadora do 2º Ano A - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008).**

Consideramos ao longo de nosso trabalho a reflexão sobre a prática elemento essencial do ser professor. Sendo assim, a reflexão é compreendida como:

A reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o professor de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideais. É este o fio condutor que faz com que a

aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa e, em última instância, da sociedade (REALI e REYES, 2007, p.28).

Somente essa análise crítica é capaz de nos direcionar para uma ação mais consciente de nosso fazer docente. Sendo assim, consideramos que o trabalho com a sequência didática e a realização do Curso de Extensão sobre a produção textual configurou-se em um *locus* de reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando a reflexão crítica e um redirecionamento do caminho a ser percorrido, resgatando o significado e o sentido da atividade docente.

Eu gostei muito do trabalho, refleti como eu coloco o gênero, que nem, antes eu falava: “Olha, hoje eu vou ler mais uma fábula, hoje eu vou ler uma poesia, hoje eu vou ler uma notícia...”. Então eu mostrava o material, mas não o definia como era a estrutura, então através de vocês eu melhorei, espero que a gente construa mais. Eu gostei sim, eu achei que foi bom **(Educadora do 3º Ano B - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Quando eu trabalhava no Estado eu já tinha trabalhado a produção de texto e aí me deu uma outra visão, então já fazia dois anos que eu trabalhava no 1º semestre eu tinha quatro turmas, duas de produção e duas de alfabetização, 2ª, 4ª e 5ª era alfabetização e 3ª e 6ª era produção. Então no ano passado teve muito mais produção e era realmente você focar em um gênero, então pra mim eu achei muito interessante. Quando eu cheguei e as meninas falaram que vai ter esse curso, então eu disse: “Nossa!”. Então eu vi a diferença... deu pra ver onde eu estava errando, você tem n caminhos, aqui ficou mais claro. **(Educadora do 3ª Série B - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Quando vocês chegaram a gente trabalhava um pouco com as “Oficinas de Texto”, aí foi interessante, porque além das oficinas nós apresentamos os outros gêneros, focando aí no caso do Conto e o quanto eles cresceram! Não só nesse gênero, mas também nos outros gêneros. Hoje mesmo eu trouxe um folheto informativo e eles souberam debater sobre isso, alguns disseram: “Esse é um folheto informativo”. Aí outros disseram: “Espera um pouquinho que eu vou ler para me certificar”. Eles leram, qualquer gênero novo que eu trago, não só os Contos, porque a gente caminha também com os outros, eles souberam observar quais são as características, quais os elementos, souberam qual é o gênero, teve uma aluna que falou: “Receita? Não, isso não pode ser uma receita. Um poema? Nem pensar! Um poema nunca seria apresentado dessa maneira”. Essa aluna consegue fazer esse levantamento e atinge ainda mais os amiguinhos da sala, é muito interessante.

Essa sistematização que o curso trouxe ajudou ainda mais a oferecer ainda mais condições para eles mostrarem tudo o que são capazes. Então só veio a acrescentar positivamente ao nosso trabalho **(Educadora do 2º Ano A -10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Verificamos aqui que o trabalho com a sequência didática e a identificação das características do gênero tornou-se, segundo as professoras participantes, um instrumental para os educandos também, pois os conhecimentos conquistados permitiram-lhes compreender outros gêneros que circulam socialmente.

Eu também achei que foi muito produtivo, eu mudei muito a minha prática, claro que eles mudaram muito também, teve um acréscimo significativo e eu vejo assim; é minha prática que vai refletindo neles, quer dizer na produção dos alunos então hoje a produção deles está muito melhor, teve um progresso ímpar, então eu estou muito satisfeita. **(Educadora da 4ª Série B - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Eu queria comentar sobre a sala do 2º Ano, teve um dia que eu cheguei e a professora tinha trabalhado que podiam arrumar em tal texto. Então eles falaram várias coisas: “está sem sentido, tem arrumar o título, faltou explicar o final...”. Então eu vi que são várias coisas que foram trabalhadas no curso, só que com os termos deles, então tinha uns quatro ou cinco itens que eles tinham levantado na lousa e eram exatamente o que a gente tinha visto no curso. Na verdade a gente estava vendo tudo ali na turma dela, pelo trabalho dela que eles estão aprendendo. Porque tudo o que ela está aprendendo aqui eles estão aprendendo lá, eles também percebem o que precisa ser melhorado **(Coordenadora Pedagógica - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Dessa forma, a melhora significativa nas produções escritas dos educandos foi percebida pelas educadoras como resultado de sua ação docente.

Eu compreendo hoje o que a Professora Claudia Reyes dizia que um gênero para ser esgotado ele precisa ser extremamente trabalhado, então a gente percebe que não é só trabalhar: ler, ler, ler, ler. A criança não se apropria só por leitura, não é por osmose, não adiante você só fazer a leitura, ler todos os dias do ano o mesmo gênero, isso não garante que as crianças vão compreender todas as características do que é uma fábula, você precisa trabalhar toda uma série de sequências, senão a criança vai se perder dentro do que é uma fábula.

Eu percebo assim, que mesmo que eu não consegui trabalhar muito bem a escrita, eu consegui trabalhar muito a oralidade, muito, eu percebi que eles conseguem estruturar dentro, com as características do gênero, coisa que eles não faziam, então, assim, eu não tenho o fechamento da escrita, mas eu tenho contos com tanta qualidade que eles produziram oralmente, antes eles falavam assim: “A Chapeuzinho saiu da casa dela e encontrou com o lobo e acabou”. Agora eles se preocupam com tudo o que aconteceu, com tantos detalhes, com tantas minúcias, eles perceberam que não pode ser de qualquer jeito.

Eu entendi como ela dizia, tem que se esgotar o trabalho em cima de um gênero. Eu fiquei lendo durante um mês um gênero e achei que tinha esgotado...

Eu não sei se na ACIEPE – Comunidades de Aprendizagem todo mundo tem noção do que é isso? Eu percebi isso quando a gente foi fazer o primeiro instrumento avaliativo. As professoras diziam que já tinha esgotado o gênero, mas tinha lido. Eu achei que tinha esgotado bilhete, mas não, eu li bilhete, eu produzi bilhete, mas não o esgotei então eu sinto isso, clareou bastante essa situação de esgotar um determinado gênero **(Educadora do 1º Ano A - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

O trabalho sistematizado para o ensino de um gênero, viabilizado pelo estudo e compreensão da sequência didática, permitiu ao educador a percepção de seu papel enquanto mediador do conhecimento para os educandos. No caso do desenvolvimento da complexa atividade de produção textual, todas as etapas da produção devem ser vivenciadas e colocadas em práticas, sendo assim, a leitura se revela como uma atividade essencial para a formação de bons escritores, contudo, não é a única atividade a ser valorizada.

No processo de produção textual, vários procedimentos devem ser ressaltados e ensinados, em primeiro caso trata-se de tomar a escrita em sua complexa atividade de interlocução, pensando-se inicialmente o que se quer dizer para o suposto leitor do texto a ser produzido e que forma assumirá esta produção.

Então eu acho que pra mim, me deu muita segurança essa questão da sequência mesmo, como trabalhar o gênero, então eu ficava meio perdida nisso: e agora? Como eu faço para sair uma produção de texto? Eu ia fazendo de forma aleatória, então há uma sequência, não só para os meus alunos, mas para o meu trabalho também, facilita muito essa sequência que a gente tem que seguir. **(Educadora da 3ª Série A- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Conforme salientamos no início de nosso trabalho, várias políticas públicas enfatizam a importância do ensino da língua materna pautada no texto. Somos conscientes da enorme discussão sobre a temática, principalmente no meio acadêmico, contudo acreditamos que as discussões, estudos e resultados de pesquisas não são acessíveis a muitas educadoras que encontram enormes dificuldades para garantir a produção textual de seus educandos com mínima qualidade. Sendo assim, a disponibilização do estudo com o trabalho pautado em sequências didáticas para o ensino sistematizado de um gênero garantiu, como a educadora ressalta, a segurança no desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

#### **4.4. Sobre as aprendizagens dos educandos.**

Vimos até aqui tecendo algumas considerações acerca das vantagens percebidas pelas educadoras que colocaram em prática o trabalho desenvolvido com a sequência didática, bem como algumas alterações significativas na própria prática docente, sobretudo no que se refere ao próprio tratamento dado à produção textual. Porém percebemos que outras vantagens vão além da aprendizagem das características de um gênero do discurso escrito.

O que eu percebi na sala da educadora do 2º Ano é que tinha algumas crianças que estavam estagnadas com relação ao sistema de aquisição da escrita, nesse processo, em que ela esteve trabalhando com o gênero eles melhoraram muito o sistema, crianças que estavam silábicas ficaram silábico-alfabéticas, alfabéticas, em texto também, você vê a criança está caminhando. Então, a gente viu que as crianças melhoraram muito com relação a esses níveis conceituais de escrita também, então foi muito prazeroso ver esse processo e foi algo muito rápido **(Coordenadora Pedagógica - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Teve um dia que a gente sentou e viu: “Nossa, será que é isso mesmo? Espera aí, vamos olhar direitinho. É isso mesmo!”. **(Educadora do 2º Ano A - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008, refere-se ao avanço nos níveis conceituais de escrita)**.

O trabalho com a produção textual que considera o gênero do discursos enquanto objeto de ensino, torna a produção textual contextualizada, pois se considera a situação real de interlocução, dessa forma é necessário a mobilização de conhecimentos que vão além da identificação das características do gênero que se estuda. Conforme anunciamos com base em Bräkling (2003), saber produzir discursos textualmente implica no conhecimento de elementos discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais e notacionais.

Sendo assim, observou-se o avanço nos níveis conceituais de escrita apresentados pelos educandos, pois o trabalho com as unidades menores da língua esteve contextualizado graças ao trabalho com o texto.

É o calço. A criança não fica tão perdida no que ela vai produzir, ela já tinha uma dificuldade, então antes ela tinha que pensar em vários fatores para escrever (**Educadora do 3º Ano B- 10º Encontro Educadoras - 06/10/08**).

É uma questão de segurança, então deu para observar esse avanço, então como elas já tem esse lado seguro, que é o conhecimento do gênero que está sendo trabalhado, então elas se apegam em outras questões. O desafio está em outra coisa, o que as permitem avançar (**Coordenadora Pedagógica- 10º Encontro Educadoras - 06/10/08**).

Não só as unidades menores da língua foram contextualizadas, mas também os diferentes procedimentos que envolvem a produção textual. Com base também em Bräkling (2003), saber escrever envolve os conhecimentos relacionados aos procedimentos da escrita que são: saber planejar o que se vai escrever em função das características do contexto de produção; saber redigir o que foi planejado; saber revisar o que foi escrito; e saber reescrever o texto produzido e revisado.

Sendo assim, as educadoras indicaram que ao longo do desenvolvimento da sequência didática a prática de revisão ganhou sentido e significado, é o que podemos observar ao longo das socializações abaixo:

Essa revisão que a gente fazia em dupla, como melhorou a revisão que agora eles fazem sozinhos antes de me entregarem qualquer coisa, eles se certificam daquilo antes de me entregar, então eles internalizaram isso, eles fazem a revisão antes de me entregar, isso é importantíssimo,

principalmente na hora da produção individual (**Educadora do 2º Ano - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008**).

Então, um fato que eu achei bem bacana, foi a questão deles estarem analisando um texto do colega, então eu achei que isso contribuiu a fazer a revisão do próprio texto, é mais fácil criticar o do outro, para depois olhar o seu, eu achei que isso contribuiu bastante (**Educadora da 4ª Série B- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008**).

Quando eles estão revisando o texto do outro acontece aquilo que a gente falou, eles sabem como ler e como rever os textos deles. “Mas você já leu seu texto, já viu se está tudo certinho antes de me entregar?”. “Já, já li”. Mas eles não liam, eles lembravam o que tinham escrito, agora não, como eles tiveram que corrigir os textos dos colegas, para ver o que estavam faltando eles agora leem.

Antes eu dava uma produção e ela vinha limpinha, não tinha nada apagado, nada borrado, nada, agora eu vejo que as crianças já trazem e falam que fizeram a revisão. Então eu observo que eles tiveram uma preocupação com a estrutura, qual é o gênero e também com a questão ortográfica, que antes eles não tinham, então melhorou bastante (**Educadora da 3ª Série B- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008**).

Essa primeira revisão que foi feita, eu pedi para que eles olhassem apenas esses elementos da narrativa, orientei para que não se preocupassem com palavras escritas erradas, mas eles queriam olhar tudo, tudo dentro daquilo que eles tinham possibilidade. (**Educadora da 4ª Série B- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008**).

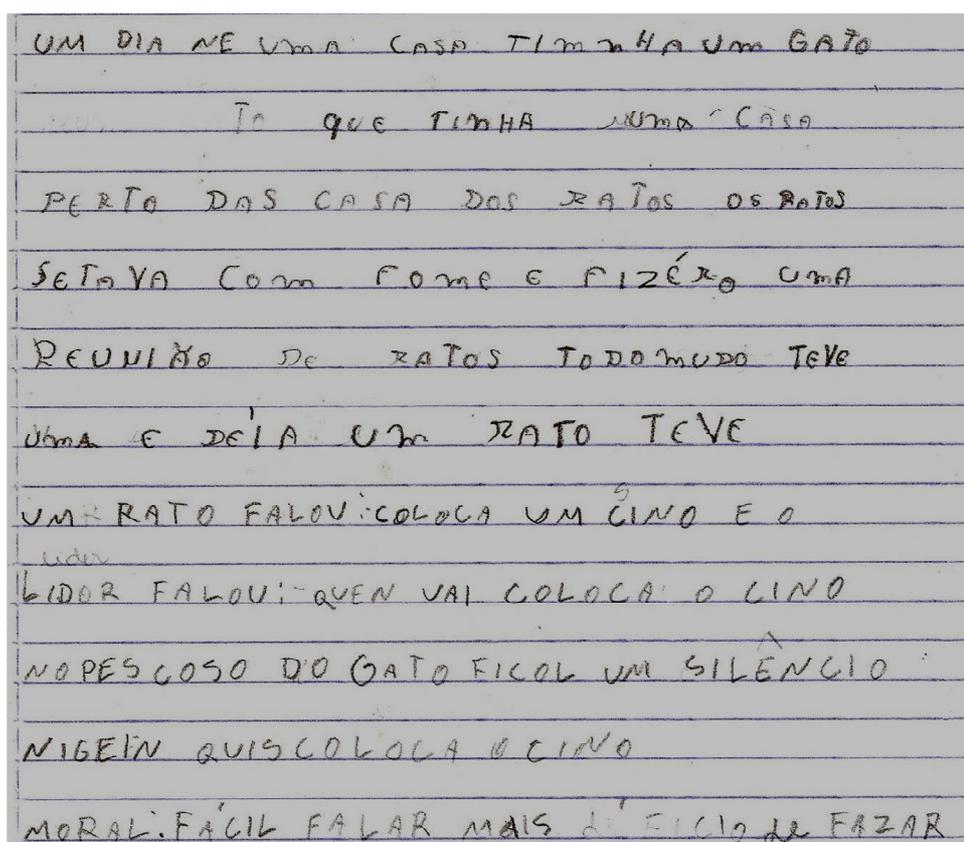
Nós fizemos duas atividades de revisão, mas com as mesmas duplas e era interessante como eles elogiaram a 2ª produção: “Nossa, vocês estão de parabéns, nessa vocês não esqueceram do título, vocês melhoraram bastante”. Achei interessante isso, de uma dupla elogiando a outra (**Educadora do 2º Ano A- 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008**).

É interessante lembrarmos que as atividades de revisão desenvolvidas ao longo da sequência didática iniciaram-se coletivamente, a partir de um texto produzido por um dos educandos, em um segundo momento, essa atividade foi realizada em duplas de educandos e depois individualmente a partir de um texto produzido pela própria criança, ou seja, ela mesma realizava a revisão de um texto produzido por ela. As atividades de revisão objetivam verificar se o autor havia contemplado o gênero proposto, ou seja, se havia escrito de acordo com as características do gênero estudadas até então.

