

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO**

CRISTIANE BATISTOLI VENDRAME

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Tese apresentada por Cristiane Batistioli Vendrame, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V453e	<p>Vendrame, Cristiane Batistioli</p> <p>Escrita e reescrita de texto : concepções de professores e formação continuada em serviço / Cristiane Batistioli Vendrame. -- Maringá, PR, 2021. 356 f.: il. color.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Linguagem escrita - Ensino e aprendizagem. 2. Formação continuada de professores. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Organização do ensino. I. Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 372.4</p>
-------	---

CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR – Paranaíba

Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Prof. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais – UEM

Prof. Dra. Elza Midori Shimazaki – UEM

Prof. Dra. Marta Silene Ferreira Barros – UEL – Londrina

Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

30/06/2021

Dedico esta tese ao meu marido **Paulo**
e aos meus filhos **Filipe** e **Kiara**.

AGRADECIMENTOS

O contexto de produção da tese nos leva a refletir: quais condições objetivas e materiais nos permitiram chegar até aqui? A trajetória, de fato, foi longa, ora evidenciada em conquistas, ora em perdas. Por isso, considero injusto, de minha parte, não contemplar, nesta ocasião, pessoas que contribuíram direta e indiretamente para as minhas formações acadêmica e humana, propiciando inúmeras aprendizagens. Enfim, durante a elaboração da tese, vieram à tona lembranças de professores, de familiares e de colegas que me auxiliaram na pesquisa, com os quais convivi e que, de algum modo, marcaram a minha vida, constituindo-me.

Recordei-me da minha primeira professora, Regina, autoritária, rígida, mas que me ensinou a ter **disciplina** com os estudos. Lembrei-me, também, da professora Ana, que tive o privilégio de conhecer e com quem tive a honra de finalizar a primeira série do 1.º Grau. Quanta lembrança boa tenho desta docente: pegava na minha mão para ensinar-me a escrever, atenciosa, carinhosa... uma série de qualidades tinha aquela professora. Ensinou-me a **persistência**.

Já na adolescência, lembrei-me do professor de Matemática, Antônio, e da professora de História, Isabel, que me permitiram ajudar os colegas de sala, auxiliando-os nas atividades por eles incompreendidas. Ambos me ensinaram que o **conhecimento deve ser compartilhado**. Como não me recordar da professora Maria Inês, de Língua Portuguesa, no Curso de Magistério. Confesso que essa disciplina nem sempre foi a minha paixão. Nessa etapa de formação, tive de romper com muitas barreiras: entrava madrugadas estudando, lendo, no intuito de me apropriar maximamente dos conteúdos. Dessa etapa levo como principal aprendizagem o **empenho!**

Na graduação, recordo-me de professores exemplares: Guaraciaba, Graça, Papa, Sônia, Nerli, Edinéia, dentre outros, pelos quais tenho imensa gratidão e admiração. Levo dessa etapa o **comprometimento**. No entanto, o grande marco na minha formação acadêmica e na humana ocorreu em 2013, ao conhecer uma docente mais que especial: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Com ela, passei a traçar a minha vida, aprendendo a planejar e a realizar **pesquisa**. Declaro não ser fácil expressar em palavras o que ela foi e continua sendo na minha formação pessoal, na profissional e na humana.

Agradecimentos, também, devo à minha família, com quem aprendi o verdadeiro sentido da palavra **paciência**. Ao meu marido, Paulo, agradeço o companheirismo e por ter praticamente assumido a casa e os filhos para me ajudar. Aliás, Filipe e Kiara, meus filhos, pacientemente aceitaram a ausência da mãe. Foi minha sogra, Matilde, que, sempre que precisei, deles cuidou com muito amor e sabedoria.

Agradeço, ainda, ao meu pai Ademar, homem guerreiro, semianalfabeto, mas admirador da educação. Aos meus irmãos, Regiane e Anderson, que souberam, pacientemente, entender as minhas ausências nos fins de semana para compartilhar o almoço. Dessas situações levo a **abnegação**, já que, por diversas vezes, renunciei a minha própria vontade e mantive-me em atividade de estudo para a efetivação desta pesquisa.

Agradeço, também, a duas pessoas especiais, companheiras de viagens e de passeios, que me deixaram ao longo da escrita desta tese: minha mãe Neli e minha tia Tuti (*in memoriam*). Com elas aprendi a **desbravar** territórios, culturas, enfim conhecimento.

Também muito aprendi com as colegas que participaram da pesquisa. Levo desse contexto a relevância da **coletividade**. Às professoras do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que prontamente aceitaram participar da pesquisa; à professora Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, por abrir as portas do CAP para que desenvolvêssemos a investigação; às acadêmicas do Curso de Pedagogia da UEM que conosco se colocaram em estudo e colaboraram com a implementação da pesquisa; às crianças que participaram da pesquisa e aos seus familiares, pela disponibilidade e pela confiança com que acolheram o trabalho.

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflecte-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1991, p. 114).

VENDRAME, Cristiane Batistioli. **ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.** 356 f. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2021.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar, por meio de formação continuada em serviço, como professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem as orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto. Pensar a organização do ensino, tendo em vista o processo de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental pautado em orientações teórico-metodológicas marcadas pela superficialidade, gera entendimentos igualmente superficiais, aligeirados e apropriações indevidas de determinados conceitos e fenômenos. Justificamos a realização desta investigação, porque os documentos oficiais e os programas de formação continuada de professores para orientar o ensino da escrita e da reescrita de texto norteiam-se pela busca de soluções imediatas, pouco contribuindo para a superação do quadro caótico da educação brasileira que as avaliações internas e externas têm denunciado. Para consolidar a pesquisa, tomamos como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural (THC), que concebe a linguagem como processo complexo, dialógico, constituída por meio da interação entre sujeitos e fenômenos, responsáveis por materializar as ideias e as experiências humanas. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa. Para efeito de exposição dos resultados, dividimos nossa pesquisa em duas grandes partes. Na primeira parte, composta de quatro seções, apresentamos nossos estudos, à luz da THC, a respeito de princípios teóricos e metodológicos que explicam o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Também elencamos as principais orientações teórico-metodológicas difundidas tanto pela literatura especializada quanto por documentos oficiais e por programas de formação de professores a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos nossas reflexões acerca da organização do processo de ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda parte, a que pertencem três seções, expomos o percurso empírico da pesquisa ocorrido em contexto de ensino remoto emergencial (ERE). Inicialmente, por meio de questionário e de entrevistas, apreendemos como as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada e por documentos oficiais e por programas de formação de professores sobre o ensino da escrita e da reescrita de texto se configuram na prática pedagógica relatada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da análise dos dados coletados, promovemos formação continuada em serviço e implementamos algumas ações pedagógicas planejadas, sob a forma de sequência didática. Mediante nossas ações e reflexões, evidenciamos o protagonismo do professor na forma máxima de tomada de consciência para a organização do ensino; a necessidade de colocá-lo em atividade, seja na formação inicial, seja na continuada; a importância de as proposições de formação continuada em serviço, intencional e sistematizada, serem elaboradas com base nas necessidades expressas pelo docente.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino. Linguagem escrita. Formação continuada em serviço. Escrita e reescrita de texto.

VENDRAME, Cristiane Batistioli. **WRITING AND REWRITING TEXT: PROFESSORS' CONCEPTIONS AND CONTINUING IN-SERVICE TRAINING.** 356 f. Doctorate in Education – State University of Maringá. Advisor: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate, through continuing in-service training, how professors in the early years of elementary school understand the theoretical-methodological guidelines for the teaching and learning process of writing and rewriting text. It also aims to ponder that the teaching organization, in view of the learning process to write and rewrite text in the early years of elementary school based on theoretical-methodological guidelines marked by superficiality, generates equally superficial understandings, lightened and misappropriations of certain concepts and phenomena. We justify the execution of this investigation because official documents and continuing education programs for professors to guide the teaching of writing and rewriting text are managed by the search for immediate solutions, doing little to overcome the chaotic picture of Brazilian education that internal and external evaluations have denounced. In order to consolidate the research, we take the Historical-Cultural Theory (HCT) as a theoretical reference, which conceives language as a complex, dialogical process, constituted through the interaction between subjects and phenomena, responsible for materializing human ideas and experiences. It is a collaborative action research. Intending to display the results, we divided our research into two major parts. In the first part, composed of four sections, we present our studies, in the HCT light, regarding theoretical-methodological principles that explain the teaching and learning process of written language. We also list the principal theoretical-methodological guidelines disseminated both in specialized literature and in official documents, as well as in teacher training programs regarding the teaching and learning process of writing and rewriting text. Finally, we present our reflections on the organization of the teaching process of writing and rewriting text in the early years of elementary school. In the second part, composed of three sections, we exposed the empirical research path occurred in the context of emergency remote education (ERE). Initially, through questionnaire and interviews, we learned how the theoretical-methodological guidelines disseminated by specialized literature and official documents and by teacher training programs on the teaching of writing and rewriting text are configured in the pedagogical practice reported by professors in the early years of elementary school. Based on the analysis of the data collected, we promoted continuous in-service training and implemented some planned pedagogical actions, in the form of a didactic sequence. Through our actions and reflections, we demonstrate the professors' role in the maximum form of awareness for the organization of teaching; the necessity to place it into activity, whether in initial or continuing training; the importance of the propositions of continuing training in-service, intentional and systematized, to be elaborated based on the requirements expressed by the professor.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Organization of teaching. Written language. In-service training. Writing and rewriting text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Relação entre desenvolvimento real, proximal e ensino.....	49
Figura 2 –	Mediação.....	54
Figura 3 –	Ação psicológica a partir dos signos.....	57
Figura 4 –	Exemplo de autocorreção 1.....	153
Figura 5 –	Exemplo de autocorreção 2.....	153
Figura 6 –	Exemplo de autocorreção 3.....	154
Figura 7 –	Exemplo de autocorreção 4.....	154
Figura 8 –	A correção por codificação.....	156
Figura 9 –	Exemplo de refacção.....	158
Figura 10 –	Comando da atividade de escrita de texto.....	160
Figura 11 –	Primeira versão do texto produzido.....	161
Figura 12 –	Aspectos conteudísticos a serem contemplados na correção.....	162
Figura 13 –	Segunda versão: reescrita do texto.....	163
Figura 14 –	Reflexão sobre a repetição de termos.....	164
Figura 15 –	Substituição e retomada de termos.....	165
Figura 16 –	Expressão da síntese.....	166
Figura 17 –	Reescrita coletiva.....	168
Figura 18 –	Reflexão sobre a língua.....	169
Figura 19 –	Reescrita de parte do texto.....	170
Figura 20 –	Reflexão sobre o conteúdo do texto.....	171
Figura 21 –	Reescrita definitiva.....	173
Figura 22 –	Sequências tipológicas na carta pessoal.....	217
Figura 23 –	Gêneros textuais propostos por unidade.....	225
Figura 24 –	Capacidades de linguagem dominante – <i>Ápis</i> 4.º ano.....	227
Figura 25 –	Gêneros textuais identificados pela professora Rosa no livro didático <i>Ápis</i> 4.º ano.....	229
Figura 26 –	Texto híbrido.....	236
Figura 27 –	Esquema da sequência didática.....	240
Figura 28 –	Interligação entre os componentes da sequência didática.....	257
Figura 29 –	Apresentação do tema.....	259
Figura 30 –	Problematização inicial (Bloco 1).....	260

Figura 31 – Problematização inicial (Bloco 2)	260
Figura 32 – Vídeo produzido pela escritora à turma.....	262
Figura 33 – Recado exibido aos alunos.....	263
Figura 34 – Classificação dos livros selecionados pelas professoras (A).....	264
Figura 35 – Classificação dos livros selecionados pelas professoras (B).....	265
Figura 36 – Observação de uma banca de livros em um sebo.....	265
Figura 37 – Apresentação do livro de receitas.....	266
Figura 38 – Exibição da biografia do Superman.....	267
Figura 39 – Expondo os Graphic Novels.....	267
Figura 40 – Corredores do sebo.....	268
Figura 41 – Retomada da classificação dos livros.....	269
Figura 42 – Questões orientadoras para leitura da capa.....	269
Figura 43 – Biografia da autora do livro.....	270
Figura 44 – Abertura da contação.....	271
Figura 45 – Abertura do vídeo.....	272
Figura 46 – Primeira infância.....	273
Figura 47 – Leituras da infância.....	273
Figura 48 – Leituras da adolescência.....	274
Figura 49 – Leituras da juventude.....	275
Figura 50 – Leituras da formação acadêmica.....	275
Figura 51 – Leituras da vida adulta.....	276
Figura 52 – Anúncio da escrita de texto.....	277
Figura 53 – Sugestões de temas para escrita de texto.....	278
Figura 54 – Orientações para o encontro posterior.....	278
Figura 55 – Orientações para a escrita do texto.....	279
Figura 56 – Estrutura do gênero.....	283
Figura 57 – Organização das ideias.....	284
Figura 58 – Ausência de paragrafação.....	285
Figura 59 – Pronomes pessoais.....	286
Figura 60 – Emprego de pontuação.....	287
Figura 61 – Repetição de pronome pessoal “eu”.....	288

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Entrada do colégio.....	179
Foto 2 – Estrutura física do CAP: vista aérea.....	180

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Experiência profissional.....	185
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Primeiro estágio: encadeamento sincrético.....	66
Quadro 2 –	Segundo estágio: formação de complexos.....	66
Quadro 3 –	Terceiro estágio: evolução do pensamento infantil.....	67
Quadro 4 –	Trabalhos localizados para a revisão bibliográfica.....	76
Quadro 5 –	Teses – 2013 a 2018.....	77
Quadro 6 –	Dissertações – 2013 a 2018.....	79
Quadro 7 –	Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes – 2013 a 2018.....	82
Quadro 8 –	Obras selecionadas.....	83
Quadro 9 –	Documentos oficiais e programas de formação continuada de professores.....	99
Quadro 10 –	Fascículos do Programa Pró-Letramento.....	103
Quadro 11 –	Composição dos temas de cada fascículo.....	103
Quadro 12 –	Composição dos cadernos.....	106
Quadro 13 –	Percurso de elaboração da BNCC.....	107
Quadro 14 –	Agrupamento dos gêneros textuais.....	126
Quadro 15 –	Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, segundo a BNCC.....	129
Quadro 16 –	Tratamento das práticas de produção de textos.....	131
Quadro 17 –	Resultados do Ideb e metas estabelecidas.....	142
Quadro 18 –	Coesão e coerência.....	148
Quadro 19 –	Tabela para codificação.....	155
Quadro 20 –	Horário semanal de aulas assumidas pelas regentes.....	181
Quadro 21 –	Sujeitos da pesquisa.....	182
Quadro 22 –	Tempo de atuação em cada etapa do ensino fundamental I.....	186
Quadro 23 –	Programação dos encontros formativos A.....	210
Quadro 24 –	Programação dos encontros formativos B.....	212
Quadro 25 –	Tempos verbais empregados na narrativa.....	218
Quadro 26 –	Prosa poética produzida pela docente Júlia.....	219
Quadro 27 –	Classificação dos gêneros textuais por unidade.....	226
Quadro 28 –	Capacidades dominantes de linguagem.....	226
Quadro 29 –	Quadro geral da coleção – <i>Ápis</i> 4.º ano.....	228

Quadro 30 – Domínio discursivo.....	231
Quadro 31 – Estrutura do relato pessoal.....	232
Quadro 32 – Aspectos do relato pessoal.....	232
Quadro 33 – Hibridismo.....	235
Quadro 34 – Pronomes.....	252
Quadro 35 – Principais aspectos da língua a serem retomados.....	281

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAP	–	Colégio de Aplicação Pedagógica
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ERE	–	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituto de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
MEC-Usaid	–	Ministério da Educação – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	–	Teoria Histórico-Cultural
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
PARTE I	27
ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	27
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA	30
2.1 DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO E ONTOGENÉTICO	31
2.2 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	38
2.3 RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	45
2.4 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO.....	52
2.5 DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	59
2.6 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	62
2.7 DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	69
3 LITERATURA ESPECIALIZADA: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO	75
3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS.....	83
3.1.1 Concepção de linguagem.....	87
3.1.2 Orientações para a prática docente	90
3.1.3 Função da escola.....	96
4 DOCUMENTOS OFICIAIS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO	99
4.1 HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	101
4.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)	110
4.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO	112
4.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTOS.....	117
4.5 FORMAÇÃO DOCENTE	133
4.6 PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	137

5 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	140
5.1 ESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	144
5.2 REESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ...	150
PARTE II	176
ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS	176
6 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	187
6.1 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO	189
6.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO	193
7 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	210
7.1 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS	213
7.2 GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA	220
7.3 AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	223
7.4 ASPECTOS TIPOLÓGICOS DO RELATAR E DO EXPOR	230
7.5 GÊNEROS HÍBRIDOS	234
8 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO ...	238
8.1 APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	238
8.2 ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	244
8.3 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	258
8.4 ENCAMINHAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA REESCRITA DE TEXTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES	280
8.4.1 Aspectos da linguagem escrita em vias de aprendizagem	281
9 CONCLUSÃO: ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	290
REFERÊNCIAS	303
APÊNDICES	315
ANEXOS	341

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as razões que mobilizam um docente e pesquisador a se interessar por um determinado tema e a investigá-lo. Nossas razões expressam o descontentamento com a mera percepção e representação da realidade, a identificação de necessidades e a promoção de condições objetivas e materiais para sua transformação, a busca por esclarecimento para muitas interrogativas geradas em âmbito escolar e, sobretudo, a possibilidade de elaboração de um conhecimento científico que ultrapasse a superficialidade e a fragmentação do ensino e vislumbre a plena formação humana.

Na presente pesquisa, objetivamos **investigar, por meio de formação continuada em serviço, como professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem as orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto.** Reconhecemos que toda prática pedagógica propiciada na escola, especificamente as que envolvem o ensino da linguagem escrita, carece considerar o indivíduo em atividade, de modo a contribuir para a formação humana dos sujeitos, bem como a auxiliá-los nas mais diversas situações da vida real.

Os resultados de nossa pesquisa de mestrado a respeito do ensino e da apropriação da língua escrita nos anos iniciais de escolarização provocaram inquietudes e, conseqüentemente, geraram novas questões. Ao investigar os documentos oficiais orientadores da implantação do ensino fundamental de nove anos¹, exclusivamente os que norteiam a prática pedagógica para a apropriação da língua escrita pelas crianças, verificamos que estes se fundamentam em diferentes teorias cujos princípios se opõem, que abordam superficialmente temáticas importantes e que trazem posicionamentos que se contradizem e não esclarecem. Isso tudo, por sua vez, dificulta a compreensão do professor a respeito do processo de ensino e de apropriação da língua escrita, uma vez que, ao se deparar com a fragmentação do conhecimento necessário para ser um

¹ Ensino Fundamental de Nove Anos: 1º relatório (BRASIL, 2004a); Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b); Ensino Fundamental de Nove Anos: 2º relatório (BRASIL, 2005); Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa (BRASIL, 2006); Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007); Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009a); A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009b).

docente capacitado, não se sentirá confiante para encaminhar o seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental (VENDRAME, 2015).

Acreditamos que as principais problemáticas evidenciadas na pesquisa mencionada, pautada em análise de documentos, sejam expressões da perda da totalidade, do pensar de forma fragmentada, da visão dos fatos por partes. Logo a prática pedagógica do professor se restringe apenas à aparência dos fenômenos, cuja essência não se alcança. Com isso, o conteúdo escolar acaba sendo esfacelado, fragmentado ao ficar somente na superficialidade dos fatos, não obtendo, portanto, a compreensão das relações sociais em sua totalidade, o que gera sujeitos alienados, sem propriedade de argumentação e de persuasão, com dificuldades para estabelecer críticas e, conseqüentemente, impossibilitados de pensar em transformação ou em superação das situações impostas pela sociedade, o que torna a ação educativa cada vez mais distante do que realmente objetivamos. Conforme comenta Tuleski (2008, p. 65),

Como entender a totalidade quando se pensa a realidade somente por partes, por especificidades, por áreas de conhecimento separadas e sem relação entre si? Daí a tendência, nas interpretações, de priorizar partes das teorias, classificá-las, etiquetá-las e engavetá-las. Aprende-se a pensar de forma fragmentada numa sociedade que dissocia, aliena e isola, mais do que une e relaciona. Tal dificuldade é enfrentada por todos e externaliza a maneira como esta sociedade desenvolve o pensamento individual e coletivamente.

Dito isso, compreendemos que pensar a organização do ensino, ao ter em vista o processo de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, pautando-se em orientações teórico-metodológicas marcadas pela superficialidade, como a pesquisa já realizada demonstrou, e considerando o quadro caótico da educação brasileira que as avaliações internas e externas² têm denunciado, torna a tarefa de ensinar ainda mais inócua.

Ao longo de nossa experiência profissional como coordenadora pedagógica da rede pública de ensino, observamos a dificuldade e a insegurança que os professores têm de encaminhar a prática pedagógica relacionada à escrita e à reescrita de texto de modo intencional, organizado, sistematizado e permanente. Em acompanhamento a

² “Avaliação Interna da aprendizagem: realizada pelo professor em sala de aula. Busca verificar a aprendizagem do aluno e é determinada em conformidade com o planejamento escolar e Plano de Trabalho Docente. Avaliação Externa de desempenho: realizada por agente externo à escola, geralmente aplicada em larga escala. É uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas” (PARANÁ, s.d., p. 1).

docentes nos momentos de estudo e de discussão de planejamentos, eram comuns algumas ponderações: “produzir textos dá muito trabalho”, “leva muito tempo”, “a sala fica agitada”, “perco o controle da turma, fico muito nervosa”, “eles me chamam o tempo todo”, “parece não saber escrever”, “o pior é o resultado: péssimo; é só decepção”.

Por diversas vezes, justificativas dessa natureza impediram que práticas de escrita e de reescrita de textos se efetivassem em sala de aula. Diante desse fato, dos resultados expressos pelas avaliações internas e externas, bem como das críticas elaboradas por Tuleski (2008) acerca das apropriações indevidas ou superficiais de determinados conceitos e fenômenos, perguntamo-nos: como a formação continuada em serviço pode favorecer a elaboração de encaminhamentos didáticos que orientem a prática pedagógica e que promovam o ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental?

Dessa questão maior se derivam outras que, uma vez respondidas, levam à compreensão do objeto de estudo:

- Quais são as contribuições da THC para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita, da organização do ensino e do encaminhamento de práticas pedagógicas adequadas?
- Quais são as principais orientações teórico-metodológicas advindas da literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto?
- Nos documentos oficiais e nos programas de formação de professores, quais são as principais orientações teórico-metodológicas difundidas acerca dos encaminhamentos de práticas pedagógicas que envolvem o ensino da escrita e da reescrita de texto?

Nos últimos 20 anos, muitos documentos e programas oficiais foram elaborados e implementados pelo Ministério da Educação (MEC) para rever a formação do professor, sobretudo do professor alfabetizador, e para orientar a prática pedagógica em relação à apropriação da linguagem escrita. Dentre eles, selecionamos alguns para analisar, considerando que estes respondem ao nosso objeto de pesquisa, qual seja, o ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, os documentos e os programas escolhidos são os seguintes:

- Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem (BRASIL, 2008);

- Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral (BRASIL, 2012a);
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2012b);
- PNAIC: trabalho com gêneros textuais na sala de aula (BRASIL, 2012c);
- PNAIC: trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas (BRASIL, 2012d);
- PNAIC: vamos brincar de reinventar histórias (BRASIL, 2012e);
- Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Observamos que os documentos oficiais (BNCC) e os programas de formação de professores (Pró-Letramento; Pnaic), já citados anteriormente, acompanham a prática pedagógica de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que não a transformem qualitativamente. Ao consultar tais documentos elaborados pelo MEC, tendo em vista o ensino da escrita e da reescrita de texto, bem como a formação continuada de professores, percebemos que se buscam soluções urgentes. No entanto, também é possível neles identificar, com base nos estudos de Esteban (2007) e de Geraldi (1984), que a forma como abordam o ensino da linguagem escrita, em particular, da escrita e da reescrita de texto, merece redobrada atenção. Fazemos tal afirmação, pois, por tratarem de forma superficial e fragmentada alguns conceitos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, geram entendimentos igualmente superficiais e aligeirados, pouco contribuindo, dessa maneira, para a organização do ensino e para o encaminhamento da prática pedagógica.

A busca pela compreensão de aspectos referentes à organização do ensino e as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas pedagógicas em situações de escrita e de reescrita de texto em sala de aula têm impulsionado diversas investigações (COSTA, 2013; ROLINDO, 2013; OLIVEIRA, 2014; MARTENDAL, 2014; PAULA, 2015; OLIVEIRA JÚNIOR, 2015), as quais, no entanto, não estavam focadas na formação continuada em serviço do professor, constituindo-se uma lacuna.

Além disso, em consulta ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de levantamento bibliográfico anteriormente realizado, não encontramos dissertações e teses que tivessem como

objeto de pesquisa o ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, atrelado à formação continuada em serviço dos professores.