Abaixo, podemos verificar alguns exemplos da atividade de revisão realizada em duplas. As crianças haviam realizado uma reescrita em dupla e depois uma outra dupla de educandos revisaram o texto, anotando alguns elementos que precisavam ser explorados, apresentados e melhorados no texto:

Revisão de alguns elementos realizada por outra dupla de educandos com relação ao texto 1, encontro do dia 01/09/2008.

Reescrita 1:



Um dia, em uma casa tinha um gato que tinha uma casa perto da casa dos ratos. Os ratos estavam com fome e fizeram uma reunião de ratos. Todo mundo teve uma ideia.

Um rato falou: “coloca um sino.”

O líder falou: “quem vai colocar o sino no pescoço do gato?”

Ficou um silêncio, ninguém quis colocar o sino.

Moral: Fácil é falar, difícil é fazer.

1- ESTÁ FALANDO MUITO A PALAVRA CASA  
 2- PRECISA FALAR QUEM MORAR PERTO DA  
 3- CASA DO RATO QUE É O RATO  
 4- COLOCAR O SINO NO GATO PARA  
 5- SABER ONDE ESTÁ O GATO  
 6- PRECISA MELHORAR A HISTÓRIA  
 7- OS ANIMAIS PRECISAM FALAR  
 8 NA FÁBULA

- 1- Está falando muito a palavra casa;
- 2- Precisa falar quem mora perto da casa do rato;
- 3- Colocar o sino no gato para saber onde está o gato;
- 4- Precisa melhorar a história;
- 5- Os animais precisam falar na fábula

Reescrita 2:

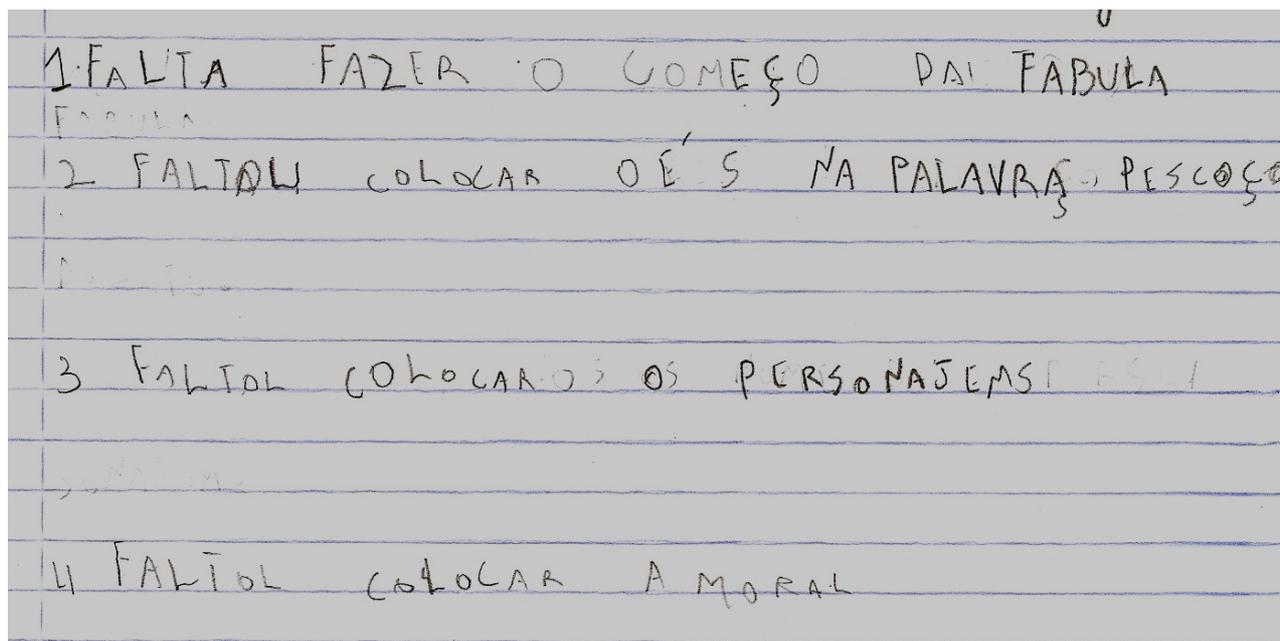
Assamblea do ratos  
 ORA TINHO QUE FAÇO COLOCAR  
 O SINO NO PEÇO DO GATO  
 RESOLVERAM FAZER REUNIÃO  
 PARA VER QUE NO PEÇO DO GATO  
 ORA TINHO FAZER O EILIA COLO  
 NO PEÇO DO GATO.  
 É FACIL FAZER MAS DIFÍCIL FAZER

### Assembléia dos ratos

O ratinho queria colocar um sino no pescoço do gato.

Resolveram fazer uma reunião para ver quem ia colocar no pescoço do gato. O ratinho falou que ele iria colocar no pescoço do gato.

É fácil falar mais difícil fazer.



- 1- Falta fazer o começo da fábula;
- 2- Faltou colocar o “ç” na palavra pescoço;
- 3- Faltou colocar os personagens;
- 4- Faltou colocar a moral.

Podemos observar que as crianças que comentaram as fábulas reescritas dos colegas demonstram conhecimentos com relação aos elementos característicos do gênero fábulas. Com relação aos comentários presentes no levantamento dos elementos que deveriam ser revisados na reescrita 1, os educandos ressaltam além das características do gênero, como a presença dos animais que falam, elementos que garantiriam a interpretabilidade do texto, como indicar aos leitores que um gato morava perto da casa dos ratos e que a intenção era que o sino indicasse a presença ou não do gato.

Quanto aos comentários relacionados à reescrita 2, observamos que as crianças indicam mais os elementos característicos da fábula, como o início, a presença de moral e o delineamento dos personagens.

Ainda com relação à prática da reescrita, consideramos interessante o comentário expresso por uma das coordenadoras pedagógicas da escola:

[...] quando a gente pedia para os alunos revisarem o texto: “olha vai revisar seu texto e vê o que a gente pode arrumar...”. Eu até comentei com a outra coordenadora: “Se ele soubesse o que arrumar, teria arrumado antes de nos entregar...”. Agora não, agora ele pode arrumar, porque ele tem uma base do que arrumar. Então a gente calçou... a gente calçou para que ele possa arrumar o texto **(Coordenadora Pedagógica - 10º Encontro Educadoras - 06/10/2008)**.

Consideramos interessante este trecho, pois evidencia, mais uma vez, que os educandos só podem apresentar os conhecimentos como apreendidos, caso o educador cumpra com sua tarefa primordial que é a de *ensinar*, a de *mediar* os conhecimentos socialmente construídos, mas para isso, esses conhecimentos também precisam estar presentes em sua base de conhecimento para o ensino.

A seguir, apresentamos algumas fábulas que compuseram a coletânea entregue a cada educando da turma do terceiro ano ao término do trabalho desenvolvido junto à turma com a sequência didática:

### UM DIA DE BRINCADEIRAS

Um tigre estava correndo e encontrou uma onça que o convidou para brincar.

A onça ficou brincando de boneca e o tigre de skate. De repente, apareceu um leão estranho e disse:

- Me deixa brincar com vocês?

E a resposta para o leão foi sim.

De repente eles estavam brincando e o leão desapareceu.

O tigre e a onça foram atrás do leão e o encontram bem longe do lugar que estavam brincando dentro de uma armadilha feita por caçadores.

Eles tiveram que chamar vários animais para conseguir tirar o leão da emboscada e combinaram nunca mais brincar longe.

**Moral:** Nunca brincar longe de casa.



**(Produção individual sem apoio)**

### O HOMEM E AS FORMIGAS

Uma formiga estava pegando comida para seus filhotes e chegou um homem e pisou na formiga e ela morreu.

Depois de um tempo o homem não sabendo pisou novamente no formigueiro e os filhotes da formiga haviam crescido e picaram o pé do homem.

O homem não pisou mais no formigueiro.

**Moral:** Nunca pise nas formigas.

(Produção individual sem apoio)



### O SOL E A LUA

O sol estava tomando um café e a lua passou.

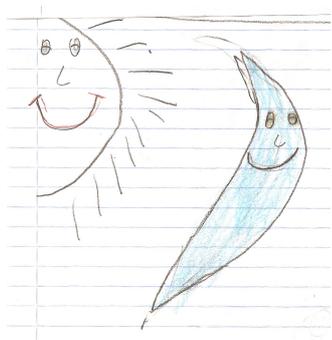
O sol chamou a lua para tomar um café e falou:

- Cuidado lua, porque seu pai não gosta que você fique comigo e nem minha mãe.

Enquanto o sol e a lua conversavam a mãe do sol e o pai da lua, estavam investigando e procurando seus filhos e acabaram descobrindo que eram grandes amigos desde o passado.

**Moral:** A verdade sempre aparece.

(Produção individual sem apoio)



### O CACHORRO, O CROCODILO E O COELHO.

Em uma linda manhã um cachorro e um coelho estavam brincando na beira do rio e o cachorro então disse:

- Quanta saudade eu tenho do nosso amigo crocodilo!

Então perguntou o coelho:

- Por que ele não voltou, cachorro?

Então respondeu o cachorro:

- Não sei coelho!

Quando eles olharam para o rio, viram o crocodilo e falaram:

“Quantas saudades, amigo”.

Não percebendo que não era o seu amigo eles o abraçaram e o crocodilo os engoliu inteiros.

**Moral:** A saudade pode ser triste, mas o mal pode ser maior.

**(Produção em dupla sem apoio)**

### A CADELA E A TARTARUGA

Um belo dia uma cadela estava saindo com seus dois filhotinhos e se encontrou com a tartaruga e a tartaruga falou:

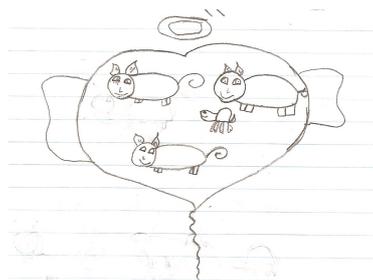
- Aonde você vai dona cadela?

- Eu estou indo para a casa da minha amiga que está fazendo aniversário.

E a cadela convidou a tartaruga e chamou os seus dois filhotes e todos foram para o aniversário.

**Moral:** Nunca fale muito para onde você vai, porque se não vai junto.

**(Produção em dupla sem apoio)**



Podemos visualizar, nos textos produzidos pelos educandos que participaram do desenvolvimento dessa pesquisa, que se tratam de produções textuais, escritas sem apoio, individualmente ou em duplas, sendo assim, podemos afirmar que o gênero textual estudado, no caso as fábulas, foram apropriadas pelos educandos, a ponto de produzirem

sua própria narrativa, seguindo os elementos característicos do gênero, e considerando-se a situação interlocutiva.

Dessa forma, podemos afirmar, tal como expuseram as educadoras participantes da pesquisa que os conhecimentos conquistados e refletidos pelas educadoras transformaram-se em instrumentos de sua prática, contribuindo assim, para o desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia dos educandos necessárias ao processo de produção textual.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossa pesquisa teve início a partir do envolvimento do grupo de pesquisa do qual faço parte, “Aprendizagem da leitura e escrita: processos de ensino e aprendizagem”, no projeto Comunidades de Aprendizagem, que visa a máxima aprendizagem dos educandos, ou seja, busca-se que se aprendam mais eficazmente os conteúdos como forma de garantir uma participação mais justa na sociedade informacional. Sendo assim, atuamos junto às educadoras das escolas que integram o Projeto no município de São Carlos-SP e pesquisadores, apresentando e articulando os conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna - e que são cobrados em forma de descritores presentes nas avaliações nacionais - com textos que circulam socialmente e os produzidos pelos educandos.

Foi nesse contexto que as educadoras de uma das escolas participantes do projeto sinalizam as dificuldades sentidas no trabalho relacionado à prática da produção textual.

Diante dessas dificuldades, nosso grupo de pesquisa organizou um Curso de Extensão – PROEx-UFSCar – intitulado: A produção Textual nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: dialogando com educadoras e educandos, que buscou abordar os gêneros discursivos de texto como objeto de ensino. Tal curso organizou-se em torno de encontros realizados junto às educadoras e educandos de uma turma de 3º Ano de Ensino Fundamental de Nove Anos de uma das escolas que integra o Projeto Comunidades de Aprendizagem.

Dessa forma, o grupo de professoras, assim com a coordenação e a direção da escola já estavam familiarizadas e inseridas em práticas dialógicas, o que consideramos um facilitador para o desenvolvimento da pesquisa, pois a comunidade escolar, apoiada no conceito de aprendizagem dialógica e nos sete princípios que a guiam já tinha claro o objetivo da máxima aprendizagem dos educandos, mobilizando escola e comunidade de entorno para que as crianças aprendessem os conteúdos escolares, garantindo assim a participação mais justa na sociedade informacional.

Durante a realização do Curso de Extensão foram coletados dados, seguindo a abordagem qualitativa com enfoque na metodologia colaborativo dialógica, para a

realização de duas teses de Doutorado, uma com enfoque nas aprendizagens dos educandos relacionadas aos gêneros discursivos a partir das mediações entre professora, pesquisadoras e demais educandos e outra nos conhecimentos necessários aos educadores sobre os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino. Essa pesquisa tratou do segundo enfoque e se orientou pelo seguinte questionamento: “*quais conhecimentos são necessários aos educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere, além das marcas do gênero os elementos que assegurem a dinâmica discursiva?*”.

Nossa análise dos dados permitiu-nos tecer algumas considerações que buscaremos explicitar aqui.

Observamos que a base de conhecimentos sobre o ensino, mais especificamente com relação ao conhecimento de conteúdo específico - e aqui referimo-nos aos gêneros discursivos - recebeu influência da própria prática da educadora enquanto aluna e do curso de formação continuada Letra e Vida, do qual a educadora entrevistada havia participado. Sendo assim, retomamos a formação inicial e a continuada como pontos importantíssimos para que as educadoras compreendessem a complexidade do objeto de ensino em questão.

Dessa forma, chamamos a atenção para que os cursos de formação inicial e continuada considerem o educador enquanto sujeito reflexivo, capaz de refletir e elaborar conhecimentos oriundos de suas diversas experiências. Contudo, verificamos as dificuldades das educadoras no tocante à participação em cursos de formação continuada, visto que o próprio Curso de Extensão, contexto em que se realizou a presente pesquisa, se desenvolveu durante os HTPCs – Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizado na própria unidade escolar.

Com base nos conhecimentos sobre os gêneros discursivos, observamos que os mesmos não eram concebidos como objeto de ensino da língua materna, se distanciando, na prática pedagógica, das propostas presentes nas políticas públicas. Mais do que o distanciamento das políticas públicas nos preocupa o fato de que ao desconsiderarem os gêneros discursivos enquanto objetos de ensino, não compreendem a importância da dinâmica discursiva e a linguagem enquanto constitutiva dos sujeitos. Conforme já anunciamos ao longo do trabalho, a escola, ao desejar transformar a língua em objeto

ensinável, a afastou das interações de que é responsável, resultando assim em práticas de escrita descontextualizadas que pouco contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos educados e das habilidades discursivas, necessárias à participação mais justa na sociedade informacional.

Porém, muito se fala do final da redação escolar, mas será que os professores sabem o que colocar no lugar?

Procuramos, com esse trabalho oferecer algumas contribuições à base de conhecimento sobre o ensino, mais especificamente aos conhecimentos de conteúdo específico da língua materna, nos referimos à concepção de gêneros do discurso enquanto objeto de ensino.

Ao analisarmos as concepções das educadoras, participantes do Curso de Extensão, observamos que as professoras enfatizavam como essenciais na prática de produção textual o ensino das regras gramaticais e ortográficas, desconsiderando-se assim, as marcas características do gênero e a compreensão da situação interlocutiva, afastando-se mais uma vez da concepção de linguagem enquanto interação e portanto, constituição dos sujeitos e dos gêneros discursivos como instrumentos dessa interação.