Nos movimentos de ação e de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, bem como de acompanhamento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita e da reescrita de texto se encontra a relevância desta pesquisa, uma vez que investigamos, por meio de formação continuada em serviço, como professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem as orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita que envolvem a escrita e a reescrita de texto.

Tomamos como referencial para a consecução da pesquisa a Teoria Histórico-Cultural (THC). Para tanto, recorreremos aos estudos realizados por Vigotski³ (2000a; 2000b; 2006; 2009), por Leontiev (1967; 2004) e por Luria (1987; 1991; 1994). Além dos membros da troika, contamos também com as contribuições de Elkonin (1960), de Rubinstein (1973; 1974) e de Davidov (1986). Entre os pesquisadores brasileiros, Tuleski (2008), Mello (2012), Martins (2012; 2016), Geraldi (1984, 2003), Fontana (1997) etc., também, fazem parte de nosso aporte teórico por conceberem a linguagem como processo complexo, dialógico, constituída por meio de interação entre sujeitos e fenômenos, responsáveis por materializar as ideias e as experiências humanas.

De acordo com Vigotski (2006), ao organizar o ensino, tendo em vista a aprendizagem da criança, o professor promove ações mentais, ativando grupos de processos de desenvolvimento, algo que não poderia acontecer sem a aprendizagem. É pertinente salientar que cada conteúdo escolar estabelece uma relação própria com o movimento de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e que tal relação se altera à medida que passa de uma etapa para outra. Assim, a aprendizagem é um momento inerentemente necessário e universal da espécie humana, promotora de características humanas formadas social e historicamente e não de características naturais. Assim explica o pensador russo sobre a relação de dependência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento para o processo educativo:

³ Adotaremos a grafia Vigotski sempre que citarmos o autor fora dos parênteses. Todavia, quando o fizermos dentro dos parênteses, reproduziremos o título do texto ou citações que contenham este nome, registrá-lo-emos da forma como grafado no texto de origem.

[...] a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VIGOTSKI, 2006, p. 116-117).

Destarte, pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é pensar a possibilidade de promover momentos em que ela, por meio do brincar, das tarefas escolares, das compras feitas com os mais velhos, da imitação, dentre outras ações, possa elaborar relações entre os elementos envolvidos em uma situação. Nessas circunstâncias, “[...] os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados as emoções, as necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida” (FONTANA, 1997, p. 66), gerando, dessa maneira, a aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Em conformidade aos pressupostos da THC, especificamente no que se refere à aprendizagem da escrita, destacamos que o seu ensino é função da escola e papel do professor, a quem compete propor situações de ensino intencionais para promover a aprendizagem desta complexa linguagem. Para tanto, é imprescindível oportunizar situações de convívio com a leitura e com a escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão e pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que lhe é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita e não apenas a “desenhar letras”, como afirmou Vigotski (2009) ao criticar a forma como as escolas russas ensinavam as crianças a ler e a escrever no início do século passado.

Para elucidar nosso posicionamento, recorreremos ao referido autor que elaborou uma analogia entre o processo de aprender a ler e a escrever e o processo de aprender a tocar piano:

[...] Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VIGOTSKI, 1989, p. 119-120).

Vigotski (1989) quis demonstrar, com essa analogia, que o processo de apropriação da linguagem escrita requer que o aprendiz a compreenda e a utilize considerando a função social para a qual foi elaborada.

Para sustentarmos uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e a concepção de educação como promotora de aprendizagem e de desenvolvimento humano, parafraseamos Geraldi (1984) para afirmar ser necessária uma mudança de atitude. Como professores, conforme assevera o referido autor (1984), precisamos tornar-nos interlocutores que, respeitando a palavra do outro, atuam como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando e perguntando.

Na mesma direção, seguem os estudos de Dolz (2011) para os quais a linguagem é uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento. Logo produzir e compreender diversos textos orais e escritos é objetivo essencial do ensino de línguas. Para tanto, ressalta o autor, compete à escola a tarefa de promover o ensino da escrita e da reescrita de texto, reconhecendo-a como atividade complexa em que o aluno parte do gesto gráfico e alcança a planificação das suas ideias ao materializar a escrita e ao utilizá-la nas suas práticas sociais.

Esse modo de compreender o estudo da língua, bem como a análise acerca dos encaminhamentos teóricos-metodológicos necessários para conduzir a prática pedagógica de escrita e de reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental nos levaram à realização de uma pesquisa-ação de tipo colaborativa. Por pesquisa-ação, compreendemos o agir, em conjunto, de pesquisador e participantes para a resolução de uma situação real (THIOLLENT, 2009). Por pesquisa colaborativa, o processo de indagação, de teorização e de revisão das práticas educativas (IBIAPINA, 2016).

Reconhecemos que, no processo de execução de uma pesquisa, teoria e empiria estão imbricadas uma na outra. Tal como nos ensinou André (1989), entre teoria e empiria há um esquema aberto de trabalho que permite trânsito livre entre uma parte e outra da pesquisa.

Para efeito de exposição dos resultados da nossa pesquisa, dividimos as ações investigativas necessárias para sua consecução em duas partes.

Na primeira parte, intitulada *Ensino de escrita e de reescrita de texto: fundamentos teórico-metodológicos*, composta de quatro seções, destacamos princípios e orientações teóricas e metodológicas que fundamentam o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Nela apresentamos nossos estudos, à luz da THC, a respeito de princípios teóricos e metodológicos que explicam o processo de ensino e de

aprendizagem da linguagem escrita. Também elencamos as principais orientações teórico-metodológicas, difundidas tanto pela literatura especializada quanto por documentos oficiais e por programas de formação de professores, a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos nossas reflexões acerca da organização do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na segunda, denominada *Ensino de escrita e de reescrita de textos: em busca de novos caminhos*, à qual pertencem três seções, expomos o percurso empírico da pesquisa, tendo em vista a sua consecução por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. Para tanto, apreendemos como as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada e por documentos oficiais e por programas de formação de professores acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto se configuram na prática pedagógica relatada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De posse dos dados colhidos por meio de questionário e de entrevista, promovemos formação continuada em serviço e implementamos algumas ações pedagógicas planejadas, sob a forma de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a partir de reflexões advindas dos estudos em grupo.

Mediante as reflexões elucidadas, além de evidenciarmos o protagonismo do professor na forma máxima de tomada de consciência para a organização do ensino, defendemos que ele deve ser colocado em atividade, seja na formação inicial, seja na continuada.

No entanto, o que temos constatado em relação às formações continuadas é o modo aligeirado com que são oportunizadas. Geralmente, em tais práticas formativas, o docente é um sujeito passivo, ouvinte, que, por não se apropriar, de fato, do conhecimento transmitido, encontra dificuldades em encaminhar práticas pedagógicas que superem o espontaneísmo e a superficialidade que caracterizam o cotidiano das escolas.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental oportunizar ao professor formação continuada em serviço que o coloque em atividade de estudo, tendo em vista a organização do ensino. Apenas assim esse profissional terá elementos para refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e, quiçá, para promover outros encaminhamentos que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, em específico da linguagem escrita, no que se refere à escrita e à reescrita de texto.

Diante desse cenário, temos elementos para defender a seguinte tese: a formação continuada em serviço, intencional e sistematizada, elaborada com base nas necessidades expressas pelo professor, oportuniza ao sujeito em atividade apropriar-se de conhecimentos e de princípios teórico-metodológicos que lhe permitem organizar o ensino, especificamente de escrita e de reescrita de texto, contribuindo para a aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos dos anos iniciais de formação.

PARTE I

ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido. Por outro lado, a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma orientação pronta e a única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e esse caminho pode e deve ser questionado e revisto durante todo o desenrolar da pesquisa. A teoria vai assim, sendo, construída e reconstruída ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 1989, p. 41).

Com base nos postulados de André (1989), organizamos a primeira parte da pesquisa em quatro seções, as quais destacam princípios e orientações teóricas e metodológicas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Na seção dois, intitulada ***Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita***, estudamos, à luz da THC, princípios teóricos e metodológicos que explicam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, inicialmente, discorremos acerca do processo de transformação da espécie (filogênese) para entendermos o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Ademais, apresentamos a relação entre pensamento e linguagem, tendo como ponto de partida os estudos realizados com primatas superiores para se compreender o desenvolvimento das funções psíquicas no ser humano. Na sequência, discutimos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, considerando-os processos distintos, mas que mantêm complexas inter-relações. Versamos também acerca da importância da mediação para o desenvolvimento da função simbólica, necessária para a aprendizagem da escrita. Explicamos a formação de conceitos, tendo em vista que sua raiz se encontra na primeira infância e, por fim, distinguimos língua e linguagem, uma vez que nos deparamos com esses conceitos nas obras dos autores da THC.

Literatura especializada: orientações teórico-metodológicas para o ensino da escrita e da reescrita de texto corresponde à terceira seção da pesquisa. Nela, identificamos as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada a respeito do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, consultamos em bancos de teses, de dissertações e de periódicos fontes bibliográficas que discutem a escrita e a reescrita textual nos anos iniciais do ensino fundamental, disponibilizadas no período de 2008 a 2018.

Na seção quatro, ***Documentos oficiais e programas de formação continuada de professores: orientações teórico-metodológicas para o ensino da escrita e da reescrita de texto***, apontamos as principais orientações teórico-metodológicas advindas de documentos oficiais e de programas de formação de professores e relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Preliminarmente, apresentamos o histórico de elaboração desses documentos e desses programas de formação. Devido à sua extensão e às diversas considerações apresentadas, elencamos alguns eixos de análise, a saber: concepção de

língua(gem); planejamento de ensino; escrita e reescrita de textos; formação docente. Tais unidades foram selecionadas em razão da frequência nos referidos documentos e da relação com os postulados da THC. Ao fim da seção, trazemos algumas reflexões acerca da participação docente na elaboração de documentos e de programas de formação continuada.

Na seção cinco, ***Escrita e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental***, refletimos acerca da organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, discorreremos a respeito da apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a escrita de textos coletivo e individual nos anos iniciais do ensino fundamental. Na sequência, expomos algumas reflexões sobre o encaminhamento da prática pedagógica que visa à reescrita de textos coletivo e individual, bem como algumas especificidades que ao texto competem.

Consideramos relevante sublinhar que esta parte da investigação – a qual pode ser conferida a seguir – contém os subsídios para a parte seguinte, uma vez que reconhecemos que teoria e empiria são vias de mão dupla e, portanto, requerem articulação.

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo (KOSTIUK, 1991, p. 66).

Acreditamos que toda prática pedagógica promovida em âmbito escolar, especialmente as relacionadas ao ensino da linguagem escrita, necessita considerar o sujeito em atividade, a fim de contribuir para a constituição desses indivíduos e auxiliá-los ante determinadas situações da vida real. Nesse sentido, corroboramos os seguintes postulados de Kostiuk (1991, p. 58): “O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos”. Por isso, o referido autor defende que a função da escola “[...] é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver no todo as suas faculdades mentais” (KOSTIUK, 1991, p. 58).

Com base em tais definições, objetivamos, nesta seção, estudar alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC) que nos permitem compreender a linguagem como processo complexo, dialógico, constituído por meio de interação entre sujeitos e fenômenos, responsável por materializar as ideias e as experiências humanas. Para tanto, recorreremos, principalmente, às contribuições de Vigotski (2000a; 2000b; 2006; 2009), de Leontiev (2004) e de Luria (1996). Além dos membros da troika, compõem nossas reflexões os estudos realizados por Elkonin (1960), por Smirnov (1960), por Rubinstein (1973-1974), por Davidov (1986), por Kostiuk (1991), por Mello (2012), por Martins (2012; 2016), por Prestes e Tunes (2018) etc.

Iniciamos discorrendo acerca do processo de transformação da espécie (filogênese) para compreender o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Apresentamos a relação entre pensamento e linguagem, tendo como ponto de partida os estudos realizados com primatas superiores para compreensão dessas funções psíquicas no ser humano. Prosseguimos mencionando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, processos distintos, mas que mantêm entre si complexas inter-relações. Versamos sobre a mediação no processo de ensino, bem como sobre o desenvolvimento da função simbólica para aprendizagem da linguagem escrita. A

posteriori, abordamos a formação de conceitos: do espontâneo ao científico, haja vista que a raiz se encontra na primeira infância e, futuramente, dará lugar aos conceitos propriamente ditos. Para encerrar a seção, trazemos a distinção entre língua e linguagem, necessária para a compreensão das obras dos autores, uma vez que nos deparamos com tais conceitos a todo momento.

2.1 DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO E ONTOGENÉTICO

Iniciamos nossas reflexões a respeito do desenvolvimento do ser humano (ontogênese) ao discorrer acerca do processo de transformação da espécie (filogênese), tendo como fim a compreensão de que o homem cultural é resultado desses diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano.

A priori, recorremos a Engels (1990) por mencionar que o progresso das ciências naturais no século XIX possibilitou reconhecer transformações que, no decorrer de milhões de anos, modificaram as estruturas geológicas e as estruturas dos seres vivos até então conhecidos. O achado de fósseis revelou que inúmeras espécies de animais e de vegetais foram extintas, o que impulsionou a natureza à criação de novas espécies. Com tais afirmações, foram atingidas as teorias defendidas pelos criacionistas, os quais mantinham a convicção de que a Terra e todas as suas criaturas se conservavam inalteradas desde o momento divino de criação.

No que concerne ao período de formação da Terra, qualificado pelos geólogos como terciário, vivia em um lugar não identificado da zona tropical uma raça de macacos antropomorfos. O desenvolvimento dessa espécie de macacos antropoides, segundo Vigotski e Luria (1996), divide-se em três estágios: o primeiro é representado pelas reações hereditárias ou pelos modos inatos, conhecidos como instintos, cuja função é satisfazer as necessidades básicas do organismo, a autopreservação e a reprodução. Tais reações não são aprendidas, mas inerentes ao organismo. O segundo estágio, chamado de treinamento ou de estágio dos reflexos condicionados, não é hereditário; ele resulta da aprendizagem específica e de experiências acumuladas individualmente pelo animal. Por fim, o terceiro estágio, denominado intelecto, desenvolve-se mediante a combinação de reflexos condicionados, motivando uma nova forma de comportamento. Tal estágio ocorre nos macacos como resposta a obstáculos, a dificuldades, a empecilhos e a barreiras que impedem a conquista de novos modos de ação.

Segundo Engels (1990), essa espécie de macacos tinha o corpo coberto de pelo, barba e orelhas pontiagudas e vivia em árvores e em manadas. Considerando esse modo de viver, em que se ocupavam das mãos para se firmarem em galhos, fazendo com que este órgão desempenhasse função diferente das dos pés, tal espécie foi, aos poucos, dispensando-as para a ação de caminhar no chão, o que a levou a assumir uma postura cada vez mais ereta. Destarte, esse foi um passo determinante para a transição do macaco ao homem.

A mão, agora livre, assumia outra função: a de apanhar um pedaço de madeira para se defender dos inimigos e a de lançar frutas e pedras para afastar os perigos. Todavia, por mais que algumas ações realizadas pelos macacos antropoides se aproximem das dos homens, é possível perceber a enorme diferença entre a mão primitiva do macaco e a mão do homem, a qual se desenvolveu devido a milhares de anos de trabalho. Em relação à diferença entre as mãos do macaco e as do homem, Engels (1990, p. 21) enfatiza que

Quanto ao número e à disposição dos ossos e músculos não há diferença entre a mão do homem e do macaco; mas se tomarmos o mais primitivo dos selvagens, ele executará com suas mãos centenas de operações que nenhum dos macacos conseguem realizar. Nenhum macaco conseguiu, por exemplo, construir um machado de pedra por mais rudimentar que fosse.

É evidente que um grande passo no desenvolvimento da espécie foi dado: a mão, que se encontrava livre, pôde evoluir em destreza e em habilidades que foram transmitidas por fatores hereditários, as quais se expandiram a cada geração. Além da mão livre, observa-se no macaco o intelecto, considerado pré-requisito para a realização da atividade laboral e para o estabelecimento de vínculo entre o seu comportamento e o humano. Nesse movimento, o macaco antropoide encontra-se mais próximo do homem do que outras espécies de macaco.

Outra especificidade dessa classe de macacos refere-se à capacidade de empregar objetos dispostos no meio ambiente como ferramentas para alcançar seus objetivos. Entretanto, para eles usarem tais objetos espontaneamente, era necessário que tanto o objeto quanto o objetivo estivessem no seu campo de visão. Essa disposição do macaco em utilizar instrumentos rudimentares não é uma aquisição repentina, mas resultado de longa experiência com a natureza, gerada pela necessidade de sobrevivência, como já mencionado por Vigotski e Luria (1996) quando apresentam os

estágios percorridos pelos macacos. Contudo, não podemos asseverar que o macaco se adapta ao meio ambiente com a ajuda de instrumentos. Pelo contrário, para Vigotski (1996, p. 87), “[...] o uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta”.

Assim sendo, na história do desenvolvimento humano, o salto alcançado pelo macaco não foi suficiente para estabelecer o processo de sua transformação em homem. Isso significa que os avanços para tal transformação apenas começaram nesse momento. Para que esse processo se completasse, foi necessário desenvolver uma nova forma de se relacionar com a natureza, considerada estranha aos macacos, qual seja – o trabalho.

É do trabalho que se retira toda riqueza; e da natureza os materiais usados no trabalho para transformá-los em riqueza. No entanto, o trabalho é bem mais que isso: é o alicerce da vida humana. E o é em tal medida que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990).

A cada novo progresso alcançado na natureza, inicialmente com o desenvolvimento da mão, decorrente do trabalho, outras conquistas foram efetivadas pelo homem. Em um determinado momento, houve a necessidade de dizer algo uns aos outros.

Dessa necessidade nasceu o órgão vocal: pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco, em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações, que por sua vez produziam modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíam no mesmo ritmo ampliando o número de sons articulados (ENGELS, 1990, p. 23).

Desse modo, primeiramente o trabalho e, depois, a palavra articulada foram os dois principais fatores a atuarem na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano. Juntamente ao desenvolvimento do cérebro, há o aperfeiçoamento de todos os órgãos sensoriais. Nesse processo, o desenvolvimento da linguagem seguiu o do ouvido.

De fato, foram necessários milhares de anos para que das manadas de macacos trepadores em árvores se edificasse a sociedade humana. Tal transformação só foi possível devido à característica distintiva existente entre ambos: o trabalho. Essa característica é tão acentuada entre macaco e homem que, para satisfazer seu apetite, a manada de macacos se concentrava em uma determinada área geográfica e consumia os alimentos que a natureza lhes oferecia ali. Tendo, pois, consumido os alimentos

daquela região, os animais migravam e lutavam contra outras manadas em busca de novos espaços de alimentação, uma vez que eram incapazes de produzir o seu próprio alimento.

Com o aumento da população de macacos antropóides, a alimentação começou a ficar escassa e passou a comprometer o índice de crescimento dessa população. São eles os destruidores das reservas alimentares, desaparecendo com gerações de vegetais e de animais. Tal destruição promoveu uma grande mutação das espécies, já que os alimentos que passaram a ingerir para sua sobrevivência modificaram a composição química de seu sangue e, conseqüentemente, a sua constituição física.

A alimentação, cada vez mais variada, colaborava com inúmeras substâncias ao organismo para a transformação de macacos em seres humanos. Contudo, ressalta Engels (1990, p. 27), “[...] tudo isso não pode ser considerado trabalho, no sentido exato da palavra. Pode-se falar em trabalho somente a partir do momento em que surgem instrumentos elaborados, fabricados”. A produção de tais instrumentos – ferramentas – tornou-se possível pela cooperação entre a mão, a linguagem e o cérebro, o que ocorreu não em um único indivíduo, mas na sociedade. Esse desenvolvimento permitiu ao homem executar operações complexas e alçar conquistas mais elevadas.

Vigotski (1996) ressalta que, nesse processo, emancipar a mão tornou-se condição para o trabalho, ou seja, transformou-se não somente em órgão do trabalho, mas também produto do trabalho. Concomitantemente, por meio do desenvolvimento da linguagem, o homem pôde ver, ouvir e sentir, transformando o que era linguagem em consciência materializada. Tal processo de humanização dos sentidos deriva do fato de a relação do homem com a natureza ser mediada e não direta, como acontece com os outros animais. Por isso, podemos postular que o animal está preso à natureza, enquanto o homem emprega o trabalho, que requer dele controle de seu comportamento.

Tais conquistas foram possíveis, pois o homem age sobre a natureza, modifica-a e passa a dominá-la, mesmo não estando inserido nela; diferentemente dos animais que podem utilizá-la e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Parafraseando Engels (1990), postulamos que o domínio da natureza exercido pelo homem é de alguém que convive com ela, que reconhece sua importância, que sabe que a carne, o sangue e o cérebro pertencem à natureza, logo por quem tem consciência de suas leis e do modo correto de aplicá-las. Portanto, a diferença primordial entre homens e demais animais concentra-se na força de trabalho exercida pelo ser mais elaborado, ou seja, pelo homem.

Esse homem primitivo atuava mais sob a influência de motivos práticos do que teóricos e, em sua mente, o pensamento lógico se submetia a reações instintivas e emocionais. Quase toda a experiência se apoiava na memória, a qual não difere apenas quantitativamente da do homem cultural; existe também uma tonalidade peculiar que a distingue. Segundo Vigotski e Luria (1996, p. 108),

Esse homem primitivo via, ouvia tudo; guardava na memória os detalhes mais insignificantes, de modo que o autor dificilmente poderia acreditar que alguém pudesse lembrar-se de tanta coisa sem o uso de sinais escritos. Esse homem tinha um mapa em sua cabeça; ou, dizendo de forma mais precisa, havia retido em sua ordem correta grande número de fatos aparentemente sem importância.

De acordo com os autores mencionados, a memória do homem primitivo apresenta-se superior em alguns aspectos e inferior em outros, diferenciando-se tanto em aspectos quantitativos como em qualitativos do homem cultural. Por ter caráter involuntário, o homem a utilizava, mas não a controlava.

Outro aspecto relevante a destacar refere-se à linguagem desse homem que, também ligada à memória, apresentava uma riqueza imensa de terminologias, a ponto de surpreender “[...] pela enorme riqueza de vocabulário” (VIGOTSKI, 1996, p. 121). Eram basicamente duas linguagens em uma só, sendo uma composta por palavras e a outra, por gestos. Desse modo, o homem primitivo não possuía conceitos, nomes abstratos, genéricos; apenas utilizava a palavra de um jeito diferente do nosso, ou seja, a palavra, para ele, alcançava seu uso funcional.

Tendo percorrido o processo de transformação do macaco em homem e do homem primitivo em cultural, podemos, a partir daqui discorrer acerca do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), inicialmente, apresentando-a como um recém-nascido que, mediante desenvolvimento, torna-se um escolar e, futuramente, um homem adulto cultural. Procuramos, neste percurso, seguir o caminho anunciado por Vigotski (1996, p. 151): “[...] ao estudar o homem cultural adulto, devemos, além da evolução do comportamento animal e do homem primitivo, estudar também o desenvolvimento do comportamento da criança”.

Ao nascer, a criança se depara com novas condições de vida, diferentes do modo intrauterino ao qual estava posta. Estudos de Luria (1996) apontam que, depois de 1 mês e meio de idade, aproximadamente 45 dias, o bebê começa a apresentar movimentos

coordenados dos olhos e, a partir dos 4 ou 5 meses, esse “mundo visível” se torna acessível a ela.

Esse desenvolvimento promove uma imensa mudança na vida da criança, pois faz com que o bebê passe do caráter primitivo, caracterizado por sensações orgânicas, a um processo de interação e de ação ativa com a realidade, reagindo a estímulos que dela provêm. Portanto, o primeiro princípio “orgânico” começa a ser substituído pelo segundo – o da realidade externa, isto é, o social.

Destarte, essa criança, que, nos primeiros meses de vida, era um ser isolado, separado do mundo, imerso em suas experiências orgânicas com percepções de tempo e de espaço ainda primitivas, será agora capaz de mover seu olhar de um objeto a outro com movimentos coordenados dos olhos. Alcançará essa condição necessária para ver caso receba dos adultos estímulos externos, ou seja, se estes se dispuserem a falar com ela, mostrando-lhe diferentes objetos e espaços físicos, enfim, apresentando-lhe o mundo.

Desde os primeiros dias de nascimento, o bebê adquire um comportamento mediado pela interação social. Assim, cabe à família, aos educadores e a todos que convivem com ele colaborar efetivamente para que a aprendizagem ocorra, promovendo o desenvolvimento infantil. Nesse processo, destacamos que o pensamento da criança, a princípio, nada tem em comum com as formas de pensamento do adulto; inclusive, existem leis evidentes que o diferem do pensamento do adulto. Luria (1996, p. 161) postula que

Uma criança dessa idade (3 - 4) possui sua própria lógica primitiva, possui seus próprios modos primitivos de pensamento; todos eles determinados pelo fato de que esse pensamento se manifesta sobre uma base primitiva de comportamento, que ainda não teve confrontos suficientemente sérios com a realidade.