Além desse afastamento com relação à concepção de linguagem, observamos também que não eram ensinados os conhecimentos sobre o escrever e nem os procedimentos da escrita. Isso porque os conhecimentos das educadoras eram insuficientes para que o gênero fosse concebido como objeto de ensino da língua.

Dessa forma, as educadoras apresentavam uma impressão de que os educandos não tinham preocupação com a estrutura do texto produzido, preocupavam-se sim, com o uso adequado da pontuação e a grafia correta das palavras.

Os gêneros discursivos parecem permear o ensino da língua materna, no entanto, ganham maior destaque nas atividades de leitura realizadas em sala de aula. Nessas atividades uma grande variedade de gêneros é contemplada, no entanto o mesmo não acontece com as atividades de produção textual, que ainda são realizadas de forma descontextualizada, ou seja, sem se considerar as condições de produção a situação de interlocução.

As práticas de produção textual enfatizavam os aspectos gramaticais e ortográficos da escrita, relegando a um segundo plano os procedimentos de escrita, assim como: *o que, para quem e como* escrever.

Com relação aos conhecimentos construídos, acreditamos que as reflexões proporcionadas pela metodologia colaborativa dialógica possam ter contribuído para uma alteração nas práticas das educadoras envolvidas no Curso de Extensão, comprovando-se alguns conhecimentos necessários aos educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que considere, além das marcas do gênero os elementos que assegurem a dinâmica discursiva.

Ressaltamos a importância da definição do gênero a ser apreendido junto aos educandos, assim como a necessidade de se contextualizar a escrita em uma situação interlocutiva, ou seja, as crianças precisam saber *o que, por que, como e para quem* escrevem.

Outro ponto fundamental pareceu-nos ser a visualização do educando de quais processos estão envolvidos na escrita. Nesse ponto, assim como nos demais, o papel do educador é fundamental, ele será o modelo visualizado pelos educandos e conduzirá as reflexões em torno dos procedimentos: saber planejar o que se vai escrever em função das características do contexto de produção colocado; saber redigir o que foi planejado; saber revisar o que foi escrito, durante o processo mesmo de escrita e depois de finalizado; e saber reescrever o texto produzido e revisado.

Com o desenvolvimento da sequência didática os gêneros discursivos puderam ser visualizados para as educadoras como objetos de ensino, pois ofereceram contribuições de como abordar esse conteúdo, auxiliando na sistematização do mesmo.

Dessa forma, as educadoras vislumbraram assim, a autonomia conquistada pelos educandos no processo de produção textual.

Os conhecimentos que envolvem os gêneros discursivos escritos foram apreendidos pelas educadoras, ressaltamos que esses conhecimentos são imprescindíveis para a base de conhecimento sobre o ensino, pois sem ele o professor não garante a aprendizagem dos educandos.

Se antes os educandos pareciam *soltos* para escreverem o que quisessem, sem, contudo atingirem a qualidade em seus textos, agora são orientados dentro de uma proposta de escrita e leitura reais, o que os permitiu uma escrita de melhor qualidade, ou seja,

escrevem de acordo com um gênero proposto, visando um produto final que contará com leitores de fato.

O curso de formação em questão apresentou e buscou a reflexão em torno dos conhecimentos específicos do conteúdo ao discutir a natureza do objeto de ensino – os gêneros discursivos escritos – e também sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, este último foi possível através do desenvolvimento da sequência didática que objetivou a aprendizagem dos educandos, norteado pelas reflexões constantes em torno da prática desenvolvida pelas professoras.

Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero escrito configurou-se enquanto instrumental tanto para o educador, quanto para os educandos. Para as educadoras, pois proporcionou orientações metodológicas para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito. E para os educandos, pois permitiu a segurança na escrita uma vez que puderam apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual, se considerando as características do gênero e a situação interlocutiva.

Os encontros proporcionados pelo Curso de Extensão configuraram-se em um *locus* de reflexão em torno das concepções e práticas da produção textual, pois pautaram-se no diálogo entre pesquisadoras-educadoras, educadoras-educandos e pesquisadoras-educandos. A realização dos encontros pode garantir o envolvimento para a escuta de experiências, angústias, conflitos e sucessos da prática docente, sendo um ponto de encontro que reuniu forças para o trabalho significativo com produção textual pautada sobre o ensino de um gênero discursivo de texto.

Concordamos com Mello e Reyes (*et. al.*, 2000), ao defenderem situações em que os educadores podem confrontar concepções nem sempre conscientes. Uma alteração significativa na prática de ensino da língua implica uma alteração na concepção de linguagem como constitutiva dos sujeitos. Sendo assim, acreditamos que a configuração da metodologia de pesquisa, denominada por nós de colaborativa dialógica favoreceu a reflexão sobre a proposta de trabalho – desenvolvimento da sequência didática para o ensino de um gênero discursivo de texto – juntamente com a prática das educadoras.

Toda essa reflexão favoreceu a revisão da prática docente, observadas pela incorporação de novas atitudes frente ao texto escrito, como foi o caso das leituras, realizadas em voz alta pelas educadoras das turmas, a atividade do reconto feitos pelos

educandos e a prática de revisão textual focando inicialmente nos elementos que caracterizam o gênero e ocorrendo de forma gradual, primeiro coletivamente, depois em duplas para culminar na revisão do próprio texto produzido.

A incorporação dessas atividades à prática docente repercutiu qualitativamente nas produções das crianças. Quando se melhora a prática docente as aprendizagens dos educandos de fato se concretizam, pois os saberes dos educadores, transformados em instrumentos da prática, são mobilizados.

Conforme afirmamos, a sistematização dos conteúdos e o acesso a eles não garantem a humanização, esses conteúdos precisam tornar-se *instrumentos de sua objetivação enquanto ser social, ou seja, órgãos de sua individualidade* (ARAÚJO, 2000, p. 108).

Dessa maneira, não basta possuir o instrumento, é necessário saber utilizá-lo, se apropriar do mesmo e pô-lo em uso. Nas palavras de Freire (1992), ensinar só é válido quando *os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou conteúdo* (p.81).

Quanto às aprendizagens dos educandos, podemos afirmar ainda que elas foram além da escrita de um gênero proposto, o trabalho com a sequência didática permitiu que muitos educandos avançassem no próprio processo de aquisição da linguagem escrita, isso se deve ao fato de que quando os educandos foram instrumentalizados no processo de produção textual, no sentido de que dominavam *o que, como e para quem* escrever, puderam debruçar-se no processo de registro daquilo que pretendiam produzir.

Destacamos também a ênfase que os professores depositaram na atividade de revisão e acreditamos que esse procedimento da escrita tenha sido incorporado na prática dos educandos.

Os gêneros discursivos são compreendidos como instrumentais que auxiliam os sujeitos nas diversas situações interlocutivas de que participam. Conforme sinalizamos a habilidade no uso dos gêneros em situações comunicativas está diretamente relacionada ao domínio que temos em relação a eles, sendo assim, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma adequada às situações comunicativas. Dessa forma, acreditamos que proporcionar aos educandos, através do ensino, o domínio de um gênero discursivo permite a ampliação da possibilidade de intercâmbio com a sociedade.

Dessa forma, os conhecimentos relacionados às estruturas do gênero precisam ser ensinados e garantidos aos educandos, de igual importância, tais conhecimentos precisam ser ensinados no interior de situações comunicativas.

Sinalizamos ainda que nosso trabalho debruçou-se sobre o ensino de um gênero do discurso escrito, fazendo-se necessidade de pesquisas que contemplem as sequências didáticas no ensino de um gênero oral, uma vez que a escola possui a tarefa de ensinar os usos e formas da linguagem oral e escrita, como forma de garantir a participação efetiva dos sujeitos na sociedade informacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambú, 2005.

ALVES, M. F. Concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre gêneros textuais e as implicações destas em suas práticas docentes. In: **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2007, Tubarão (SC). Anais do 4º SIEGT. Tubarão, SC : Unisul, 2007.

ARAÚJO, C. L. S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BAKHTIN, M. (Volochinóv). **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BAKHTIN, M. (Volochinóv). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 11ª ed., 2004.

BALTAR, M. **Sobre os Gêneros Textuais**. Disponível em: <http://hermes.ues.br/cchc/dele/ucs-produttore/pages/sobregeneros.htm>. Acesso em fevereiro de 2008.

BERTHOFF, A.E. Prefácio. In: FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. XIII- XXV.

BELLI, R. **As Fábulas de La Fontaine**. São Paulo: Todolivro, 2005.

BRÄKLING, K. L. **O assunto é... produção de texto**. Propuestas para el aula (EGB) Lengua série 2. Proposta nº7. 2003. Disponível em: [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br). Acesso em fevereiro de 2008

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed.- Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm)  
Acesso em novembro de 2009.

CASTELLS, M. ; FLECHA, R. ; FREIRE, P. ; GIROUX, H. ; MACEDO, D. ; WILLS, P. **Nuevas Pespectivas Críticas en Educación**. Barcelona: Paidós Educador, n. 116, 1994.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da

informação: economia sociedade e cultura; v. 1).

CORALINA, C. **As cocadas.** Disponível em: <http://todahoratemhistoria.blogspot.com/2010/05/as-cocadas-cora-coralina-para-as.html>. Acesso em 01/10/2008.

CUNHA, A. M. **Professoras alfabetizadoras e a língua materna:** relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que diziam os educados do 3º ano do Ensino Fundamental sobre o gênero fábulas.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M.; VALLS CAROL, R. **Comunidades de aprendizaje:** transformar la educación. Barcelona: Graó, 1ª ed., 2002 (Serie Diseño y desarrollo curricular).

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. p. 9-21.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras:** el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. (Papeles de Pedagogia/34).

FRANCHI, E. P. (org.). **A causa dos professores.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação:** ensaios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de nossa Época. v. 21).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. vol. 23, 2005, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: FERREIRA, N. S. A. (org.). **Leitura: cons/certos**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 2003, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: narrador e pensador. In: BARZOTTO. V. H. (org.). **Estado de Leitura**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1999, p. 207-215.

\_\_\_\_\_. (org.) “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: **O texto na sala de aula** – leitura & produção. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e Linguagem).

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIOVANI, F. **O texto na apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona, El Roure Editorial S.A, 2006.

HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa**. Vol. I: Racionalidade da ação e racionalização social. Vol II: Crítica da razão funcionalista. Madri. Taurus, 1987.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola**: leitura e produção de texto. Editora: Artmed, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas/IEL, (23): 71-78, Jan.Jun. 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana as séries iniciais do ensino fundamental (um estudo de caso múltiplos do tipo etnográfico)**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

\_\_\_\_\_. REYES, C. R.; MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.. LIMA, E. F. de; TANCREDI, R. M. S. P. **Concepções de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da língua**. Caxambu. ANPED. 2000.

\_\_\_\_\_. Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola. IN: **Anais II Encontro Comunidades de Aprendizagem**. Universidade Federal de São Carlos & Escolas Participantes, São Carlos, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **Escola e aprendizagem profissional da docência**. São Carlos, EDUFSCar – COMPED. 2002.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação. Vol. 29, nº 2, 2004, disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. Editora: Ática; 2002.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire**: 40 horas, 40 anos depois. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca freireana; v.2).

OLATO, A., SANTOMAURO, B., RATIER, R. A chave do ensino. **Revista Nova Escola**. Ano XXIII, nº 23, jun/jul. 2008, p. 42-60.

RAMOS, R. **A Formigadinha**. São Paulo: Cortez, 2006.

REALI, A. M. M. R. ; REYES, C. R. . Reflexões sobre o fazer docente. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2009. v. 1.

REYES, C. R. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

REYES, C. R.; MELLO, R. R.; MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.. LIMA, E. F. de; TANCREDI, R. M. S. P. **A base de conhecimento no ensino de Português**: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas. Campinas. 13º COLE. 2000.

RIZZATI, M. E.C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.47, p.55-82. jun.2008.

RODRIGUES, R.H. Análise de gênero do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 07-18. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Haward Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986. p. 4-14.

\_\_\_\_\_. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P.; (Eds). The case for education. Contemporary approaches for using case methods. **Needham Heigt: Allyn Bacon**, 1996, p. 197-217.

\_\_\_\_\_. Paradigms and research programs for the study of teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed). **The Handbook of Research on Teaching**. 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986a.

SILVA, D. D. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Poços de Caldas, 2003.

## Apêndice I - Entrevista 1

<p>Entrevista realizada em 05 de agosto de 2008 Professora – 3º Ano.</p>	<p>Comentários para o levantamento das temáticas.</p>
<p>E: As perguntas vão girar em torno da produção de texto. Mas antes vamos fazer uma contextualização, vamos falar um pouco de você: a sua idade, a sua formação...</p> <p>P: Eu tenho 39. A minha formação é só magistério, ta. Ainda não deu pra fazer, na verdade eu queria fazer História, mas aí, filhos, casamento, casa. O magistério, deveria ter sido só o início de uma formação acadêmica, porque só o magistério, não me dá uma base muito segura, não. Fica bem aquém do que eu precisaria dentro de uma sala de aula.</p> <p>E: E há quanto tempo você exerce o magistério?</p> <p>P: Fazem 4 (quatro) anos. Agora na Prefeitura é a primeira vez, no Estado eu peguei aula, mas como ACT (Admissão por Contrato Temporário), não tinha uma sala que fica assim, o ano todo, então era 15 dias, dez dias, então eu acabava não tendo aquela construção desde o início, vendo como a criança está depois, no finalzinho do ano, então você vai pegando truncado as coisas, você vê o início, mas não vê a finalização, ou vice versa. Mas uma experiência de pegar as crianças desde o início do ano é a primeira vez, aqui na Prefeitura.</p> <p>E: E é a primeira vez que você pega um 3º Ano?</p> <p>P: Seria a 2ª Série. Não, então, como ACT a gente tem uma variedade, da 1ª até a 4ª Série, mas não era todos os dia, então não tinha um acompanhamento de como a criança começava, como ela se desenvolvia e como ela conseguia chegar na pauta, no padrão que você queria. Agora, de sala fixa, é a primeira vez em tudo. A série, a responsabilidade ...</p> <p>E: Professora, você se lembra quando e como foi, como eram as produções textuais na época em que você era aluna?</p> <p>P: Risos, já faz um tempinho, né? Já fazem trinta anos, eu estou com 39. Olha, o que eu me lembro, do texto é que eles davam o título. O que eu guardava, porque eu tenho uma dificuldade também para</p>	<p>Formação: inicia com magistério, tem consciência da necessidade da continuidade da formação.</p> <p>Experiência no acompanhamento do trabalho da turma pelo ano todo.</p> <p>Prática em sala de aula.</p> <p>Lembranças da produção escrita na vida escolar.</p>

escrever, até hoje, fica difícil. Então, às vezes você pensa legal, mas na hora de escrever faltam algumas coisas, era assim: um dia na fazenda, um dia de sol, um dia na piscina, as férias. Ah, eu vou dar um título e vocês vão fazer uma produção, vão fazer uma história. E às vezes era a finalização de uma história, eles davam a metade, davam o comecinho e você tinha que terminar, nada diferente, que eu me lembre.

E: E o que você entende por produção de texto? O que seria um aluno que produz e um aluno que não produz?

P: A produção de texto, no meu entender hoje, seria o aluno que ou você dá um texto, ou um título ou uma reescrita e que ele consiga por no papel, com clareza, né, com coerência, aquilo que você está propondo, então vamos fazer uma reescrita... e eu consiga entender essa reescrita, usando ou não a paragrafação, a pontuação, por que isso aí é a estrutura né? Então, eu acho que produção de texto é quando a criança coloca aquilo que você pediu, ou aquilo que é desejado no papel e que você entenda né?

E: E como deveria ser, quais elementos deveria conter uma boa produção de texto?