Diferentemente, o pensamento do adulto tem como função organizar as adaptações ao mundo em diferentes situações. Para isso, regula atitudes diante da realidade em que somente o instinto não é suficiente. Esse pensamento deve funcionar com a máxima precisão, sendo fiel à realidade, não incorporando a fantasia.

Quadro oposto observamos nos estágios iniciais do desenvolvimento da criança. No início, o pensamento dela não objetiva regular e organizar sua adaptação ao mundo exterior; quando isso acontece, seu pensamento funciona de maneira muito primitiva,

com ferramentas imperfeitas, que ainda requerem desenvolvimento para se tornarem eficientes. Portanto, ilustram Vigotski e Luria (1996, p. 165) que,

Incapaz de realizar ações sequenciais, a criança segue determinado caminho de resistência mínima: se o mundo exterior mostra-se incapaz de proporcionar à criança algo de real, ela compensa essa carência com sua fantasia. Incapaz de reagir adequadamente a alguma obstrução para atingir seu objetivo, a criança reage inadequadamente criando, para si mesma, um mundo ilusório em que todos os desejos são realizados, em que ela é o perfeito senhor e o centro do universo criado; a criança cria o mundo do pensamento egocêntrico ilusório.

O pensamento da criança difere do pensamento do adulto também em relação à lógica; na criança, essa lógica é primitiva. A esse modo de pensar, Vigotski e Luria (1996, p. 173) intitulam “pensamento primitivo, pré-cultural infantil”, ou seja, “[...] é um reflexo imediato do mundo ingenuamente percebido e, para a criança um só detalhe, uma só observação incompleta pode ser suficiente para uma inferência correspondente”.

Nesse sentido, a criança não consegue pensar de maneira lógica e consistente para entender que um objeto pode pertencer, respectivamente, a um grupo mais estreito e a outro mais extenso. Ela pensa concretamente, percebendo um objeto segundo aquele aspecto que lhe seja mais próximo, já que ainda não consegue avaliar, ao mesmo tempo, outras características e compreender que tal objeto pode pertencer a diferentes categorias.

Nos adultos, o pensamento incide sobre leis de associação complexa, advindas da acumulação de experiência e das inferências realizadas com base nas generalizações. Nesse sentido, enfatizamos que o pensamento do adulto se difere do pensamento da criança por estabelecer sua adaptação ao mundo em circunstâncias difíceis e por controlar as atitudes ante a realidade. Sobre isso, Vigotski e Luria (1996, p. 165) assim explanam:

Cada um de nós, adultos, vemo-nos diante do mundo exterior quando, no encaço de alguma necessidade, nos damos conta de que ela ainda não foi satisfeita. Neste caso, o adulto organiza sua atividade de tal modo que, mediante uma série de passos consecutivos, a meta possa ser atingida e a necessidade satisfeita; ou, conformando-se com o inevitável, desiste de satisfazer sua necessidade.

Para que a criança alcance esse comportamento, deve ser integrada a um ambiente adequado, entendido como espaço sociocultural preexistente que nela estimule as formas necessárias de adaptação, já encontradas nos adultos que a rodeiam.

Ao dispor desse ambiente adequado, o comportamento da criança passa a ser reconstruído, ou seja, ela desenvolve o hábito de conter a imediata satisfação de suas necessidades e de seus impulsos, bem como de adiar as reações imediatas a estímulos exteriores, a fim de, empregando meios indiretos e apropriando-se das necessárias habilidades culturais, obter melhor controle sobre as situações que lhes são postas. Nesse cenário, Vigotski e Luria (1996, p. 180) explicam que “Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas”.

Nessa direção, evidenciamos que, no processo de desenvolvimento, a criança não só cresce e amadurece, mas adquire inúmeras novas habilidades, novas formas de comportamento que a tornam reequipada para, futuramente, constituir-se um adulto cultural.

Esse desenvolvimento elucidado na criança também se expressa nas relações entre linguagem e pensamento. A seguir, apresentamos reflexões acerca da relação entre pensamento e linguagem na constituição da espécie humana.

2.2 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Estudos desenvolvidos por Vigotski, por Luria e por Leontiev objetivaram romper com o determinismo biológico das demais psicologias vigentes, bem como buscar, não só no curso de uma vida (ontogênese), mas no curso de todo o desenvolvimento humano (filogênese), compreender as diferenças históricas propulsoras da constituição da espécie humana.

Tal compreensão tem como ponto de partida os estudos realizados com primatas superiores, nos quais eram observadas formas de funcionamento intelectual e de uso da linguagem que poderiam ser tomadas como precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano.

Segundo Vigotski (2000a), alguns experimentos efetivados por pesquisadores trouxeram contribuições à explicação desse fenômeno. As investigações realizadas por

Köhler⁴ e por Yerkes⁵ sobre o intelecto e sobre a linguagem dos antropoides são mencionadas pelo autor. Mas, contrariamente a esses estudos, ele não vê a possibilidade de haver linguagem semelhante à do homem no chimpanzé, pois, por mais que este consiga imitar sons como os emitidos pelo papagaio, é praticamente nula a hipótese de que ele aprenda a falar. Outra evidência dessa impossibilidade, de acordo com Vigotski (2000a, p. 48), é que “[...] os rudimentos do intelecto, ou seja, do pensamento na própria acepção da palavra, surgem nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem e não tem nenhuma relação com o seu êxito”. Contudo, a questão estaria resolvida se não houvesse no chimpanzé rudimentos de linguagem no sentido fonético semelhante ao do homem, destaca o referido autor.

O autor conceituou esse processo ainda rudimentar como fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e como fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. Nele, o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem seguem linhas distintas e independentes, cruzam-se em alguns momentos, nivelam-se em outros períodos, convergem e divergem constantemente, gerando imensas transformações no comportamento humano (VIGOTSKI, 2000a).

Linguagem e pensamento também foram objetos de investigação de Luria e de Leontiev. Com base nos resultados de inúmeras pesquisas, a troika chegou a algumas conclusões, sublinhando que

- a) pensamento e linguagem possuem raízes genéticas distintas.
- b) a princípio, o desenvolvimento de ambos ocorre por linhas diferentes, independentemente uma da outra.
- c) a relação que existe entre os dois não é constante no decorrer do desenvolvimento filogenético.
- d) nos antropoides existem rudimentos de intelecto e de linguagem que são parecidos ao do homem.

⁴ W. Köhler, psicólogo alemão, empenhou-se para encontrar o elo entre o desenvolvimento do macaco e o do homem. Investigou o uso da criação de ferramentas por macacos antropoides em um centro especial de pesquisa instalado nas Ilhas Tenerife e concluiu que existe no macaco rudimentos de formas humanas de comportamento (VIGOTSKI, 1996).

⁵ R. M. Yerkes foi um estudioso dos macacos antropoides e o único capaz de explicar a ausência de fala, sem atribuí-la às causas intrínsecas. Sua investigação sobre o intelecto dos orangotangos forneceu dados semelhantes aos de Köhler, porém avançou em suas conclusões quando admitiu existir nestes animais uma “ideação mais elevada” que, no entanto, não ultrapassa o pensamento de uma criança de 3 anos de idade (VIGOTSKI, 2000a).

- e) nos antropoides não existe correspondência entre pensamento e linguagem como existente no homem.
- f) apenas na filogênese do pensamento e da linguagem é possível encontrar uma fase pré-fala alicerçando o desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual conduzindo o desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2009).

A fase pré-intelectual da fala acompanha o desenvolvimento do homem há muito tempo, materializando-se por meio do grito, do balbucio e nas primeiras palavras da criança. No entanto, não existe semelhança com o desenvolvimento do pensamento. Todavia, para Vigotski (2009, p. 130), a descoberta mais extraordinária sobre o desenvolvimento do pensamento e o da fala na criança ocorre quando, “[...] mais ou menos aos 2 anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito mais característica do homem”.

Nesse momento, há o encontro entre pensamento e linguagem, interferindo qualitativamente no processo de desenvolvimento da criança. As linhas de desenvolvimento da linguagem e as do pensamento se cruzam a ponto de transformar o pensamento pré-intelectual em verbal e a fala pré-verbal em intelectual. A partir de então, ocorrerá um elevado desenvolvimento dessas funções. Vigotski (2009, p. 133) sublinha que,

Qualquer que seja a solução do complexo e controverso problema teórico da relação entre pensamento e linguagem, não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento.

Em busca de aprofundar sua investigação, o autor retrata alguns experimentos e menciona quatro estágios. O primeiro denominou natural ou primitivo, no qual a linguagem é pré-intelectual e o pensamento, pré-verbal, ou seja, quando ambos aparecem em sua forma original. O segundo é o estágio intitulado de psicologia ingênua, no qual a criança passa a experienciar as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos em seu entorno, aplicando essa experiência ao uso de instrumentos, momento primeiro de inteligência prática. O terceiro é caracterizado pelo uso de signos exteriores, de operações externas utilizadas para solução de problemas internos. Neste estágio, a criança conta nos dedos, recorre a signos mnemotécnicos externos para auxiliar a sua memorização. O quarto é o estágio do crescimento para dentro, em que as operações

externas são interiorizadas passando por uma intensa modificação. A partir de então, a criança começa a contar mentalmente e a usar a memória lógica. Na área da fala, incide a linguagem silenciosa ou interior. O mais interessante neste estágio é a interação constante existente entre as operações externas e as internas, em que uma, frequentemente, transforma-se na outra.

Para Vigotski (2009, p. 139), a relação entre pensamento e linguagem poderia ser ilustrada da seguinte forma:

Esquemáticamente, poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo de 'pensamento verbalizado'. Mas esse pensamento não esgota todas as formas de pensamento nem de linguagem.

Dessa relação entre pensamento e linguagem, da qual se edifica o pensamento verbalizado, o ser humano suplanta os limites da experiência sensorial e passa a atuar mentalmente com os objetos e com os fenômenos da realidade. Por meio dos códigos da língua, o pensamento se torna verbal e o homem é capaz de estabelecer relações complexas, de realizar tarefas teóricas, de desenvolver conclusões lógicas, de assimilar e de empregar conhecimentos, de formar conceitos abstratos e de refletir a realidade de modo mais profundo. Assim sendo, a linguagem é essencial para o desenvolvimento psíquico, visto que viabiliza a relação social do homem com o mundo que o cerca e oportuniza a formação de sua personalidade.

No que tange ao nascimento da linguagem, Leontiev (2004) enfatiza que esta só pode ser compreendida em relação à necessidade gerada pelo trabalho, o qual evoca do homem a necessidade de dizer algo. É no trabalho que o homem entra em comunicação com os outros homens, fazendo das suas ações, do trabalho propriamente dito e da comunicação um processo único. Portanto,

Agindo sobre a natureza os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Nesse sentido, a linguagem não cumpre somente papel de comunicação entre indivíduos; é também meio. A linguagem é uma síntese de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, permitindo saltos qualitativos na vida do ser humano. "A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está

diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

No decurso da vida, cada indivíduo aprende a ser homem e se desenvolve psiquicamente, dado que não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Estas são resultado do desenvolvimento das gerações humanas precedentes e encontram-se no mundo que o rodeia e nas grandes obras culturais. Logo, ao apropriar-se delas, o homem adquire propriedades e faculdades especificamente humanas, o que o coloca nos ombros das gerações anteriores e eleva-o acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004).

Assim, a criança, desde o nascimento, está rodeada por um mundo objetivo elaborado pelos homens, portanto começa o seu desenvolvimento psíquico em um mundo humano no qual se depara com a linguagem e, no percurso de seu desenvolvimento, faz dela a sua língua. Contudo, para que, de fato, aproprie-se dessas objetivações criadas pelo homem, é necessário que participe do processo efetuando a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou no fenômeno. Dessa forma, passa a apropriar-se do instrumento e a servir-se dele corretamente, tendo, pois, desenvolvido ações e operações mentais e motoras as quais usará cotidianamente.

Podemos inferir que a capacidade demonstrada pela criança ao utilizar determinado instrumento pode indicar o seu nível de desenvolvimento psicológico. Esse processo de aquisição de instrumentos, associado ao desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e à habilidade de organizar o próprio comportamento, evidencia o desenvolvimento cultural da mente da criança.

É pertinente elucidar que a orientação do professor para que a criança desenvolva ações e operações mentais é decisiva. Reportando-nos a Elkonin (1960, p. 527), evidenciamos o papel do professor na formação das operações mentais: *“Cuando hay una buena dirección por parte del maestro, al final de la edad escolar primaria los niños ya han llegado a dominar en gran medida los métodos de trabajo mental y han aprendido a organizar por si mismos su actividad de estudio”*⁶.