P: É entender a mensagem da história, porque às vezes a criança conta pra gente a história muito bem, mas na hora de passar para a escrita, fica vago. Então “a menina dançou com um vestido rosa”, e chega para escrever e ela diminui completamente o que era pra ser escrito. Como que tem que ser pra ser uma boa produção, ver se ela sabe colocar o parágrafo, a pontuação, ver se ela tem coerência e coesão, o início, o meio e o fim, a forma que é um texto, se é receita, se é em forma de parlenda, em forma de poesia, aí vai depender do que a pessoa propõe.

E: E como você solicita uma produção de texto?

P: Aí é aquilo que eu acho que é. Porque eu fiz Letra e Vida, né, então um pouquinho eu consegui captar, então, se eu vou fazer uma reescrita, eu leio, não vou dar pra eles lerem, porque eu quero que eles escrevam, se for uma parlenda eu leio três vezes, se for uma cantiga, eu procuro fazer de coisas que eles já conhecem, se for uma reescrita, tem a cantiga que

Compreensão de produção textual.

Condições para a produção textual, coerência e coesão.

Como são solicitadas as produções textuais.

eles sabem de memória. Tem a produção escrita individual, em que eu não interfiro, então eu tenho que colocar assim, ou um roteiro, ou com as figuras, o que as pessoas estão fazendo, o que elas estão sentindo, no início é uma descrição, então depois de fazer a descrição eles fazem a produção de texto, então é dessa forma eu procuro trabalhar com os alunos.

E: E o que você faz, o que você costuma fazer depois com as produções do aluno?

P: Quando ela é coletiva a gente faz a correção na lousa. Primeiro a gente lê, quando é a produção de um aluno, então eu procuro pegar daquele aluno que tem mais dificuldade, porque o que não tem dificuldade, às vezes fica vago para o aluno, mas porque isso, aquele que tem dificuldade tem que ver da onde nós partimos para tentar melhorar.

Então através da correção coletiva, que eu ponho na lousa ou através de cartaz como o papel cenário e eu escrevo com canetinha o trecho que eu quero analisar, às vezes é paragrafação, pontuação, mas as vezes aparece o português.

Agora se for individual eu corrijo na sala, no momento, eu chamo e peço, olha isso daqui é escrito de outra forma, precisa ser revisto.

E: Então você sempre faz esse retorno para ele?

P: Ou coletivo ou individual.

E: E qual a impressão que os alunos transmitem quando você solicita uma produção? Ou durante a realização da produção?

P: Dúvidas. Ah, mas o que escrever? Quem que é? E o nome, às vezes eles pensam em um nome que não dá, Ah, mas eu posso escrever era uma vez? Porque eu acho que foi contado era uma vez, era uma vez....Então muitos perguntam se pode começar com era uma vez... se for uma lenda, se for uma fábula., ultimamente dúvidas são várias.

E as vezes as dúvidas são até de como eu escrevo era uma vez... são aquelas crianças que apresentam dificuldade na escrita.

E: Então as dúvidas se resumem ao que e como escrever?

P: Eles não ficam preocupados com relação à

Atividade de revisão textual: privilégio da pontuação e paragrafação.

Preocupação dos alunos em como escrever e não o que escrever.

Tem que ser alfabetizado para produzir textos.

estrutura do texto, se eles vão escrever como uma poesia, eles ficam preocupados mesmo se eu posso começar dessa forma, o que está faltando, como é tal palavra.

E: As dificuldades ainda são de alfabetização?

É porque, eu acho que eles são jovens ainda, é uma série que está iniciando, vai ser uma série que lá na frente já vão saber sobre produção de texto, porque o trabalho lá na frente vai ser bem melhor pra eles. Mas é difícil... Às vezes a dificuldade não está em produzir, está em alfabetizar. Ele está alfabético em palavras, mas só com palavras não consegue produzir um texto, você precisa de outros elementos.

E: Você percebe quais as diferenças da produção de textos que era solicitado lá na escola, quando você era aluna e agora? No contexto do ensino mesmo, com o trabalho que você desenvolve na sala de aula, você percebe que tem diferenças?

P: O meu texto era pobre, ele saia mais no prazo mesmo. Os dos alunos, quando eu peguei uma 2ª série, você percebe que tem alunos que tem um contexto legal, você percebe que além daquilo que você ensinou, ele conseguiu ampliar. Hoje a criança fica mais livre para produzir, olha isso daqui não pode, isso também não pode, então hoje não tem aquela cobrança como era cobrado naquela época, porque lá assim, você tinha que seguir regras, você tinha que seguir a norma, né? Nessa época aqui a gente fica um pouco mais livre, o aluno pode se aproveitar daquilo que conhece e colocar na folha, antigamente não, tinha que ser o conhecimento do professor. Acho que hoje a criança está liberada para poder se expressar.

E: Agora algumas perguntas relacionadas à leitura. No geral, não pensando somente na professora dentro da sala de aula, você gosta de ler?

P: Só se for indicada, eu não sou uma pessoa que lê. Por vários motivos, primeiro é a vontade mesmo, é o estímulo quando criança, eu vou ter que ler, porque a professora pediu em uma semana, você tinha que ler, mas não por prazer, somente para fazer prova. Então ficou aquela coisa massante, você ter que ler porque tem alguém te obrigando e acabou não me

Comparação com os seus textos e os textos dos educandos.

LEITURA

Não é uma amante da leitura.

incentivando. De gibi eu gosto, porque é uma leitura simples e tem as figuras. Mas falar assim, ah eu adoro ler, eu li o livro tal, eu não leio, eu não gosto de ler muito não.

E: E você lê para os seus alunos?

P: Então é assim, o professor tem que gostar para passar esse gostar para os seus alunos, eu mesmo não gostando eu tento, na leitura, eu faço a leitura, eu busco mudar a voz, faço uns teatrinhos. Toda a terça-feira eles escolhem um livro da biblioteca e eu leio, eu procuro passar pra eles uma verdade que muitas vezes eu não faço, eu tento sim...

E: Quais textos você costuma ler para a turma?

P: Eu procuro variar muito, porque eu percebo que a leitura dos alunos ela só ocorre mesmo na escola. Então às vezes eu pergunto vocês leram isso, vocês conhecem isso, o gibi mesmo. Eu procuro ler textos assim de jornal, então uma vez por semana a gente escolhe um texto de jornal, a gente procura pegar assim o que não é de violência, porque eles já tem esta vivência, então eu procuro dar uma garimpada e trago, olha o que vai acontecer, o que aconteceu aqui no jornal, poema, parlenda, cantiga, eu procuro variar bastante, às vezes a criança traz de casa, eu proponho, a criança faz uma leitura.

E: E essa leitura é diária?

P: É rotina, é rotina, de segunda a sexta, faz parte do planejamento é leitura diária. Aí eu vou variando, se é narrativa, se é informativa, se é poema, se é lenda, se é conto.

E: E você vai falando essas diferenças, olha hoje nós vamos ler um texto jornalístico, nós vamos ler uma lenda...

P: Porque no início nós fazíamos a leitura de receitas culinárias mesmo e falávamos da importância da receita, porque não dava pra guardar de cabeça, então era receita culinária ou mesmo para tomar um medicamento. Então eu passo sim, hoje nós vamos ler o jornal, que é informativo. Hoje é narrativo, vamos contar a história da Branca de Neve. Ou quando o aluno traz, eu sempre informo o que é que é. Então o que é isso, é parlenda, é lenda, é mito, é conto...

Prática constante de leitura em sala de aula.

Variação de gêneros presentes na leitura.

Identificação do gênero na leitura.

Conto de fadas utilizado como modalidades para os educandos.

E: Eu não sei se o próprio Comunidades de Aprendizagem já fez esse levantamento que tipo de material escrito que há em casa?

P: Eu percebo que não há, porque no início, eu queria propor a leitura diária com o próprio material que eles trouxessem de casa, podia ser jornal, podia ser revista, podia ser uma receita, podia ser uma bula, ah professora eu estou tomando remédio então eu trouxe a receita, então eu ia ler, quais os componentes, mas assim livros deles não tinham, fora os livros que eles traziam da biblioteca, fora alguns gibis, Sesinha.

E: Qual o tipo de história que eles mais gostam, de gênero, de texto, que eles mais gostam?

P: Eu acho que é dos Contos de Fadas, eu percebo que são as que eles gostam mais. Eu percebo que as fábulas, embora eu trabalho, eu percebo que eles não fazem muita questão não, eu trabalho, mais eu percebo que eles prestam mais a atenção quando eu conto alguma coisa de mais fantasia.

E: Você acha que isto pode estar associado ao fato de que eles podem prestar atenção pelo fato de ser o tipo de texto que eles mais conheçam?

P: Eu percebo que eles conhecem bastante pelo fato de sempre perguntarem se pode começar com era uma vez... Pode ser que tenha sido de uma outra série que talvez tenham lido bastante e eles acabaram visando esse começo era uma vez, era uma vez...

Eu falo, será que não pode ser de uma outra forma, certo dia. Pode ser porque é mais fácil, na biblioteca também, não tem muita variedade de leitura e é algo que é mais fácil, tem a figura grande, a leitura é bem menor, entendeu? Porque quando eles vão escolher o livro, eu percebo que quando tem bastante leitura, eles devolvem, mesmo que eles já tenham lido aquele outro, eles preferem pegar o mesmo, porque é mais fácil, tem mais desenho e menos escrita.

E: Qual gênero você acha que eles dominam mais?

P: Cantiga, piada, adivinha, acho que são os gêneros que eles dominam mais, quando a gente trabalha a cantiga eles conseguem adaptar, por exemplo, com o ritmo mas criando uma outra escrita, do Atirei o pau no gato mesmo, como nós poderíamos fazer? Então

eu acho que estes eles me mostram mais resultados do que ficar em uma posição assim de que era uma vez... porque as vezes fica pobre	
--	--

## Apêndice II – Entrevista 2

Entrevista realizada em 07 de Outubro	Comentários para o levantamento das temáticas.
<p>Professora – 3º Ano</p> <p>E: Eu vou pedir para você tentar estabelecer uma relação, mais ou menos, com a produção que era solicitada antes do início do curso e agora.</p> <p>P: Como eu trabalhava com eles na sala? É isso? É aquilo que eu já tinha colocado no curso, eu acho, antes eu deixava as crianças muito libertas, elas produziam uma poesia, ou vamos produzir um verso, ou um outro tipo de texto, mas eu não definia para eles assim: “olha hoje nós vamos trabalhar um gênero fábula, um gênero...” sabe assim, eu não tinha essa compreensão, sabe eu não colocava na lousa para eles que cada texto produzido que tinha uma caracterização, que tinha uma sistematização, e hoje eu tenho essa consciência, antes que eles produzam mostrar, visualizar, não só na oralidade, mas visualizar o texto, como que é produzido, como que é construído, quais as informações obtidas ali pra você também fazer um, também de acordo com as características, então eu acho que a definição tá aí, e antes eu não mostrava, eu não dava o suporte. Eu mostrava assim, eu sabia que eles sabiam ler e escrever, dentro do possível, aí o resto eles é que tinham que fazer, mas não dava aquela base mesmo pra eles: “hoje nós vamos produzir tal coisa e é assim que se produz... é isso o que eu uso”. Eu dava menos informações, então a gente define primeiro o gênero, qual gênero eu vou escrever, tento entender também como ele foi criado, porque a gente também pode mostrar pra eles que dentro daquilo produzir o que se pede. Então vai ter um resultado melhor porque eles vão saber o que está sendo produzido, pra que eles estão produzindo de acordo com o que a professora comentou, então não fica aquela coisa aleatória.</p> <p>E: E você percebeu melhoras na sua turma?</p> <p>P: Então, percebi, percebi mesmo, é aquilo que eu falei logo no início, toda a vez que eu ia pedir para produzir alguma coisa os alunos comentavam “ ah,</p>	<p>Comparação com a prática antes da realização do Curso de Extensão. Visualização da autonomia das crianças para a produção textual.</p> <p>Melhoria da qualidade na produção textual.</p> <p>Melhoria dos conhecimentos dos educadores significa melhoria na</p>

posso começar com era uma vez...” às vezes não era um conto de fadas. Então é assim eles ficam comentando “ é uma fábula, é isso é aquilo”, então vai abrir um leque que eles possuem uma certa liberdade, um conhecimento de como ele pode começar a escrever, o que ele pode usar. Então a liberdade que eles têm em relação, um conhecimento do que escrever.

E: Você acha que ainda falta algumas coisas para serem melhoradas?

P: Eu acho que sim, eu acho assim: a professora, no caso também tem que melhorar, nesse conhecimento, porque é uma coisa nova assim, em tudo. Então, se eu conseguir fazer com que o meu conhecimento também melhore, que também consiga construir junto com os alunos, aí eu acredito que eles também melhorem.

E: Então você acredita muito nesta aposta de que o professor...

P: Eu acho assim, que o professor, não é que ele sabe tudo, mas às vezes não sabe muito e acaba não passando isso para os alunos. Porque não dizem que é uma construção, que tem que ser tijolinho por tijolinho, então acaba faltando alguma coisa e acaba perdendo com o aluno. Porque o aluno, cada um é de um jeito né? Tem aquele que realmente pega, sem ter que ficar labutando ali, muito. Mas tem outros que tem que puxar muito, então você tem eu mostrar para ele, como em uma receita, né? Olha para você fazer uma receita, vai isso, mas se você não mostrar os procedimentos desta receita, vai sair do mesmo jeito?

E: E o que você acha que uma criança precisa saber para produzir um texto?

P: Mas aí sem definir texto? Sem definir gênero? Um texto. Definindo um gênero ela sabe, quer dizer já melhora. Olha eu quero produzir um conto, uma fábula, então se ela conhecer as características de cada gênero, fica mais fácil dela produzir qualquer coisa.

E: Você percebeu mudanças na sua prática?

P: Ah, sim. É aquilo que eu falei: a prática não mudou só nos alunos, acabou mudando em mim.

aprendizagem do educando.

Conhecimentos para se produzir um texto.

Alterações percebidas na prática educativa.

Porque eu também comecei a ver que me dá um melhor resultado, né? Eles retornam para mim aquilo que realmente eu pensava que eles me trouxessem. Não é aquilo: “olha produza um texto, ah, mas você não fez isso, não fez aquilo...” Mas eu também não defini. Mudou assim: eu tenho que conhecer para poder pedir também.

E: E você acha que você precisa alterar mais em quê? Em qual sentido?

P: No caso eu acho que preciso fazer uma reciclagem, mais. Procurar cursos que me dêem esse aporte, um suporte, porque eu ofereço suporte para os alunos, mais quem oferece suporte para mim. Por mais que eu tenha trabalhado, acaba sendo uma coisa mecânica, às vezes a gente não pode ficar só nisso. As pessoas evoluem e eu acho que o conhecimento está junto. Então se eu não for atrás de algumas coisas, se não tentar me aperfeiçoar em algumas coisas que eu tenho dificuldade a prática acaba também indo embora. Eu acho que é isso: eu tenho que melhorar, então melhorou, dessa forma eu consigo fazer com que eles produzam mais. Então eu também tenho que tentar me reciclar, para melhorar e passar tudo isso junto com eles.

E: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o que você pensa da leitura e da escrita, tudo o que você veio refletindo ao longo do curso:

P: Eu penso assim que a leitura ela está agregada à escrita. A gente lê qualquer coisa, até um PARE, a placa, ela é um texto, você sabe que é para você parar. Então o que me faz entender que a aquele PARE é para parar? É através da leitura, eu acho que você combinar a leitura com a escrita, você ir trabalhando junto, orientando, intervindo com os alunos, acredito que aprendizagem em outras coisas facilita, quer dizer a leitura e a escrita.

E: Porque a leitura e a escrita, são muito amplas, elas podem ter vários sentidos...

P: Escrever... às vezes tem crianças que escrevem mas não lêem o que escreveram. Então eles têm que ter assim, a prática, não, não é a prática, mas o poder da leitura é aquilo que ele quis fazer na escrita.

Formação do educador.

Concepção de leitura e escrita, linguagem próxima a de nosso referencial teórico.

Claro que para o conhecimento, a leitura. A escrita para você transmitir comentários...

E: Sim, porque eu me lembro que na primeira entrevista você havia comentado que você sempre tentava ler para seus alunos e ressaltava: “olha hoje nós vamos ler uma fábula, uma receita...”.

P: Sim, esse trabalho não mudou. Eu enfoco, eu mostro para eles, eu transmito. Eu falo o tipo de gênero, para já ir colocando neles essa diferenciação na leitura. Porque nós podemos ler várias coisas, mas um pode ser notícia, é de uma forma diferente, uma notícia. Mas eu continuo fazendo, não é que eu mudei não, eu continuo fazendo. Tem a leitura prazerosa, para que eles leiam e observem que não é só dentro da sala que a gente pode ler, em casa, para você pegar um livro de receita, um manual, para você ver como é que liga um parêntese. Quer dizer a leitura hoje é essencial, para você pegar um ônibus, senão você vai para outro bairro, até mesmo para que ela saiba se locomover, para que ela saiba lidar na sociedade, sem depender de outra pessoa, com seus próprios conhecimentos. Então eu continuo aplicando esta atividade de leitura e a escrita também temos se baseado nela, né? Às vezes eu conto a história, a gente lê a história, embora seja a maioria de textos informativos, a escrita ela faz parte também desde que ela tenha um contexto. A gente não vai ler em História e ficar memorizando e registrando 100 mil vezes a mesma coisa, porque não vai ter significado para ele, que é importante o registro.

E: Você sempre foi uma das participantes do curso que sempre socializava para o grupo as atividades que ocorriam...

P: Isso, eu tentava falar das dificuldades e das facilidades que tinham ocorrido na semana...

E: Então fala para mim, um pouquinho dessas dificuldades e dessas facilidades que você disse que sentiu...

P: As facilidades é que eram quatro numa sala e como era uma sala com dificuldades assim, bem diferentes, uns já escrevem e outros não, então imagina só, quando eu estou sozinha é muito difícil. Às vezes a atividade não dá para acabar no

Facilidade percebida nas crianças.

mesmo dia. Porque acaba ficando cansativo de você ficar ali... então é professora aqui, professora ali... As facilidades... é assim: se você define o gênero, as dificuldades elas ficam na escrita. Eu achei que foi fácil nisso, quando a gente definiu gênero a criança vai se preocupar em escrever, ela tem assim, a história mesmo, então ela vai se preocupar na escrita mesmo, na ortografia, qual letra que usa. Então eu podia recorrer em relação a isso. As facilidades também no conhecimento. Então foram várias: crianças bem criativas, que conseguiram eu achei que até iam fugir um pouquinho, mas eles conseguiram, dentro das possibilidades deles, criarem outras fábulas. As dificuldades é isso que eu falei, sendo eu sozinha fica mais difícil, né?

E: Você aconselharia uma outra professora a vivenciar esse processo de ter esse acompanhamento mais de perto mesmo. Como você mesmo disse eram quatro dentro da sala de aula, mas eram três observando as crianças, observando o seu trabalho, né?

P: Eu falei sim, é claro que pode ter aquela que tenha uma certa resistência, porque não é todo mundo que fica a vontade. Eu, no início foi o que eu falei, não tendo que preencher papelada, porque às vezes acarreta mais trabalho. Você sabe: é planejamento que tem que fazer, eu também tenho apoio, então às vezes você tem que correr mais com papelada do que com as próprias atividades dos alunos. Eu até falei com outra professora inclusive e ela disse que achava que não se sentiria a vontade, “e aí elas ficam vendo como é o meu trabalho, será que eu estou fazendo certo?”. Mas eu também fiquei receosa, será que elas falam que está bem, porque está bem, ou porque tem bastante erros. Porque às vezes você foge um pouquinho, professor não tem padrão. Então eu acho que o professor fica receoso nisso: será que ela vai me avaliar, ou será que ela tá vendo no contexto, como que é. Mas eu indico esse tipo de trabalho, eu acabei me sentindo a vontade, às vezes eu ficava, será que era isso mesmo que era pra falar, eu ficava insegura, mas dentro do possível você faz o seu trabalho, se não estiver bom, a gente vai tentar melhorar através de vocês, através dessas

explicações em relação ao curso, então eu acho que é viável sim, eu acho que é legal.

E: Eu gostaria de te dizer para você ficar tranqüila com relação a isso, porque o seu trabalho ele foi muito bom, foi muito viável, a gente pode ver isso pelas produções das crianças, o gênero está contemplado, é claro que ainda há crianças se apropriando do sistema, é do processo mesmo de alfabetização.

P: Isso você vê, são alunos que participam do apoio escolar, mas que infelizmente não comparecem. A Camila, que a outra pesquisadora falou que foi uma aluna que começou de uma forma e terminou de outra, ela participa do apoio. Então eles acabam não aproveitando essas oportunidades aí é onde dificulta, porque numa sala de 25, fica difícil eu ter que retornar essas dificuldades.

## Apêndice III – Pauta do 1º Encontro com Educadoras

Data do Encontro: 28 de julho de 2008.

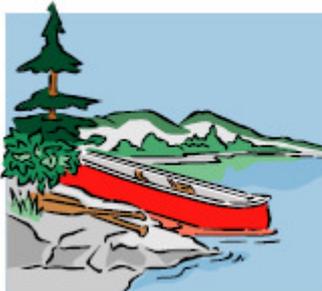
"Quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso. Mesmo quando *se diz por dizer*, apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa parecida, esse *dizer por dizer é*, do ponto de vista da lingüística, bastante comunicativo."  
(Luiz Percival Leme Brito)

## Pauta

- 1) Leitura inicial:
- 2) Preenchimento do quadro para o levantamento das concepções iniciais dos participantes;
- 3) Atividade de produção textual:

## Encaminhamentos:

- Dividir os participantes em grupos e propor que produzam textos seguindo as propostas abaixo:
- ✓ Grupo 1: escrever uma carta para um amigo que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos no Brasil.
- ✓ Grupo 2: escrever uma história a partir da gravura apresentada.



- ✓ Grupo 3: escrever uma crônica onde a frase " Eu gosto de macarrão" apareça no início ou no final do texto.
- ✓ Grupo 4: escrever um artigo de opinião sobre a instalação de usinas nucleares no Brasil. Indicação sobre o gênero (anexo 2)
- ✓ Grupo 5: fazer a reescrita do conto - A Bela Adormecida ( Anexo 1)

Solicitar que uma pessoa do grupo anote todo o procedimento de produção. Explicar que não precisarão entregar a produção, mas que serão solicitados a ler o que escreveram e socializarem os procedimentos utilizados.

Discutir Procedimentos para ensinar a produzir textos:

## Encaminhamentos:

- Pedir que os participantes leiam os textos produzidos e que contem sobre o processo de produção: contar se foi fácil, se tiveram que planejar, reescrever, revisar, ...
- Discutir a natureza de cada proposta e a relação com as condições didáticas para a produção de textos.
- Fazer a discussão sobre as condições que favorecem a aprendizagem da linguagem que se escreve e dos procedimentos do escritor.

4) Refletir sobre as seguintes questões:

- Como foi o processo de produção; o que facilitou ou dificultou a produção.
- O que o professor queria ensinar com a proposta? E o que os alunos podem aprender com a proposta feita?
- Discutir a importância do trabalho com projetos de leitura

5) Discussão do texto: "Escrever é preciso" - Rosaura Soligo.

6) Levantamento dos gêneros que serão trabalhados em cada ano, a partir da indicação do educador.

Indicação de leitura para encontro no dia 04/08:

GERALDI, J.W. (org.) "Concepções de linguagem e ensino de português. In: O texto na sala de aula - leitura & produção. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

### Anexo 1

#### A BELA ADORMECIDA

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: daqui a um ano a senhora dará à luz uma menina.

E a profecia da rã se concretizou. Alguns meses depois nasceu uma linda menina. O rei, louco de felicidade, chamou-a Flor Graciosa e preparou a festa de batizado. Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as fadas que viviam nos confins do reino: treze. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resoluto. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera.

No dia da festa, cada uma delas chegou perto do berço em que dormia Flor Graciosa e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso.

— Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda.

— Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.

— Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.

— A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.

Onze fadas já tinham desfilado em frente ao berço; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída. Lançou um olhar maldoso para Flor Graciosa, que dormia tranqüila, e disse em voz baixíssima:

— Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá.

E foi embora, deixando um silêncio desanimador. Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, a Flor Graciosa não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo. Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei, considerada a necessidade de tomar providências, instituiu uma lei severa: todos os instrumentos de fiação existentes no reino deveriam

ser destruídos. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão nem lã. Ninguém além da torre do castelo.

Flor Graciosa crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era bonita, boa, gentil e caridosa, os súditos a adoravam.

No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

Flor Graciosa, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho.

Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou, maravilhada. Nunca tinha visto um fuso.

— Bom dia, vovozinha.

— Bom dia a você, linda garota.

— O que esta fazendo? Que instrumento é esse?

Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— Não está vendo? Estou fiando!

A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também?

Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Flor Graciosa furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam.

Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça.

Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado.

Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos.

Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio.

Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto. Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta.

Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história de Flor Graciosa, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado. Flor Graciosa, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel.

Alguns, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas. Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens procuravam em vão alcançar.

— Quero tentar eu também a aventura — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo.

Aconselharam-no a não ir.

— Ninguém nunca conseguiu!

— Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam...

— Alguns morreram entre os espinheiros...

— Desista!

— Eu não tenho medo — afirmou o príncipe. — Eu quero ver Flor Graciosa.

No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar.

Quando o príncipe se encaminhou para o castelo viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de flores perfumadas. E mais, aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo, após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte levadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira.

Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições. E todos exibiam as roupas que haviam sido moda exatamente há cem anos.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia Flor Graciosa. A princesa

estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo.

Imediatamente, Flor Graciosa abriu os olhos e olhou a sua volta, sorrindo:

— Como eu dormi! Agradeço por você ter chegado, meu príncipe.

Na mesma hora em que Flor Graciosa despertava, o castelo todo também acordou. O rei e a rainha correram para trocar os trajes de caça empoeirados, os cavalos na estrebaria relincharam forte, reclamando suas rações de forragem, os cães no pátio começaram a ladrar, os pássaros esvoaçaram, deixando seus esconderijos sob os telhados e voando em direção ao céu.

Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos. Também dois moleques retomaram a briga, voltando a surrar-se com força.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores.

Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos.

O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

## Anexo 2

### O Artigo de Opinião

Texto retirado do livro: *Escola, Leitura e Produção de textos* -  
Ana Maria Kauffman

Contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate.

Nessa categoria, incluem-se os editoriais, artigos de análise ou pesquisa que levam o nome de seu autor. Os editoriais expressam a posição adotada pelo jornal ou revista em concordância com sua ideologia, enquanto que os artigos assinados e as colunas transmitem as opiniões de seus redatores, o que pode nos levar a encontrar, muitas vezes, opiniões divergentes e até antagônicas em uma mesma página.

Embora estes textos possam ter distintas superestruturas, em geral se organizam seguindo uma linha argumentativa que se inicia com a identificação do tema em questão, acompanhado de seus antecedentes e alcance, e que segue com uma tomada de posição, isto é, com a formulação de uma tese, depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a

justificar esta tese: para encerrar, faz-se uma reafirmação da posição adotada no início do texto.

A efetividade do texto tem relação direta não só com a pertinência dos argumentos expostos como também com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor. Entre estas estratégias, podemos encontrar as seguintes: as acusações claras aos oponentes, as ironias, as insinuações, as digressões à sensibilidade ou, ao contrário, a tomada de distância através do uso das construções impessoais, para dar objetividade e consenso à análise realizada; a retenção em recursos descritivos - detalhados e precisos, ou em relatos em que as diferentes etapas de pesquisa estão bem especificadas com uma minuciosa numeração das fontes da informação. Todos eles são recursos que servem para fundamentar os argumentos usados na validade da tese.

A progressão temática ocorre geralmente através de um esquema de temas derivados. Cada argumento pode encerrar um tópico com seus respectivos comentários.

Estes artigos, em virtude de sua intencionalidade informativa, apresentam uma preeminência de orações enunciativas, embora também incluam, com frequência, orações dubitativas e exortativas devido à sua trama argumentativa. As primeiras servem para relativizar os alcances e o valor da informação de base, o assunto em questão; as últimas, para convencer o leitor a aceitar suas premissas como verdadeiras. No decorrer destes artigos, opta-se por orações complexas que incluem proposições causais para as fundamentações consecutivas para dar ênfase aos efeitos, concessivas e condicionais.

Para interpretar estes textos, é indispensável captar a postura ideológica do autor, identificar os interesses a que serve e precisar sob que circunstâncias e com que propósito foi organizada a informação exposta. Para cumprir os requisitos desta abordagem, necessitaremos utilizar estratégias tais como a referência exofórica, a integração crítica dos dados do texto com os recolhidos em outras fontes e a leitura atenta das entrelinhas a fim de converter em explícito o que está implícito.

Embora todo texto exija para sua interpretação o uso das estratégias mencionadas, é necessário recorrer a elas quando estivermos frente a um texto de trama argumentativa, através do qual o autor procura que o leitor aceite ou avalie certas idéias ou crenças como verdadeiras ou falsas, certas opiniões como positivas ou negativas.

Apêndice IV - Tabelas para acompanhamento das produções dos educandos.

Tabela gênero narrativa de suspense/assombração – 4ª Série

Aluno	Apresenta título	Personagens	Existe a descrição do personagem/lugar/tempo/sentimentos	Existe a presença do narrador	Existe conflito/trama/suspense	Há desfecho	Total

Tabela gênero crônicas – 3ª Série

Aluno	Apresenta um título	O tema abrange a vida cotidiana atual	Apresenta uma narrativa informal/familiar/intimista	Utiliza linguagem coloquial	Diz coisas sérias por uma aparente conversa fiada	Apresenta o uso do humor irônico	Total

Gênero Fábulas – 3º Ano

Aluno	Apresenta um título	Apresenta elementos essenciais da narrativa	Existe a presença do narrador	Apresenta diálogos	Os personagens são animais e representam as virtudes e defeitos humanos	Transmite um ensinamento	Apresenta moral	Utiliza o tempo indeterminado	Existe conflito	Há desfecho	Total

Tabela gênero Contos Folclóricos – 2º Ano

Aluno	Apresenta um título	Personagens seres reais ou imaginários	Utiliza recursos descritivos para indicar lugar/tempo	Presença de Mistério/expectativa/humor	Apresenta característica da oralidade (linguagem coloquial)	Existe conflito	Total



**8º Encontro - 15/09/2008**

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE<sup>21</sup>).

**1) Leitura inicial:** O sonho dos ratos. Rubem Alves. Histórias de Bichos.

**2) Socialização da atividade realizada:** Produção textual sem apoio - avanços, dificuldades, e alternativas para superação.

**3) Fragmentos da filmagem do 3º ano** - Produção textual sem apoio - gênero - Fábula.

**4) Retomando discussão sobre Coesão e Coerência**

- Leitura em grupo do texto - Geraldi (1995) - define conceitos sobre coesão e coerência;

- O que é coesão? O que é coerência? Um texto pode ser coeso, mas não coerente? Um texto pode ser coerente, mas não coeso? Justifique.

**5) Socialização da discussão**

**6) Ler e discutir a situação abaixo explicitada por Gladis Massini:**

**A Concepção de "textos escritos" veiculada pela cartilha<sup>22</sup>**

Quando as crianças entram para a escola para aprender a ler e escrever, o primeiro - e, na esmagadora maioria das vezes, o único - modelo de texto escrito que recebem para "copiar" é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como um único modelo de escrita, construirão uma concepção de "texto escrito" que combina com esse modelo único.

Por uma análise dos textos das cartilhas (que constituem "o" modelo de escrita dos alunos) em termos de sua coerência e coesão, fica bastante claro por que essas mesmas crianças apresentarão problemas sérios nas suas produções futuras. Veja -se, por exemplo, este texto extraído de uma cartilha:<sup>23</sup>

<sup>21</sup> *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 198, p. 118.