Ao conduzir a prática pedagógica, o docente possibilita à criança, gradativamente, efetivar o processo dialético de apropriação do conhecimento escolar, partindo do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, promovendo as operações mentais de analisar, de sintetizar, de comparar, de criticar, de julgar, de levantar hipóteses, de

⁶ “Quando há uma boa direção por parte do professor, até o fim da idade escolar primária, as crianças já passaram a dominar muito os métodos de trabalho mental e aprenderam a organizar as suas próprias atividades de estudo” (ELKONIN, 1960, p. 527, tradução nossa).

classificar, de deduzir, de explicar, de generalizar, de conceituar, dentre outras (GASPARIN, 2011).

Prosseguindo com a relação entre pensamento e linguagem, recorreremos a Rubinstein (1973), ao aclarar que a linguagem e o pensamento formam uma unidade dialética, visto ser a linguagem a forma de existência do pensamento. Contudo, enfatiza o autor, esta atua apenas como uma unidade e não como uma identidade. Tampouco podemos separar pensamento e linguagem, pois a linguagem é a expressão do pensamento, oferecendo forma sem modificar a natureza. Segundo o autor,

Na linguagem não formulamos o pensamento e é ao formulá-lo que o formamos. A linguagem é algo mais que instrumento externo do pensamento. Está implicada no processo do pensamento como uma forma vinculada ao seu contexto. O pensamento, ao criar a sua forma verbal, forma-se a si mesmo. Pensamento e linguagem, que não se podem identificar, unem-se num processo unitário (RUBINSTEIN, 1973, p. 33).

É também nessa relação entre pensamento e linguagem que se elabora a consciência. Por meio da linguagem, a consciência do homem se torna acessível ao outro. A consciência individual, que não se limita à experiência pessoal ou às próprias observações, nutre-se e enriquece-se com as experiências sociais realizadas por meio da linguagem.

Rubinstein (1973), respaldado em Marx, afirma que, por meio da linguagem, representamos a consciência prática, o mundo real, que também existe para os outros homens, mas, primeiramente, existe para cada um individualmente. Ao estudar a consciência humana, devemos considerar que o homem é um ser social e que a sua atividade é uma atividade social, logo a sua consciência resultará das suas ações sociais, portanto será uma consciência social. Nesse sentido, ressaltamos que a consciência do homem se forma na relação com o outro.

Luria (2006) sublinha que a consciência não é um estado interior, não surge no interior de uma célula viva, mas se dá nas relações com o meio circundante, no alcance entre o organismo e o mundo exterior, assumindo a forma de um reflexo ativo do mundo, caracterizando toda atividade vital do organismo. Segundo o autor, “a consciência, que é a ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características” (LURIA, 2006, p. 195).

A consciência, por ser um reflexo da realidade objetiva, tem como função habilitar o organismo a encontrar propósitos, a analisar as informações que chegam e a arquivar seus traços. É a consciência que utilizamos para avaliar as informações sensoriais, para

respondê-las com pensamentos e com ações críticas e para reter traços de memória para que, futuramente, possamos utilizá-los.

Luria (2006) especificamente ao apontar sua conclusão a respeito da consciência humana, enfatiza que esta se modifica, de acordo com os estágios do desenvolvimento do indivíduo, não somente na estrutura semântica, mas também na atuação por meio de diversos sistemas psicológicos.

Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (LURIA, 2006, p. 197-198).

Pautando-nos na THC, podemos afirmar que existem diferentes tipos de linguagem: a linguagem dos gestos e a dos sons; a linguagem escrita e a linguagem oral; a linguagem interna e a externa (LURIA, 1987; RUBINSTEIN, 1973).

A linguagem dos gestos e a dos sons são utilizadas durante a linguagem verbal como complemento àquilo que não pode ser expresso completamente. O gesto pode proporcionar a uma palavra uma força particular expressiva ou, até mesmo, oferecer um colorido diferenciado ao conteúdo verbalizado.

A linguagem escrita se difere essencialmente da linguagem oral no que tange ao contato direto com o interlocutor. Como regra geral, ambas desempenham funções diferentes, isto é, a linguagem oral é utilizada de forma usual em diálogos, enquanto a linguagem escrita é tida como científica ou comercial. Fazemos uso da linguagem escrita na comunicação de um conteúdo abstrato; já a linguagem oral surge da vivência direta entre indivíduos (RUBINSTEIN, 1973).

Na linguagem escrita, o seguinte fato merece destaque: nas comunicações, há um determinado leitor que não se encontra presente e, por isso, “[...] não se pode contar que o conteúdo daquilo que se diz seja completado por experiências ou vivências comuns provenientes do contacto directo ou de uma situação comum” (RUBINSTEIN, 1973, p. 27). Por isso, exige-se do locutor uma estrutura de discurso superiormente desenvolvida, capaz de manifestar diretamente os pensamentos essenciais de modo sistemático e com coerência lógica. Cada ideia, portanto, deve ser compreendida mediante o contexto exposto.

Quanto às linguagens interna e externa, postulamos que elas também se distinguem entre si, especificamente na sua relação com o pensamento. A diferença

ainda continua quando reconhecemos que a linguagem externa é acompanhada por sons perceptíveis, enquanto a linguagem interna, “linguagem menos som”, tem uma outra função: formular verbalmente o pensamento (RUBINSTEIN, 1973, p. 30).

Mesmo tendo funções diferentes, as linguagens interna e externa se complementam e possuem caráter social, logo, “[...] Encarada do ponto de vista histórico evolutivo, é social: o falar internamente é sem dúvida um derivado do falar externo” (RUBINSTEIN, 1973, p. 31). Desse modo, a fala interna e o pensamento verbal, elaborados por meio de linguagem interna, expressam a estrutura verbal desenvolvida na comunicação com o outro.

Comungando esse pensamento, Leontiev (2004) explana que, nessa ação com o outro, a criança nunca está sozinha no mundo que a rodeia. Suas relações estão sempre intermediadas pela relação do homem com outros seres humanos, inseridas na comunicação. A comunicação, que ora pode ocorrer em sua forma exterior, como comunicação verbal ou mental, é condição necessária e específica para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do homem em sociedade. A aprendizagem, o desenvolvimento e as suas relações na constituição do indivíduo são o tema tratado a seguir.

2.3 RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Muitas foram as perspectivas teóricas que se propuseram a investigar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento⁷. Pautando-nos na THC, é possível salientar que aprendizagem e desenvolvimento, mesmo diretamente ligados, não se formam

⁷ Para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2006) agrupa as teorias mais importantes em três categorias. A primeira parte do pressuposto de que existe independência do processo, portanto a aprendizagem é puramente exterior, paralela, ao processo de desenvolvimento da criança. Ela utiliza os resultados do desenvolvimento, não adianta o seu curso e não modifica a sua direção. O desenvolvimento, por sua vez, deve atingir uma determinada etapa, com a maturação de determinadas funções antecipadamente, para que a escola propicie o ensino de determinados conhecimentos e de certos hábitos. Logo, o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Já conforme a segunda categoria descrita pelo autor, aprendizagem é desenvolvimento. Assim, existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, em que cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra se encontra para o objeto que a projeta. Na terceira categoria, encontram-se as teorias que tentam conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista. A novidade é que o que antes era considerado contraditório, não se excluem mutuamente, mas tem muito em comum. Outra consideração é a questão da interdependência, em que o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais. Assim, o aspecto novo desta categoria consiste na ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

semelhante e paralelamente, contudo uma adequada organização da aprendizagem promove na criança o desenvolvimento mental.

Ao investigar as teorias que explicavam, distintamente, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2006) se contrapõe aos ideais defendidos e se posiciona diferentemente ao postular que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos que mantêm entre si complexas inter-relações, ou seja, tanto a aprendizagem influencia no desenvolvimento como o desenvolvimento influencia na aprendizagem.

Dada a relevância de ambos os processos, compreendemos a importância de momentos intencionais e sistemáticos de aprendizagem para que desenvolvam na criança as características humanas, universais, constituídas historicamente. Por isso, segundo Vigotski (2006, p. 108), a atividade docente tem papel preponderante no desenvolvimento das capacidades do aluno para que ele pense sobre determinado fenômeno.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Com base nesse modo de compreender o processo de ensino, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, é necessário considerar que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de sua inserção na escola. Equivoca-se o professor que desconsidera as vivências adquiridas pelo discente e parte do zero em seu processo de ensino. A aprendizagem escolar nunca começa no vazio; é antecedida por uma etapa de desenvolvimento alcançado pela criança antes de seu ingresso na escola.

Ao adentrar a escola, esse processo de aprendizagem produzido antecipadamente se distingue, de modo fundamental, do domínio de noções do qual a criança se apropriará ao longo do ensino escolar. A partir de então, começará a fazer perguntas, inserindo-se em uma etapa específica da aprendizagem. Isso significa que “[...] Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2006, p. 110).

Nesse sentido, algumas considerações são fundamentais, de acordo com a THC, para compreendermos o modo como esse processo ocorre. Primeiramente, devemos

conhecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para, na sequência, compreender as características específicas que compõem essa inter-relação na idade escolar. Destarte, devemos ponderar que a aprendizagem precisa ser coerente com o nível de desenvolvimento do infante, lembrando que existem determinado nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito e sua capacidade potencial de aprendizagem.

Em busca de desenvolver essa capacidade potencial de aprendizagem da criança, cabe ao professor criar intencionalmente um espaço motivador e desencadeador de experiências; organizar e enriquecer a atividade das crianças; acompanhar seu processo de desenvolvimento, elaborando vivências e possibilitando a apropriação de conhecimento, sem nunca imobilizar ou substituir a experiência do educando. O professor é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, mundo do qual a criança precisa apropriar-se. Para isso, Facci (2006, p. 139) explana: “[...] a forma ativa com que a criança se apropria do mundo das pessoas e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno”.

Promover esse ir e vir do mundo externo ao interno não é tarefa fácil, porém, necessária para desenvolver as funções psíquicas na criança. Ao nascer, esta traz consigo as funções psíquicas elementares (percepção, memória, atenção, pensamento, emoções, vontade), o que “significa que, na consciência do bebê, podemos demonstrar que existe o germe das futuras funções” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 95-96). Assim, na primeira infância, apresenta-se um grupo de funções ainda insuficientemente diferenciadas internamente, tomando um lugar dominante em relação às outras funções. Conforme a criança alcança uma nova etapa etária, as funções que, inicialmente, eram elementares se transformam em superiores, por meio de aquisições realizadas a partir da proposição de conteúdos de formação teórica (MARTINS, 2012), ou seja, de conteúdos que atuarão indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à medida que for promovida a apropriação de conhecimento.

Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (PRESTES; TUNES, 2018, p. 95).

Sendo assim, desenvolver funções psíquicas superiores na criança é desenvolver funções especificamente humanas, formadas ao longo da história do gênero humano, sendo, portanto, um processo integralmente único. Vale salientar que a formação das funções psíquicas superiores ocorre duas vezes no transcurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez acontece nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas; já a segunda, em atividades individuais, como características internas do pensamento, sendo funções intrapsíquicas.