<sup>22</sup> Uma versão modificada do texto dos itens 2 e 3 deste capítulo pode ser encontrada em Massini-Cagliari (1996).

<sup>23</sup> Todos os textos de cartilhas aqui analisados foram retirados da comunicação de Melo (1990), "Cartilhas: quando o texto é apenas pretexto", apresentada no XXXVIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São

O peixeiro puxou o peixe da vara.

O peixe mexia, mexia.

O peixe caiu debaixo do caixote.

Ele abaixou e pegou o peixe.

Ele assou o peixe.

Ele comeu o peixe assado.

(No reino da alegria, p.67).

Logo à primeira vista, pode-se perceber que o texto acima apresenta alguns mecanismos de coesão, embora muito mal explorados. Além disso, os poucos mecanismos utilizados são somente de coesão referencial, não havendo utilização de mecanismos de coesão seqüencial.<sup>24</sup>

Já na primeira linha, encontra-se os dois principais elementos de referência envolvidos nos processos de coesão do texto: "o peixeiro" e "o peixe". O elemento "o peixe" será retomado, por repetição, em todas as outras linhas do texto.

Na quarta linha, um segundo mecanismo de coesão é introduzido: a substituição por pronome (no caso, *ele*). Só que ocorre um problema na utilização desse mecanismo. Quando o pronome "ele" aparece pela primeira vez, dos dois sintagmas nominais mais próximos e que concordam em gênero e número com o pronome "ele" - e, portanto, candidatos mais prováveis de referentes de "ele" - são "o caixote" e "o peixe". Para saber que não se trata de "ele" = "o caixote" ou "ele" = "o peixe", é necessário ler toda a sentença em que se encontra este pronome e observar que as interpretações "o caixote abaixou e pegou o peixe" e "o peixe abaixou e pegou o peixe" são impossíveis, de acordo com o contexto. Neste caso, excluído estes dois candidatos a referente, o único elemento de referência possível - por concordar com "ele" - é "o peixeiro".

Paulo (GEL), no dia 9 de junho de 1990, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicações da Unesp de Bauru/SP. Esse trabalho encontra-se publicado (Melo 1991), mas nem todos analisados no presente capítulo encontra-se nessa versão.

<sup>24</sup> Os mecanismos de coesão referencial são todos aqueles elementos do texto que fazem referência a outros elementos do texto. A referência que os elementos de um texto podem fazer é, basicamente, de dois tipos: referência à situação (exófora) e referência ao texto (endófora). Quando um elemento do texto faz referência a um outro que já apareceu antes, a operação recebe o nome de anáfora; se o elemento ao qual se faz referência aparece depois do antecedente, ocorre a catáfora.

Os mecanismos de coesão seqüencial subdividem-se em dois tipos: os de seqüências parafrástica e os de seqüências frásticas. Enquanto na seqüenciação parafrástica é utilizada principalmente a recorrência (de termos, de estruturas sintáticas, de conteúdos semânticos e de recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais) como mecanismo coesivo, na seqüenciação frástica a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por um série de marcas lingüísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação.

Outro ponto a salientar agora sobre o 'texto' - As aliterações produzidas pelo uso de sílabas grafadas com "X + vogal" (som de "che" mais vogal) são apenas resultado das escolhas lexicais feitas, mas não funcionam como mecanismos de coesão seqüencial pois são meramente acidentais. Neste exemplo, as aliterações não são um recurso de estilo, como ocorre, freqüentemente, em poemas. (Massini, p.38,39, 42 e 66, 1991).

Este tipo de lapso no uso dos mecanismos coesivos pode não incomodar muito os leitores, porque todos são falantes nativos e, por causa do conhecimento prévio de mundo, sabem de antemão que "o peixe" ou "o caixote" não seriam referentes capazes de "abaixar e pegar o peixe".

Além de não explorar bem os mecanismos de coesão, a coerência desse texto não atinge um nível desejável. Uma vez que se propõe que não existe um texto incoerente em si mesmo, mas somente textos coerentes para determinados interlocutores, falantes de uma determinada língua, em uma determinada situação comunicativa, numa determinada época etc. a coerência do texto (1) é fraca, porque se trata de um texto totalmente solto, totalmente descontextualizado e, por isso, sem razão de ser. Não foi levado em consideração pelo autor nenhum fator importante para a construção da coerência como: a situação, a intenção comunicativa, os objetivos, os destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que o texto é produzido, o uso dos recursos lingüísticos etc.

### 2º Exemplo:

Maroca viu a barata.  
 A barata comeu a abóbora.  
 A abóbora era amarela.  
 Lauro matou a barata.  
 (No reino da alegria, p. 49)

Pode-se observar que o texto (2) apresenta, como o texto (1) sérios problemas. Em termos da utilização dos recursos coesivos, é muito pobre, pois só conhece o mecanismo de repetição para retomar a referentes. "A barata (linha 1) é retomada nas linhas 2 e 4 por meio de repetição; "a abóbora" (linha 2) é repetida na linha 3. Além disso, a utilização desse mecanismo de repetição é sempre efetuada da mesma maneira: o objeto da linha anterior é repetido como sujeito da linha seguinte I com exceção da linha 4, iniciada pelo sujeito "Lauro", que "caiu do céu" diretamente na quarta linha para arrasar ainda mais a coerência desse texto).

### 3º Exemplo:

Fábio afiou o facão.  
 Fábio viu a foca.  
 Fábio feriu a foca.  
 - Fábio! Fábio!  
 Fábio é muito mau.

(No reino da alegria, p. 61)

Os primeiros problemas de coerência, que são observados em relação ao conhecimento de mundo do leitor, dizem respeito à introdução à cena, sem cerimônia alguma, de uma "foca" em pleno Brasil. E, ainda por cima, ferida por um menino "muito mau".

Outro problema de coerência desse texto, ainda mais graves, refere-se à construção de um mundo textual, por parte do leitor, a partir dos dados que lhe são fornecidos. Primeiro, aparece um Fábio totalmente do nada e sem porquê algum com o seu facão. Ele vê uma foca, surgida também do nada (em um país tropical), que, aparentemente, não tem qualquer relação com Fábio, até ser ferida por ele, sem motivação explícita, na terceira linha. Na quarta linha, aparece um vocativo - "Fábio! Fábio! não é dada ao leitor qualquer indicação de qual personagem o teria enunciado. Por último, o julgamento: "Fábio é muito mau". Tamanha é a inverossimilhança do quadro apresentado acima que a construção de um mundo textual por parte do leitor fica muito prejudicada e, conseqüentemente, a coerência do texto é afetada, ficando muito fraca.

Os 'textos' apresentados passam a idéia de que a coerência e a coesão não são fatores necessários para a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária.

A cartilha nunca leva em consideração que o texto não é uma mera seqüência de palavras ou frases, mas envolve relações entre as palavras, as frases, trechos inteiros do texto.

**Após a leitura da análise feita por Massini sobre alguns textos de cartilha, retome a análise do texto abaixo e tente responder as questões apoiando-se nas análises apresentadas.**

A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa e do papai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela.

- Qual o principal problema do texto acima?
- Por que motivo teria a criança escrito um texto assim?
- Posso considerar que este texto tem coerência? Justifique.
- Posso considerar que este texto tem coesão? Justifique.

### Uma concepção de "texto escrito" livre da cartilha

A partir de tudo o que foi dito acima, duas hipóteses se delineiam: ou as crianças não conhecem nenhum mecanismo de coerência e coesão e a escola ensina somente uns poucos, ou delas conhecem esses mecanismos (através da fala) e a escola faz com que elas "desaprendam" a maioria deles em relação à escrita.

Considerando-se a primeira hipótese, surgem as perguntas: Será que as crianças, quando chegam à escola pela primeira vez, não têm nenhuma concepção de linguagem, de texto? Será que elas não conhecem qualquer mecanismo coesivo ou de coerência? Será que elas produzem textos (orais) antes de entrarem na escola?

A resposta parece óbvia para quem conhece a linguagem oral e o processo de sua aquisição: ao chegarem à escola, as crianças já possuem todos esses conhecimentos. Porém, se elas conhecem esses mecanismos de coerência e coesão, por que não os aplicam em seus textos escritos? A resposta é simples: porque escrevem textos conforme o modelo que lhes foi passado pelas cartilhas. Basta olhar para textos escritos, produzidos por crianças que foram alfabetizadas por outro método, para perceber que o resultado é diferente.

#### 4º Exemplo:

Era uma vez uma bela ador mesida que  
 Chamava Elizabete apareseu umbripi  
 Abechou ti vagarinho e ossete anãodimirarão  
 É lalévãotou e falou quei é vose eu sou  
 o brisipi um brisipi o brisipi falou  
 euquérocaza comvose eu tabeiquéro cazar  
 comvoce viverão fezes para sebre  
 nocasté lo cazarão para sebre.  
 (José Luiz)

À primeira vista, pode-se levar um susto com a ortografia e a pontuação do texto de José. Problemas desse tipo têm feito com que um texto como este seja considerado péssimo e posto de lado, sem que se leve em conta o fato de que ele possui poucos problemas de coerência e coesão, me comparação com os textos de cartilha analisados anteriormente. Para salientar essa virtude do texto de José, ele foi reescrito sem problemas de ortografia e pontuação que apresentava. Porém, deve-se ressaltar o fato de que erros de ortografia podem causar efeitos estranhos, prejudicando a coerência

do texto; é o caso da ortografia "fezes" (por felizes) na linha 7. O mesmo acontece com a pontuação (diálogo entre a bela adormecida e o príncipe).<sup>25</sup>

4º Exemplo:

Era uma vez uma bela adormecida que chamava Elizabete.  
 Apareceu um príncipe, a beijou devagarinho e os sete anões  
 admiraram e ela levantou e falou:  
 - Quem é você?  
 - Eu sou o príncipe.  
 - Um príncipe!  
 - O príncipe falou:  
 - Eu quero casar com você.  
 - Eu também quer casar com você.  
 Viveram felizes para sempre no castelo. Casaram para sempre.

Comparando com os textos de 1 a 3, o texto 4 apresenta uma riqueza muito maior de recursos coesivos. Prova disso é a maneira como joga com a alternância da substituição dos referentes por pronomes e por elipse. Basta ver, o exemplo, como o referente "uma bela adormecida" é substituído pelo pronome relativo "que" (linha 1), "a" (linha 2) "ela" (linha 3), a elipse antes do verbo "falou" (linha 3). "Um príncipe" (linha 2) é substituído por elipse, antes de "a beijou". "Um príncipe" e "uma bela adormecida" são substituídos por elipse, nas duas últimas linhas antes dos verbos "viveram" e "casaram".

Esses são um dos muitos elementos que poderíamos analisar neste texto.

**Seguindo a análise da autora, tente retomar a análise do texto "O cavaleiro sem cabeça":**

#### **O cavaleiro sem cabeça**

Certa vez um jovem decidido a ser um aventureiro decidiu pegar três amigos com o mesmo sonho foram fazer a primeira aventura.

A casa do defunto Robert esta casa é a pior casa mal assombrada de toda a Transilvânia.

Quando eles entraram lá se calaram, as pernas congelaram o próprio medo os conteve Alí o líder da turma chamado Carlos disse:

- Podem voltarem se quiser.

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que não era possível, naquele momento, "cobrar" do José que ele soubesse pontuar devidamente um diálogo transposto para a linguagem escrita, já que ele não conhecia ainda esses recursos de pontuação.

Eles fizeram isso foram embora deixando-o ele lá, depois de alguns minutos vasculhando a sala ele encontrou a armadura do cavaleiro sem cabeça.

Ele vestiu a armadura e começou a gritar dizendo sendo possuído pelo fantasma do Robert na noite seguinte um cavaleiro sem cabeça apareceu na colina o povo diz que a cabeça que ele segura na mão representa a alma de Carlos que só poderá ser libertada se matarem o cavaleiro tirando a armadura ele.

### **Trabalho Pessoal**

Solicitar que em duplas os educandos produzam um texto sem apoio de acordo com o gênero estudado.

### **Indicação de Leitura**

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. Editora: Ática; Capítulo 2 e 5; 2002.

Anexo I – Descritores Provinha Brasil, Prova Brasil e SAEB

### **PANORAMA DESCRITORES PROVINHA BRASIL**

#### **Apropriação do sistema de escrita**

- D1. Diferenciar de letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
- D2. Identificar letras do alfabeto.
- D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica.
- D4. Distinguir diferentes tipos de letras.
- D5. Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
- D6. Identificar relações fonema/grafema (som/letra).

#### **Leitura**

- D7. Ler palavras.
- D8. Localizar informações em textos.
- D9. Inferir informação.
- D10. Identificar assunto de texto lido ou ouvido.
- D11. Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulos, imagens.
- D12. Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.
- D13. Reconhecer a ordem alfabética.
- D14. Estabelecer relações de continuidade temática.

#### **Escrita**

- D15. Escrever palavras.
- D16. Escrever frases.
- D17. Escrever textos.

### **PANORAMA DESCRITORES SAEB E PROVA BRASIL**

#### **TÓPICO I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

D1 – Localizar informações explícitas em:

D1a - textos que completam literalmente o enunciado da questão;

D1b- situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;

- diferentes gêneros, as características correspondentes a um personagem;
- textos da mesma tipologia (convite) identificando as diferenças entre eles;
- textos instrucionais de vocabulário complexo;
- glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão ou interpretação de um texto;
- textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncios de classificados;
- paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em:

- contexto imediato;
- casos de ausência do discurso direto;

- informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não verbais;
  - informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não verbal ou expositivo curto;
  - situações próprias da linguagem coloquial;
  - texto poético (cantiga popular);
  - textos longos com estruturas temáticas e lexicais complexas (carta e história em quadrinhos), distinguindo de sentido metafórico do literal em uma expressão;
  - relação de sinonímia.
- D4- Inferir uma informação implícita em;
- fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;
  - diferentes gêneros, as características correspondentes a um personagem.
- D6 – Identificar o tema de um texto:
- de diferentes gêneros (da ordem de narrar, argumentar, descrever, relatar e expor);
  - a partir da intenção do autor.
- D11- Distinguir um fato da opinião relativa a este fato:
- identificando a finalidade de um texto.

## **TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO:**

- D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos e fotos etc.):
- e de elementos não-verbais (histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas), identificando características e ações de personagens;
  - utilizando apoio de desenho ou foto na compreensão ou interpretação do texto;
  - realizando inferências e antecipações em relação ao conteúdo e à intencionalidade a partir de indicadores como tipo de texto e características gráficas.
- D9 – Identificar a finalidade de diferentes gêneros:
- Texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas a escrita;
  - Fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese;
  - Texto humorístico (anedotas), distinguindo efeitos e humor mais sutis;
  - Textos jornalísticos;
  - Textos informativos longos e de estrutura mais complexa, característicos de publicações didáticas.
  - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros.

## **TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

## **TÓPICO IV- COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do mesmo.

**Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de:**

- repetição ou substituição de um termo;
- mecanismos de concordância verbal e nominal;
- pelo uso do “porque” como conjunção causal.

Diferenciar:

- a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.

Identificar:

- substituições pronominais e lexicais.

Fazer uso de:

- concordância para dar clareza à mensagem;
- mecanismos básicos de concordância verbal e nominal.

D7 – Identificar conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa e a solução do conflito do narrador.

D8 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de textos:

- verbais e não-verbais, explícitas e implícitas, em diferentes gêneros.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios.

- Reconhecer:

- a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal, conjunção comparativa ou advérbio de negação, em contos.
- as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos;

## **TÓPICO V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO**

D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados:

- identificam, em anedotas, os efeitos de humor mais sutis;
- distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações:

- Analisar efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências);

D14b - Compreender a utilização de notações como travessão, aspas, dois pontos e reticências na construção de um texto;

- Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódios (rima, aliteração, onomatopéia etc.) em um texto;
- Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos sintáticos (inversão, repetição etc.) em um texto;
- Analisar o efeito de sentido consequente de substituição de uma palavra por outra (sinonímia, hiperonímia etc.);
- Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;
- Identificam o emprego adequado de homonímias;
- Analisar o efeito de sentido consequente de substituição de uma palavra por outra (sinonímia, hiperonímia etc.).

- Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação etc.);
- Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de marcas lingüísticas na caracterização de personagens;
- Analisar o efeito de sentido decorrente de uma seleção lexical;
- Utilizar, na produção textual, recursos como discurso direto ou indireto.

### **TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA**

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto:

- Identificar marcas lingüísticas que evidenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos;
- Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas lingüísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas etc.);
- Identificar em um texto, ou em passagens de um texto, o dialeto característico de uma região ou classe social;
- Identificar características típicas da fala em um texto escrito;
- Diferenciar, em um texto, registro formal de registro informal;

Anexo II – Produções textuais das educadoras – atividade realizada no Encontro do dia 28/07/2008

**Grupo 1: Escrita de uma carta para uma amiga imaginária que está fora do país contando as novidades pessoais e os últimos acontecimentos do país.**

São Carlos, 28 de julho de 2008.

Saudações

Querida Rose,

Como tem sido esses últimos meses na Alemanha?

Quanto a nós, temos uma super novidade: a família ficará maior. Isso mesmo! A Laura virá ocupar um lugarzinho neste planeta. Será mais uma brasileirinha na terra do Sol e do Carnaval.

Se é que podemos continuar dizendo isso, baseados nos últimos acontecimentos do país. A começar pela ação desregada da polícia em relação ao cidadão, como foi manchete alguns dias atrás. Inocentes sendo mortos por policiais sem serem perguntados se são bandidos ou não.

Os crimes de colarinho branco que estão cada vez repercutindo na mídia e enojando-nos enquanto brasileiros.

Agora, a idéia do biodiesel, produto nacional, que está virando uma febre nos outros países, sem saberem se vai dar certo ou não.

Bem, por hora, ficamos por aqui.

Elaine, Maria do Carmo e Fernanda.

**Grupo 2: Escrita de uma história a partir de uma gravura apresentada:**

**Sou Papai Noel e não desisto nunca.**

Era uma vez, um bondoso velhinho que costumava distribuir presentes às crianças num antigo trenó conduzido por graciosas renas de nariz vermelho. Todos os anos ele enfeitava suas renas e seu trenó, enchia-ode presentes diversos: bonecas, carrinhos, bolas, trenzinhos, piões, petecas, chinchas, quebra-cabeças e muito mais.

As crianças esperavam ansiosamente pela visita do bom velhinho, enfeitavam suas casas com luzes, sapatinhos, meias, bonecos de neve e saíam às ruas a espera do trenó com seu lindo espetáculo de luzes coloridas e pozinhos mágicos quando cruzava o céu.

Infelizmente essa magia chegara ao fim, agora que estamos no século XXI sofremos um gravíssimo problema: o aquecimento global.

Por conta disso, as geleiras do Pólo Norte estão derretendo rapidamente e acabara por encobrir o trenó do Papai Noel. Mas não se preocupem, os anões, ajudantes do Papai Noel, já resolveram esse problema. Construíram um barquinho com dois lindos remos que eu alcançam uma velocidade incrível. Tudo isso para que o bom velhinho continue entregando presentes na noite mágica de Natal.

Ah, e quanto às renas, não se preocupem elas aprenderam a nadar e vivem felizes para sempre no fundo do mar.

**Grupo 3: Escrita de uma crônica em que a frase: “Eu gosto de macarrão.”  
Aparecesse no início e no final do texto:**

**O jantar**

Pensando no jantar comecei a imaginar quanta coisa boa poderia cozinhar. Gosto muito de macarrão, mas esse prato seria muito comum para a ocasião.

Sendo assim, resolvi fazer alguns testes: talvez um jantar oriental, quem sabe português ou árabe.

Lembrei-me de certo dia a decepção que foi a tentativa de preparar um sushi, arroz soltinho, algas quebradiças ... deixa pra lá.

Como mamãe cozinha bem bacalhau, as batatas ficam maravilhosas! Mas será que saberei tirar o sal? E os espinhos? Melhor desistir.

Charutos, kibe cru, frango com gergelim, tudo muito bom, mas dá um trabalho...

Nada como um macarrão alho e óleo: simples, fácil e todo mundo adora!

De segunda a segunda faz parte do nosso cardápio. Eu gosto muito de macarrão!

**Grupo 4: Escrita de um texto de opinião que tratasse da instalação de usinas nucleares no país:**

**A instalação de usinas nucleares no Brasil**

Dados aos problemas ocorridos com usinas deste tipo, não seria necessário o consumo consciente de energia elétrica ao invés da implantação de novas usinas nucleares?

Sabemos que essas usinas oferecem um grande potencial de energia, entretanto a população a consome indiscriminadamente, forçando a implantação de novas unidades, aumentando o risco de contaminação de todo o ambiente.

Dessa forma, seria mais construtivo, investir na educação e conscientização da população do que na implantação de novas unidades.

**Grupo 5: Reescrita de um conto apresentado da Bela Adormecida:**

**A Bela Adormecida**

Era uma vez um rei e uma rainha que viviam tristes por não terem filhos. Até que um dia nasceu uma linda menina e a chamaram de Flor Graciosa.

Para a realização do batizado o rei convidou 12 das 13 fadas que conhecia, pois só possuía 12 pratos de ouro e para não ofender a 13ª com um prato de prata, decidiu não convidá-la.

Cada fada ofereceu à menina um presente maravilhoso, como beleza, caráter, riqueza e inteligência. A 12ª fada distraiu-se com o vestido sujo de sorvete e então a 13ª ofendida lançou um feitiço, que aos 15 anos a princesa iria ferir o dedo com o fuso de uma roca e com isso morreria. A 12ª fada não conseguiu anular o feitiço, mas o amenizou, trocando a morte por um sono profundo.

No dia em que completou 15 anos, Flor Graciosa entediada, foi fazer um passeio pelo castelo, encontrou uma torre e subiu, encontrou uma velha senhora que estava fiando, admirada por não conhecer o fuso a menina quis experimentar, feriu o dedo e caiu em um sono profundo junto com todos do reino.

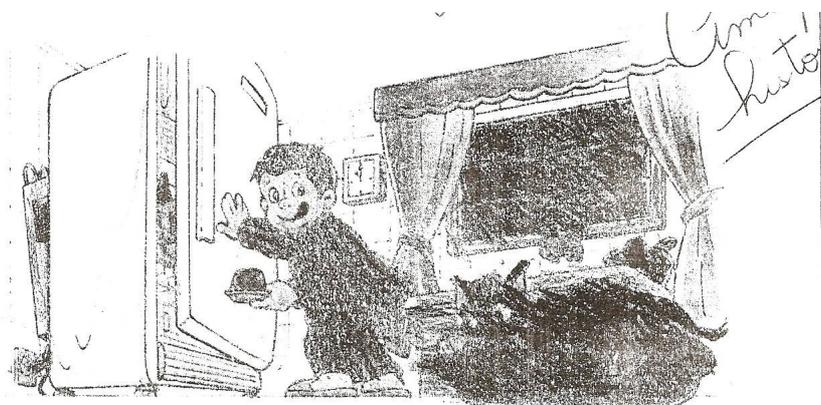
Passados 100 anos, um príncipe que conhecia a história foi até o castelo e encontrou Flor Graciosa adormecida.

O príncipe deu-lhe um beijo e imediatamente ela acordou e agradeceu por desfazer o feitiço.

Todos acordaram, o príncipe pediu a mão da princesa em casamento que estava apaixonada pelo seu salvador.

## Anexo III – Produções textuais

## 1) Produções realizadas a partir de gravuras:



## Zico e o Pudim

Zico estava dormindo tranquilamente,  
 de repente, uma fome bateu. <sup>de repente</sup> Aquela vontade  
 de ir saltar a geladeira.

Ele acordou muito quieto, foi à frente  
 da geladeira e pegou o pudim da Mamãe e  
 voltou à dormir.

O dia amanheceu, Zico acordou e foi  
 logo dizendo para a mamãe:

Mãe, estou com muita dor na  
 barriga.

— Mas cadê o pudim que estava na  
 geladeira hein? — perguntou a mãe de Zico.

— Prometo que eu não faço mais  
 isso, mas me dá um remédio!

A mãe de Zico deu um remédio à  
 ele e Zico melhorou.

E assim, termina a história.

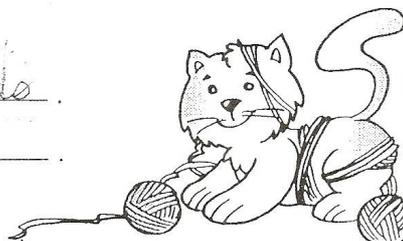
# CRIANDO...

Forme frases de acordo com as ilustrações.



1 menina está dançando.  
 A bailarina está com a  
 pluma erguida.

1 gato está enrolado.  
 2 gatos estão brincando.



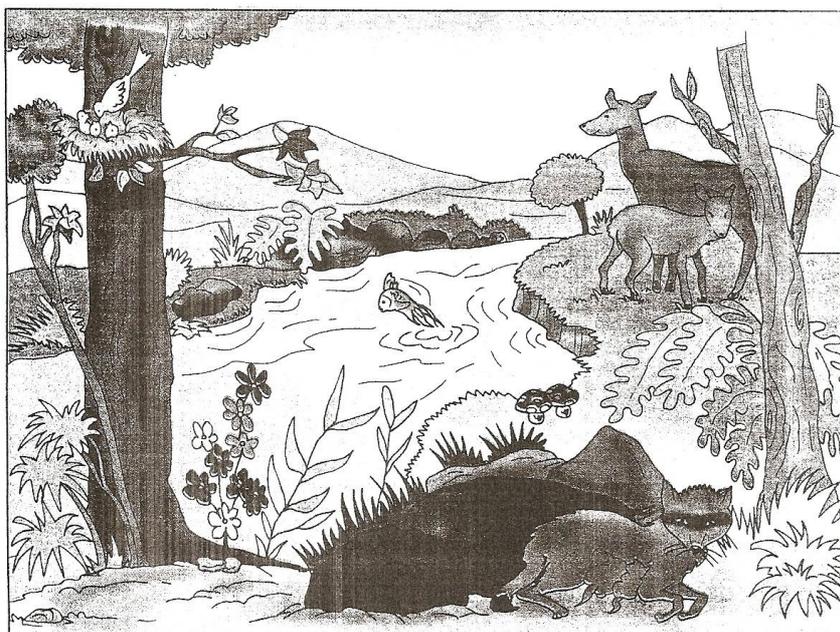
1 menino está tocando um instrumento.  
 O menino está cantando.

1 garoto está plantando sementes.  
 2 garotos estão colando sementes.



1 menina está dando banho no cachorro.  
 O cachorro está tomando banho.

nome: ...



Produção de texto

Há uma festa na montanha,  
 da colina mais alta os passarinhos  
 cantão, a raposa alimenta os  
 seus filhotes, O peixe nada no fundo  
 do mar, as flores crecem, O mar  
 fica limpinho.  
 A natureza é linda.

## 2) Tema Livre:

O SACI

UM DIA EU ESTAVA PASSEANDO NA FLORESTA E VI UM SACI E FALEI: - SACI VAMOS PASSEAR COMIGO EU NÃO POSSO EUTENHO QUE PRANTA UMAS ARVORE BEM BONITAS TA BOM EU VOU PASSEAR SO SINHA TXHAU E EU FUI PASSAR NA PONTE E A PONTE QUE PROU E EU CAI NA ÁGUA E EU FUI PARAR LA NO RIO DA MINHA CASA

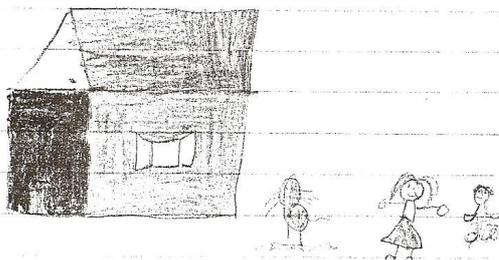
AUTOR: (



11/04/2002

O GATO

UM DIA ENCONTREI UM GATO NERRO. ELE ESTAVA DOENTE MAS NÃO MOREU. ELE FOI NO MEDICO E FICOU FERIDO DE POIS ELE SAIU. E FOI PARA CASA DE PÓS E LE SAIU E DE POIS ELE FICOU FERIDO E DE POIS ELE ENCONTROU O DONO.



3) Produção realizada a partir de sequência de gravura:



O menino

UM DIA O JOCA FOI DAR UMA VOLTA  
E COMEÇOU A CHOVER ELE CORREU PARA  
CASA PASAR UM DIA ELE FICOU OEN-  
TE É ESTAVA TOMANDO REMÉDIO.  
E DEPOIS ELE FOI DORMIR.  
(AUTOR)

4) Produção de texto com roteiro:

## PRODUZINDO UM TEXTO



Imagine você perdido em uma ilha.

O que faria? O que comeria?

Como você saiu de lá?

➤ Agora, escreva tudo o que aconteceu.

---

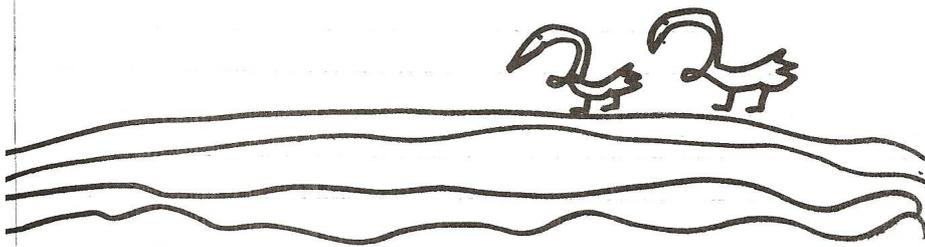
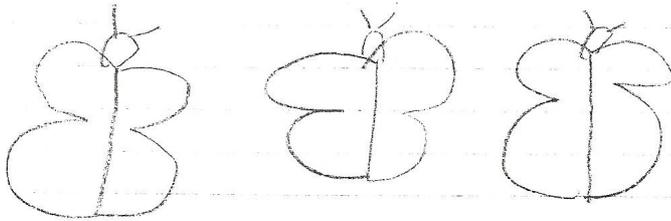
Eu encontrei uma barco  
 Eu comi um peixe  
 O coco caiu na minha cabeça  
 Eu perdida numa ilha  
 Eu entrei num navio  
 Eu tomei banho no mar

## 5) Reescritas

## O Patinho feio

ERA UMA VEZ UMA PATINHA E ELA  
 TEVE 4 OVOS E UM ELA A CHAMAVA  
 IO. E ELE VIU V. MUITO TRISTE E FOI EM  
 BOA E ~~DEGOU~~ CIBENDO E O PATINHO  
 FEIO ESTA VA COM MUITO FRIO EEE  
 VIU UMA CASA E ELA FOI NAQUELA  
 CASA E LA AMORAVA UMA FAMILIA  
 DE CUELHOS E CHEGOU A PRIMA-VER  
 RA E O PATINHO FOI ENBORA FOI EM UMA  
 LAGOA E ELE ENCONTROU UM CISNE E  
 ELE SE CASOU COM UMA FEMEA CISNE.

♥♥♥



JOAUE MARIA

JOAUE MARIA ESTAVANA FRESTA

E OS SEUS PAIS FALARO EU VOU BOS CARLENHAS

VOSEIS VAU FICAR AQUI DE REPENTE TINHA UMA CASINHA

AI APARESEU UMA MOLHER QUE ELES XAN MA DIVOVO

AI AVOVO FALOU PRA ELA ENTRAR AI VOVO MANDOU

ELESE ENTRAR NO QUARTO AI AVOVO MANDOU ELES MOS

TRAORABINHO DA LARGATIXA.

## 6) Gêneros Definidos

Clay  
Polvinha,

Produção de texto em duplas:

Parceiro á fazenda Cedro do Libano

No ônibus foi muito divertido.