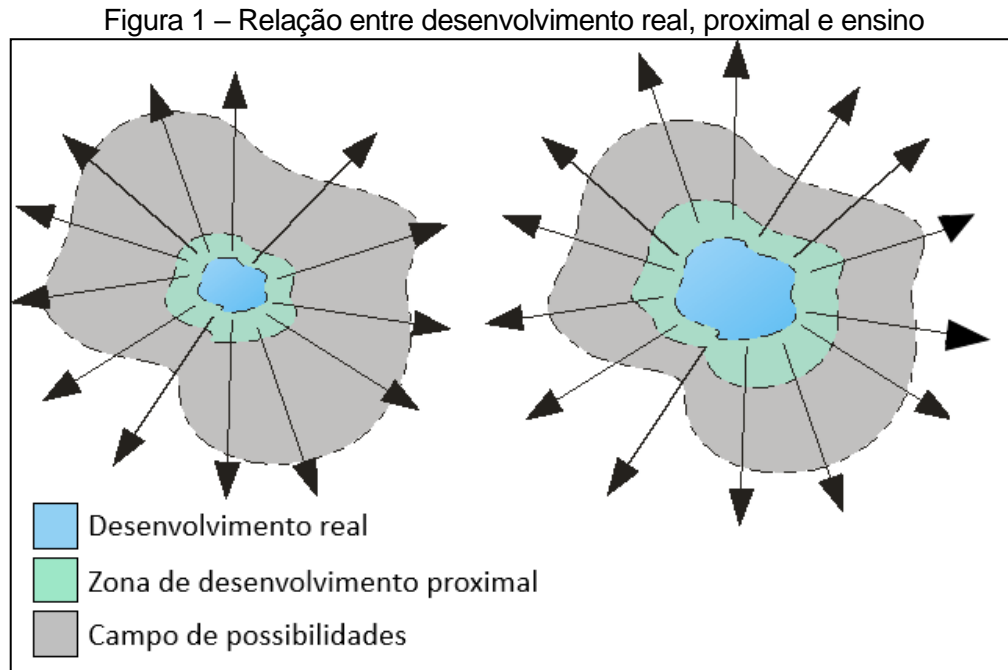
Embora reconheçamos que a criança, ao nascer, tenha possibilidades de aprender e, conseqüentemente, de se desenvolver, sabemos que o processo de ensino precisa ser condizente com o nível de desenvolvimento no qual se encontra, ou seja, “[...] *al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación. Es decir, la instrucción debe orientarse hacia los ciclos ya superados de desarrollo, a su umbral inferior*”⁸ (VIGOTSKI, 2000a, p. 241). Posto isso, recorreremos ao psicólogo russo quando define dois níveis de desenvolvimento. Segundo ele, o primeiro se refere ao nível de desenvolvimento real, ou seja, ao desenvolvimento das funções mentais da criança que se constituíram a partir de resultados já completados. Destarte, nesse momento, a criança é capaz de realizar por si mesma o que lhe é solicitado. O outro, nível de desenvolvimento proximal, refere-se às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, correspondendo àquilo que o educando consegue fazer com a ajuda do adulto ou de alguém mais experiente. Assim sendo, Vigotski (2006, p. 112) explicita que

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

A promoção de momentos em que a criança é posta em situações cujo pano de fundo é o seu nível real de desenvolvimento e o horizonte é o nível proximal de desenvolvimento permite-nos afirmar que aquilo que, hoje, reconhecemos como proximal será, amanhã, real. Isto é: tudo aquilo que a criança, em um dado momento, necessita de ajuda para executar será feito por ela, sozinha, em um outro momento, sem prescindir

⁸ “[...] a criança só pode ser ensinado o que é capaz de aprender. A instrução é possível quando a imitação se encaixa. Ou seja, a instrução deve ser orientada para os ciclos já ultrapassados do desenvolvimento, em seu limiar inferior” (VIGOTSKI, 2000a, p. 241, tradução nossa).

da colaboração de companheiros mais capazes. Moraes (2020) representa graficamente a relação entre os dois níveis de desenvolvimento e o ensino da seguinte forma:



Fonte: Moraes (2020).⁹

Com base na representação gráfica apresentada, enfatizamos que o que existe, de fato, é um ciclo entre as zonas de desenvolvimento, pois tudo aquilo que, hoje, encontra-se na zona de desenvolvimento proximal estará, amanhã, na zona de desenvolvimento real e assim sucessivamente, ampliando o campo de possibilidades.

No entanto, para que esse ciclo se concretize, faz-se necessário que o ensino seja organizado, intencional e sistematizado, a fim de que o aluno se aproprie das máximas elaborações humanas. Ao advogar nesse sentido, Vigotski (2006, p. 114) ressalta: “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. Opondo-se, portanto, à orientação tradicional de desenvolvimento, o autor anuncia que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 114).

A fim de aprofundar a discussão acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, expomos a defesa de Núñez e Pacheco (1997), que postulam que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento:

⁹ Esquema apresentado em palestra (2020), na Universidade Estadual de Maringá, pela professora Dra. Sílvia Moraes.

El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción del conocimiento, no sólo de registro un observación, que se produce en condiciones de interacción social en dependencia del nivel de conocimientos que posee el aprendiz, para construir los nuevos conocimientos. En este proceso la internalización de la actividad por el alumno es mediado por los signos-instrumentos (fundamentalmente la palabra) y por la interacción con otras personas con las que entra en relaciones sociales¹⁰ (NÚÑEZ; PACHECO, 1997, p. 9).

O processo de internalização da atividade pelo aluno é fundamental, uma vez que permite a reconstrução interna de uma operação externa. Para exemplificar, recorreremos a Vigotski (2000a), quando menciona o uso do gesto de apontar pela criança na tentativa de alcançar algum objeto. Com tal intenção, a criança estende suas mãos, estica-se em direção ao objeto, permanecendo parada no ar, em um movimento que lembra o de pegar. Ao ser observada pela mãe que vem auxiliá-la, a situação muda fundamentalmente, isto é, o apontar se torna um gesto para o outro. Mais tarde, a criança associa o seu movimento à situação objetiva e passa a compreender tal movimento como um gesto de apontar, ou seja, essa ação passa a ser compreendida como um meio de estabelecer relações.

De acordo com Vigotski (2000a), o processo de internalização advém de uma série de transformações, quais sejam:

- a) uma operação que, primeiramente, expressa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Essa operação é considerada fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais superiores por utilizar os signos.
- b) Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal, ou seja, primeiramente se encontra no nível social – entre pessoas –, para depois ser encontrado no nível individual – no interior da criança.
- c) A mudança de um processo interpessoal em um processo intrapessoal resulta de uma extensa série de episódios ocorridos ao longo do desenvolvimento.

¹⁰ “O aprendizado é concebido como um processo de construção do conhecimento, não apenas para registrar uma observação, que ocorre sob condições de interação social, dependendo do nível de conhecimento que o aprendiz possui, para construir o novo conhecimento. Nesse processo, a internalização da atividade pelo aluno é mediada pelos signos-instrumentos (principalmente a palavra) e pela interação com outras pessoas com as quais estabelece relações sociais” (NÚÑEZ; PACHECO, 1997, p. 9, tradução nossa).

Sendo assim, antes de serem internalizadas, essas operações percorrem um longo período de desenvolvimento até se tornarem, gradualmente, funções interiores. Essa transferência para dentro está relacionada a alterações nas leis que conduzem sua atividade, sendo incorporadas a um novo sistema com suas próprias leis.

À luz do exposto, evidenciamos que a internalização das atividades socialmente organizadas e historicamente constituídas compõe o aspecto peculiar do desenvolvimento humano, reconhecido como a base que proporcionou o salto qualitativo do comportamento animal para o comportamento humano.

É na escola que as atividades historicamente construídas e socialmente organizadas serão elucidadas aos alunos. A atividade na escola é fundamental, uma vez que as particularidades de seus resultados colaboram para a transformação do próprio aluno, enquanto os conteúdos promovem o domínio dos modos generalizados das ações (DAVIDOV, 1986). Nessa formação, o professor exerce papel fundamental. No entanto, para cumprir sua tarefa de guia e de orientador do processo de aprendizagem do aluno, deve possuir competência profissional e uma destacada qualidade humana que lhe permita uma estreita relação amistosa com os alunos, a fim de mobilizar e de formar novas qualidades da personalidade (NÚÑEZ; PACHECO, 1997).

Tendo em vista que o papel do docente no processo de ensino para promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento é fundamental, ressaltamos o que postula Leontiev (1967, p. 261) sobre a participação do professor na ação do educando:

La extensión y las formas de la participación de la maestra en los actos del alumno pueden variar mucho. Sin embargo, en el aprendizaje en el sentido estricto de la palabra, siempre hay una que requiere la participación de la maestra. Además, es la etapa más importante em el proceso de aprender ya que es en esa etapa que se edifica el contenido real del proceso que está sufriendo una asimilación¹¹.

Assim, parafraseando o autor, salientamos que a aprendizagem de qualquer área do conhecimento, por exemplo, a aprendizagem dos elementos das ciências na escola,

¹¹ “A extensão e as formas de participação do professor nas ações do aluno podem variar muito. No entanto, na aprendizagem, no sentido estrito da palavra, há sempre uma que requer a participação do professor. Além disso, é a etapa mais importante no processo de aprendizagem, pois é nessa fase que o conteúdo real do processo que está passando por assimilação é construído” (LEONTIEV, 1967, p. 261, tradução nossa).

é, ao mesmo tempo, um processo formativo que contribui para o desenvolvimento das atividades mentais dos estudantes.

Com menção às atividades mentais, trazemos o posicionamento de Elkonin (1960), que postula que, no começo da atividade escolar, o professor deve organizar o trabalho do aluno, considerando os menores detalhes, além de conduzir a execução de cada uma das etapas do trabalho, de controlar a precisão com que o educando as realiza e, sobretudo, de ajudá-lo a vencer todas as dificuldades que apresentar. Assim sendo, promoverá o desenvolvimento das atividades mentais, fazendo que o aluno, pouco a pouco, seja capaz de realizar, independentemente, o trabalho proposto, vindo a dominar os métodos e os meios do trabalho mental.

Comungamos as ideias de Leontiev (1967), quando destaca que a aprendizagem é uma forma de manifestação da vida do homem, pois, ao aprender, ele cumpre com seus motivos e com seus requisitos vitais, sendo motivado por um propósito que, pela sua capacidade, é convertido em um fim. Todo indivíduo, portanto, está sujeito às leis internas que regem o desenvolvimento de sua vida. Decorre dessa conclusão a necessidade de refletirmos sobre a mediação no processo de ensino, destacando o papel do desenvolvimento da função simbólica na aprendizagem da linguagem escrita.

2.4 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

Tomemos como ponto de partida o pensamento de Leontiev (2004), o qual afirma que, desde a primeira infância, as relações práticas estabelecidas pelas crianças com os objetos humanos em seu entorno são mediadas pelos adultos que, por meio da comunicação, procuram caracterizar a atividade humana. Assim, o autor esclarece que é o adulto quem “[...] aproxima da criança o objeto que ela quer apanhar, alimenta-a à colher, agita o brinquedo que faz barulho etc. Por outras palavras, as relações da criança com o mundo dos objetos são inicialmente mediatizadas pelas ações do adulto” (LEONTIEV, 2004, p. 182-183).

Nesse sentido, reconhecer a relevância do papel do adulto no processo de formação da criança é fundamental e importância maior evocamos quando este é o professor, haja vista que é o profissional responsável por promover o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em direção à emancipação humana.

Kostiuk (1991) ressalta que a educação, para alcançar seu objetivo imediato (particular) e seu objetivo definitivo (geral), precisa colocar em ação as capacidades intelectuais dos alunos e direcioná-las de modo que, em interação com outras atividades, utilize-as em todas as direções.

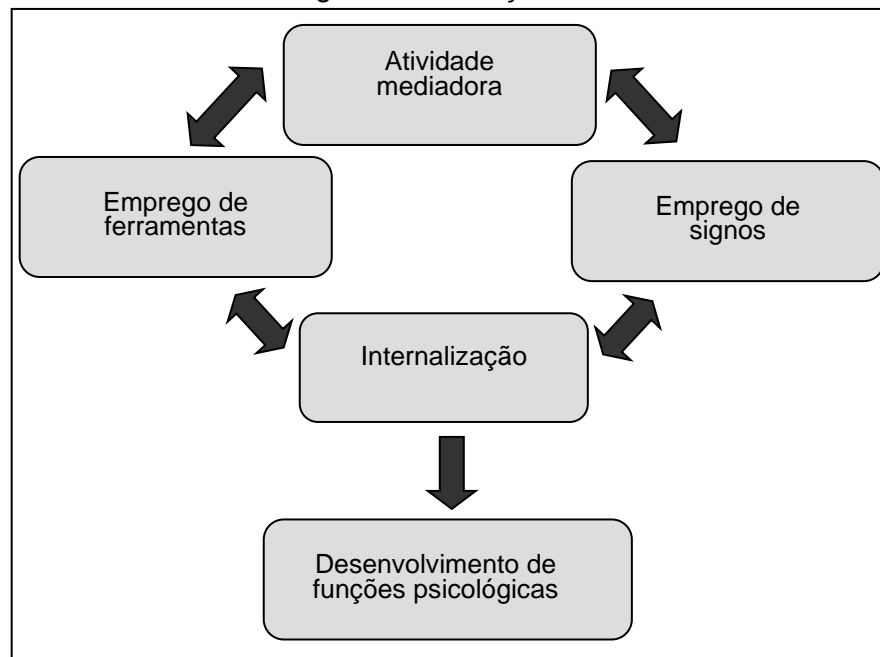
Para que essas “potencialidades” (KOSTIUK, 1991, p. 66) sejam desenvolvidas, ao professor cabe organizar o ensino, promovendo não uma única capacidade de pensar, mas inúmeras capacidades particulares de pensar sobre diferentes assuntos. Compete a ele também desenvolver diversas capacidades de centralizar a atenção em distintas situações, sem reforçar a faculdade geral de prestar atenção.