Quando chegamos lá, andamos a cavalo, charrute, escalada, carroça, e com porcos.

Vimos a tartaruga, pavão, peixinho, carneirinho, lhamas, a galinha Chester, pter, papagaio, esquilo e macaco.

Fomos comer cachorro-quente, salgadinhos, suco, lancha e coca-cola.

Vimos o rodio de carneiros, vimos os cachorros e boi.

Faça uma receita:

Amizade

Opster

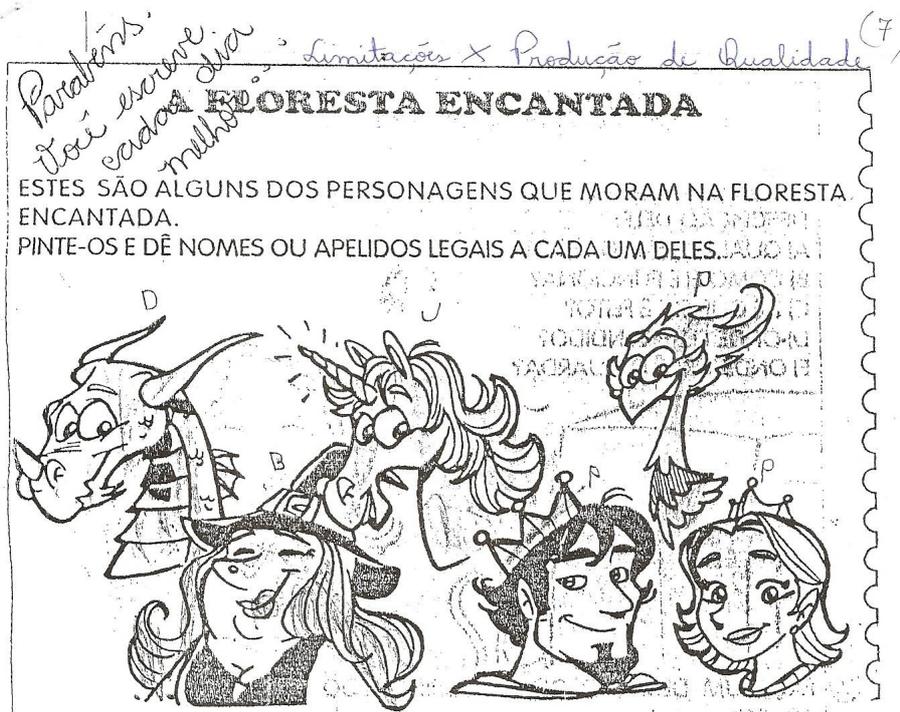
Ingredientes:

- 5 xíc. de carinho
- 1 xíc. de afeto
- 2 xíc. de respeito
- 7 colher (sopa) educação

Modo de fazer:

Reque todos os ingredientes e misture que você é muito é bom.  
Depois que já fez a amizade continue sempre bom.

## 7) Limitações X Produções de Qualidade



### A FLORESTA ENCANTADA

ERA UMA VEZ UMA PRINCESA UM DIA A PRINCESA ESTAVA NO JARDIM DE SUA CASA. ESTAVA BRINCANDO COM A SUA BOIA.

LE UM PRÍNCIPE PASSOU LÁ E DISSE:

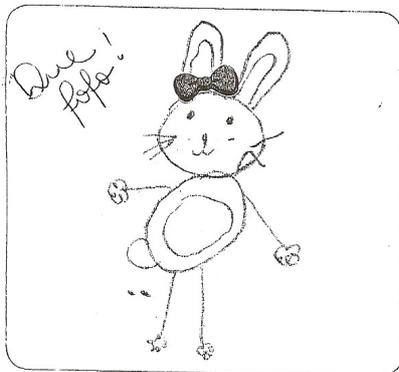
QUE LINDA A AMANHÃ PEDIREI A MÃO DA PRINCESA EM CASAMENTO E O DIA PASSOU ELE ESTAVA indo PARA O PALÁCIO COM SEU UNICÓRNO NO MEIO DO CAMINHO UMA BRUXA TRANSFORMOU O PRÍNCIPE EM UM SAPO E FOI PULANDO ATÉ O PALÁCIO E ELE PEDIU A MÃO DA PRINCESA EM CASAMENTO A PRINCESA FALOU:

EU ME CASAR COM UM SAPO, EU NÃO!

E O PRÍNCIPE ESPLICOU QUE ELE ERA UM PRÍNCIPE E A PRINCESA ABREIJOU O SAPO E ELE VIROU UM PRÍNCIPE E ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE

### MEU ANIMAL PREFERIDO

Desenhe, no espaço abaixo, o animal de que você mais gosta. Depois, responda às perguntas sobre o animal escolhido.



a) Qual é o nome do animal?

FOFINHA

b) Qual é a sua alimentação?

RAÇÃO E VERDURAS

c) Onde vive?

NO QUINTAL

d) Como se locomove?

PULANDO

*facil*

e) Como seu corpo é coberto?

COM PÊLOS

f) Ele é doméstico ou selvagem?

DOMÉSTICO

g) Ele é macho ou fêmea?

FÊMEA

h) Qual o nome que você lhe daria?

CHIOVINHA

Com as respostas das perguntas acima, escreva um pequeno texto sobre o seu animal preferido.



EU DAVA VERDURAS PARA A FOFINHA.

A MINHA MÃE COMPROU RAÇÃO

PARA A FOFINHA, ELA DEU A

RAÇÃO MAS A FOFINHA NÃO QUERIA

RAÇÃO (E) COMEU A COMIDA DE

TARTARUGA DUDA.

Anexo IV – Características dos gêneros organizadas pelas educadoras no encontro do dia 18/08/2008.

### **Contos de Fadas – 1º Anos**

- Envolvem princesas e príncipes;
- Narrativa;
- Herói, vilão que geralmente oprimem o personagem principal;
- Personagens são príncipes, princesas, reis, bruxas, madrastas, fadas;
- Tempo passado;
- Inicia com era uma vez;
- Trazem um ensinamento implícito;
- Final sempre dá certo e todos vivem felizes para sempre;
- O local pode ser uma floresta, um castelo;
- Os personagens bons, são belos, os maus são sempre feios;

### **Conto Folclórico – 2º Anos**

- Origem popular;
- Linguagem coloquial (do povo)
- Possui características comuns aos contos, exemplo: narrativas diálogos;
- Difere na forma de começar e terminar; focando um linguagem “divertida”;
- Existe uma problemática, mas nem sempre o autor apresenta uma solução;
- Apresenta elementos de outros gêneros (fábulas, contos acumulativos; contos de ensinamento);
- Personagens (seres reais ou imaginários);
- Evolução apresenta vários momentos de “clímax”, envolvendo o leitor.

### **Fábulas – 3º Anos**

- Linguagem simples;
- Narrativas curtas, vinculadas ao cotidiano;
- Personificação de animais;
- Tempo indeterminado;
- Título não antecipa o assunto, tema;
- Texto bem humorado;
- Deixa uma mensagem, ou seja uma moral.

### **Crônica – 3ª Séries**

- Texto curto;
- Discurso na 1ª ou 3ª pessoa;
- Narração;
- Descrição;
- Comentários;
- Reflexão;
- Linguagem com duplos sentidos;

- Jogos de palavras;
- Conotações;
- Utiliza a ironia;
- Pontuação expressiva;
- Aborda aspectos da vida cotidiana;
- Apresenta episódios reais ou fictícios;

#### **Narrativas de Aventura – 4ª Séries**

- Caracterização detalhada dos personagens, cenário (espaço);
- Há sempre a presença de narrador (1ª ou 3ª pessoa);
- Enredo;
- Personagens;
- Tempo;
- Conflito;
- Clímax.

**A CIGARRA E A FORMIGA****(La Fontaine 1621-1695)**

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO; POR ISSO SE VIU SEM PROVISÕES QUANDO OS FRIOS VENTOS DO INVERNO COMEÇARAM A SOPRAR. NÃO TINHA NA DESPENSA NEM UMA PERNA DE MOSCA, NEM UM PEDACINHO DE MINHOCA. ELA FOI CHORAR MISÉRIA NA CASA FORMIGA, SUA VIZINHA: PEDIU EMPRESTADOS ALGUNS GRÃOZINHOS PARA SOBREVIVER ATÉ A PRIMAVERA.

- PAGAREI TUDO E COM JUROS, ANTES DO PRÓXIMO VERÃO; PALAVRA DE BICHO! – PROMETEU.

ORA, GOSTAR DE EMPRESTAR É UM DEFEITO QUE A FORMIGA NÃO TEM. ELA PERGUNTOU À PEDINCHONA:

- O QUE VOCÊ FICOU FAZENDO NO ÚLTIMO VERÃO?

- PASSEI DIA E NOITE CANTANDO PARA QUEM QUISESSE OUVIR. POR FAVOR, NÃO PENSE MAL DE MIM...

-AH, PASSOU CANTANDO? FOLGO MUITO EM SABER! POIS ENTÃO, AGORA DANCE!

MORAL DA HISTÓRIA: OS PREGUIÇOSOS COLHEM O QUE MERECEM.

(TRANSCRITO DE LA FONTAINE: FÁBULAS DE LA FONTAINE. TRADUÇÃO ROSEMARY COSTHEK ABÍLIO. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1997).

**A CIGARRA E A FORMIGA****(MONTEIRO LOBATO 1882-1948)**

HAVIA UMA JOVEM CIGARRA QUE COSTUMAVA CANTAR PERTO DE UM FORMIGUEIRO. SÓ PARAVA QUANDO ESTAVA CANSADINHA E SEU DIVERTIMENTO ENTÃO ERA OBSERVAR AS FORMIGAS TRABALHANDO PARA ARMAZENAR COMIDA.

QUANDO O VERÃO ACABOU E VEIO O FRIO, TODOS OS ANIMAIS APREPIADOS PASSAVAM O DIA NAS TOCAS.

A CIGARRA, EM SEU GALHINHO SECO, QUASE MORTA DE FRIO E FOME, DECIDIU PEDIR AJUDA ÀS FORMIGAS E, ARRASTANDO UMA ASA, LÁ SE FOI PARA O FORMIGUEIRO. BATEU À PORTA E APARECEU UMA FORMIGA GORDA, EMBRULHADA EM UM XALINHO.

- QUE QUER? – PERGUNTOU, EXAMINANDO A TRISTE MENDIGA SUJA DE LAMA E A TOSSIR.

- VENHO EM BUSCA DE AJUDA, O MAU TEMPO NÃO PÁRA E EU...

A FORMIGA OLHOU-A DE ALTO A BAIXO.

- E O QUE FEZ DURANTE O BOM TEMPO, QUE NÃO CONSTRUIU SUA CASA? A POBRE CIGARRA, TODA TREMENDO, RESPONDEU DEPOIS DUM ACESSO DE TOSSE:

-BEM, EU CANTAVA, SABE...

- AH! – EXCLAMOU A FORMIGA, RECORDANDO-SE. – ERA VOCÊ ENTÃO QUEM CANTAVA, ENQUANTO NÓS TRABALHÁVAMOS PARA ARMAZENAR COMIDA?

- ISSO MESMO, ERA EU.

- POIS ENTRE, AMIGUINHA! NUNCA PODEREMOS ESQUECER A BOAS HORAS QUE O SEU CANTO NOS PROPORCIONOU. VOCÊ NOS DISTRAÍA E ALIVIAVA O TRABALHO. DIZÍAMOS SEMPRE QUE ERA UMA FELICIDADE TER COMO VIZINHA UMA TÃO GENTIL CANTORA! ENTRE, AMIGA, QUE AQUI TERÁ CAMA E MESA DURANTE TODO O MAU TEMPO.

A CIGARRA ENTROU, SAROU DA TOSSE E VOLTOU A SER A ALEGRE CANTORA DOS DIAS DE SOL.

MORAL: OS ARTISTAS (POETAS, PINTORES, MÚSICOS) SÃO AS CIGARRAS DA HUMANIDADE.

(TRANSCRITO DE LOBATO, MONTEIRO. FÁBULAS. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1994)

Anexo VI - Análise de fábulas impressas:

**NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM...**

Você conhece esta fábula? O(A) professor(a) vai ler para você.

A coruja e a águia Monteiro Lobato

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia. Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso, combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são meus.

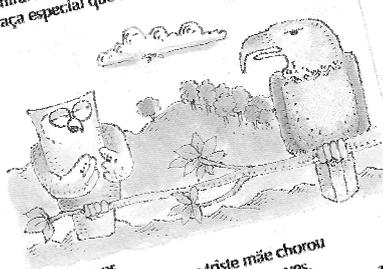
— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrinhos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê?! — disse esta, admirada. Eram teus filhos aqueles monstrinhos? Pois, olha, não se parecem nada com o retrato que deles me fizeste...



**Moral da história:** Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

(Manuel de L. CAVALO, Montebelo. Fábulas São Paulo: Difelitima, 1994.)

**NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM... (CONT.)**

Leia com o(a) professor(a).

O galo e a raposa La Fontaine. — Adaptada por Márcia T.O.S. Fernandes

Numa árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivo.

Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheia de segundas intenções:

— Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal.

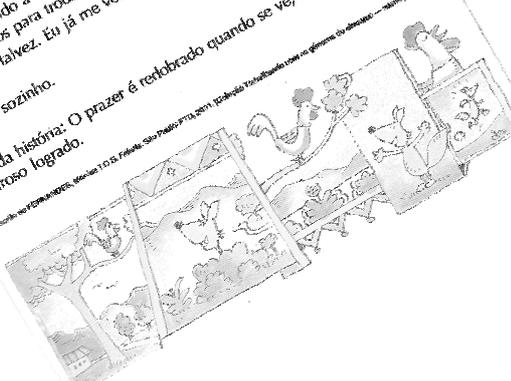
O velho galo, mais que era, respondeu:

— Minha amiga, que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por favor, váns esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

— Outro dia, talvez. Eu já me vou — disse a raposa, esgueirando-se para bem longe.

O galo riu sozinho.

**Moral da história:** O prazer é redobrado quando se vê, ao fim, o mentiroso logrado.



(Manuel de L. CAVALO, Montebelo. Fábulas São Paulo: PITA, 2001. Adaptação baseada nos poemas de La Fontaine. — Montebelo.)

**NO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM... (CONT.)**

Você acha que um ratinho pode ajudar um leão? Leia para saber.

O leão e o ratinho Esopo

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram os ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

**Moral da história:** Uma boa ação ganha outra!



(Tradução de AGH, Pussell, HIGTON, Bernard. Fábulas de Esopo. Tradução Felício Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.)

## ANEXO VII – Texto Informativo sobre Fábulas

## O QUE É UMA FÁBULA?

Você sabe o que é uma fábula?

Fábula é uma narrativa que transmite um ensinamento, expresso em uma moral, apresentada no fim do texto. Seus personagens são quase sempre animais e é comum haver diálogo entre eles. Em geral, nas fábulas, os animais representam virtudes e defeitos dos seres humanos. Por exemplo:

o LEÃO	representa a FORÇA
o CORDEIRO	representa a INOCÊNCIA
a RAPOSA	representa a ESPERTEZA
o LOBO	representa a TIRANIA
a LEBRE	representa a RAPIDEZ
a CORUJA	representa a SABEDORIA

As primeiras fábulas escritas surgiram com Esopo, autor grego que viveu há mais de 2 mil anos. Depois dele, outros autores escreveram fábulas, entre eles La Fontaine, que viveu na França há mais de 300 anos e que as escrevia em versos. No Brasil, nosso grande autor de fábulas foi Monteiro Lobato, que você, com certeza, já conhece, através do Sítio do Pica-Pau Amarelo, das aventuras de Narizinho, Emília e Pedrinho.

Um pouco de conversa...

Bem, agora que você já sabe o que é uma fábula, poderia dizer se conhece outras, além dessas que foram lidas?

E seus pais ou amigos, conhecem alguma? Pergunte a eles e depois conte a seus colegas e ao(a) professor(a) quais fábulas você descobriu na conversa com seus pais e amigos.