Desenvolver tais capacidades exige do professor alguns preceitos, no caso, a formação de ações mentais adequadas. Para apropriar-se de conceitos, de generalizações e de conhecimentos, a criança precisa desenvolver ações mentais apropriadas. A princípio, essas ações são externas e se transformam em ações mentais internas somente se existir mediação.

Consideramos pertinente, neste momento, salientar que há distintas interpretações em relação ao conceito de mediação. Alguns compreendem o professor como elemento crucial da mediação, outros o veem como portador dos signos e, portanto, como responsável pela atividade mediadora.

Para compreender o conceito de mediação, recorreremos, inicialmente, a Vigotski (2000b) que o caracteriza como a atividade mediadora entre o emprego de ferramentas/instrumentos e o emprego de signos, mediante o processo de internalização. Para ilustrar, tomamos como base o esquema apresentado pelo autor (VIGOTSKI, 2000b, p. 93) e nele acrescentamos a função da internalização no processo e o que desta decorre:

Figura 2 – Mediação



Fonte: adaptado de Vigotski (2000b, p. 92).

Diante do esquema exposto, acreditamos ser pertinente retomar os conceitos de signo e de instrumento elucidados por Vigotski (2000b) em suas investigações. Segundo o autor, a função do instrumento é conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade. Consiste em orientar externamente a atividade humana externa para o controle e para o domínio da natureza. Já o signo é orientado internamente, sendo um meio da atividade interna para o controle do próprio indivíduo, sem modificar o objeto da operação psicológica. Nesse sentido, reforça o autor:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos¹² (VIGOTSKI, 2000b, p. 93).

¹² “Por meio da ferramenta, o homem influencia o objeto de sua atividade; a ferramenta é direcionada para fora: deve causar algumas ou outras alterações no objeto. É o meio da atividade externa do homem, orientada a modificar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica: é o meio que o homem usa para influenciar psicologicamente, seja em sua própria conduta, seja na dos outros; é um meio de sua atividade interior, destinada a dominar o próprio ser humano: o signo é orientado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios usados não pode ser a mesma em ambos os casos” (VIGOTSKI, 2000b, p. 93, tradução nossa).

Ao partilhar dessas ideias, Oliveira (2010) menciona que o signo é uma marca externa utilizada pelo homem para auxiliá-lo em tarefas que exigem memória ou atenção. Para exemplificar, apresenta o uso de varetas ou de pedras na contagem de cabeças de gado e a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes para identificar seus proprietários. Tais ações permitem ao homem armazenar informações superiores às que poderia guardar na memória. Nesse exemplo, as varetas ou as pilhas de sacos de cereais são signos que representam a realidade e referem-se a elementos ausentes no tempo e no espaço presentes. Trata-se, portanto, de formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem de agir no mundo.

Oliveira (2010) evidencia outras formas de utilizar signos como instrumentos que colaboram para o desempenho de atividades psicológicas, como a elaboração de listas de compras por escrito, o uso de mapas para encontrar locais, a produção de diagramas que orientem a construção de um objeto e o uso de um nó para se lembrar de um compromisso. Isso tudo possibilita o armazenamento de informações, bem como o controle da ação psicológica do indivíduo.

A todo momento, recorreremos ao uso de signos, mesmo que não percebamos, para auxiliar a atenção e a memória. O signo, portanto, pode ser considerado um elemento a ser utilizado pelo professor para expressar ideias, objetos, situações, dentre outros. Quando registramos, por exemplo, um 'X' na porta da sala, utilizamos um signo que indica que a entrada é proibida; já o símbolo do numeral '4' é um signo usado para expressar a quantidade quatro.

Para compreender o papel dos signos na atividade psicológica da criança, Vigotski e seus colaboradores realizaram diversos experimentos. Dentre eles, citamos o conduzido por Leontiev em laboratório (VIGOTSKI, 2000b), cuja finalidade foi analisar as primeiras operações com signos em crianças. Entretanto, mesmo tendo como foco a criança, desse experimento também participaram adultos.

Em um de seus experimentos, pedia à criança que respondesse a um conjunto de perguntas de um jogo, sem utilizar determinadas palavras. Para o cumprimento da atividade, cada criança recebia de três a quatro tarefas, cada uma com 18 questões a serem respondidas, das quais sete se referiam a cores. Era-lhe perguntado, por exemplo: "Qual é a cor do céu?", "Qual é a cor de um tomate?", "Qual é a cor de uma bola?". No primeiro momento, perguntas desse tipo eram formuladas oralmente, respondidas pela criança e considerava-se erro somente quando utilizava as palavras proibidas. No segundo momento, a criança recebia cartões coloridos que poderia utilizar como auxiliares no momento das questões, haja vista que não poderia falar o nome da cor, mas

poderia mostrar o cartão. Nessa situação, algumas crianças usaram os cartões como estímulos externos auxiliares para sua atenção e para sua memória. Tais crianças cometeram menos erros nesta fase do que na primeira fase do experimento.

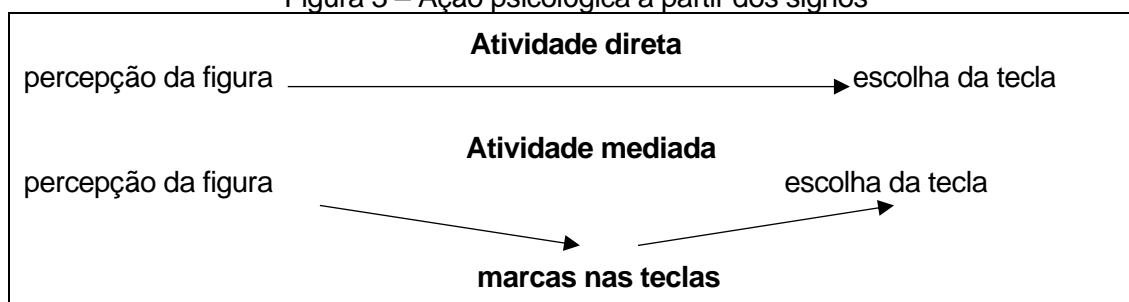
Como resultado do experimento, os autores destacam, conforme demonstraram os protocolos, a existência de um processo de lembrança mediada. No primeiro estágio, a criança não é capaz de controlar o seu comportamento pela organização de estímulos especiais, portanto, os cartões coloridos, mesmo agindo como estímulo, não adquiriram a função instrumental. No segundo estágio do desenvolvimento, com a introdução dos cartões como um sistema de estímulos auxiliares, aumentou a eficácia da atividade da criança. No terceiro estágio, realizado com adultos, o resultado apontou que, embora tenha diminuído a diferença entre o desempenho nas duas tarefas, o comportamento permanece mediado; ocorre, porém, a emancipação dos estímulos externos, ou seja, estes são internalizados. Assim, Vigotski (2000a, p. 74) elucida que “[...] *La operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso. El niño comienza a contar en su cabeza, a usar la ‘memoria lógica’, esto es, a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados*”¹³.

Um outro experimento conduzido por Leontiev com crianças de 4 e de 5 anos, também citado por Vigotski (2000b), consistia em verificar a relação entre a percepção e a ação motora dos infantes. No primeiro momento do experimento, havia um conjunto de figuras e, para cada figura, uma tecla do teclado correspondente. À criança era solicitado que, conforme a figura apresentada, apertasse a tecla correspondente no teclado. O comando não era facilmente atendido, pois ela precisava decidir qual tecla pressionar. Em uma segunda etapa do experimento, eram acrescentadas marcas que identificavam as teclas correspondentes às imagens apresentadas. Por exemplo: para identificar o pão, acrescentou-se a figura de uma faca; para se lembrar de um cavalo, utilizou-se a imagem de uma carroça. Com o apoio das marcas nas teclas, o resultado foi alterado consideravelmente: as crianças passaram a concentrar sua atenção nas marcas e a pressionar a tecla correspondente por meio da relação estabelecida entre a figura apontada e o signo representado.

A fim de ilustrar esse processo, recorreremos a Oliveira (2010), que elaborou um esquema como síntese do desenvolvimento das funções psicológicas.

¹³ “A operação externa se converte em interna e sofre uma profunda mudança no processo. A criança começa a contar em sua cabeça para usar a ‘memória lógica’, ou seja, para operar com relações inerentes e com signos internalizados” (VIGOTSKI, 2000a, p. 74, tradução nossa).

Figura 3 – Ação psicológica a partir dos signos



Fonte: Oliveira (2010, p. 34).

Conforme os signos são produzidos pelos adultos, as crianças passam a internalizá-los, ou seja, os signos externos de que a criança em idade escolar tanto necessita se transformam em signos internos. Isso, por sua vez, propicia à criança o desenvolvimento em um nível mais avançado, culturalmente elaborado.

A apropriação desse nível mais avançado elaborado culturalmente não ocorre em um passe de mágica; é necessário que haja mediação. Seguindo esses ideais, Martins (2016) defende a ideia de que, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski não o apresenta simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas; pelo contrário, evidencia que a mediação responde pela interposição que conduz a transformação. Por isso, a mediação encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, isto é, uma condição externa ao indivíduo é internalizada e passa a potencializar o ato de trabalho – prático ou teórico – do sujeito.

Martins (2016), respaldada em Chauí (1995), ressalta que a mediação é essencial para que o indivíduo conheça as coisas. No entanto, para que haja conhecimento e para que este avance, é necessário ir além das aparências e adentrar a essência dos fenômenos. Para isso, devem ser propostas operações de análise e de síntese que elucidem não só a dimensão imediata, mas também a dimensão mediata de tais fenômenos. Por dimensão imediata, compreendem-se as condições que estabelecemos com os objetos ao percebê-los imediatamente; já a dimensão mediata é aquela que nos permite, por meio de operações lógicas de raciocínio, desvelar o objeto, construir ou o reconstruir gradativamente.

Em comunhão com essas ideias, temos o posicionamento de Oliveira (2010, p. 28), que sublinha que a “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A autora ilustra essa explicação por meio do exemplo da vela, retratando a situação de um indivíduo que aproxima a sua mão da chama e a

retira rapidamente ao sentir dor. Nesse caso, quando o indivíduo se recorda da dor, por meio de uma representação mental, ou ouve de outra pessoa um aviso do risco de queimadura, temos elementos mediadores, intermediários, agindo entre o estímulo e a resposta.

Destacamos também as ideias de Mello (2012), ao explicar que, para aprender o uso social dos objetos, é preciso aprender com quem os conhece. Assim sendo, as novas gerações não precisam reinventar os objetos ou os seus usos, mas ser acompanhadas e ter suas relações mediadas por parceiros mais experientes que lhes possibilitarão o acesso à cultura, ao saber elaborado pelas gerações precedentes. Fundamentando-se em Leontiev (1978), a autora enfatiza que

[...] as qualidades humanas cristalizadas nos objetos da cultura não estão dadas às novas gerações nos objetos da cultura, mas apenas postas, em repouso, nesses objetos. Para avivá-las, é preciso que quem conhece o seu uso social apresente-o para quem não sabe. Deste ponto de vista, o professor e a professora são mediadores essenciais (MELLO, 2012, p. 367).

Diferentemente dos autores anteriormente apresentados, Mello (2012) reconhece que o professor é o mediador do processo de ensino e não os signos e os instrumentos, como defendem Martins (2016), Oliveira (2010) e o próprio Vigotski (2000b). Nesse sentido, Mello (2012, p. 367) defende que “[...] Ainda que, em determinadas circunstâncias, usemos diferentes mediadores, como, por exemplo, nosso próprio conhecimento anterior, ou um colega que se dispõe a nos ajudar, o professor é o mediador fundamental”.

Com o propósito de desdobrar a discussão acerca do conceito de mediação, recorreremos à concepção de signo defendida por Martins (2016). Para a autora, o elemento que medeia é o signo, responsável por converter a imagem sensorial em imagem carregada de significação. O outro – no caso, o professor – é o veículo da mediação, uma vez que já o tem internalizado. Assim, o professor não é o mediador, enfatiza a autora; ele só promoverá a atividade mediadora se disponibilizar ao discente o acervo de significações equivalentes à realidade concreta. Nesse sentido, “os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora” (MARTINS, 2016, p. 59).

Diante do exposto, observamos que diferentes são os posicionamentos dos autores em relação ao conceito de mediação, entretanto evidenciamos o papel

fundamental do professor no processo de mediação, seja como condutor do ensino, seja como portador de signos. Caso o docente não disponha de signos adequados, ou seja, não tenha domínio dos conteúdos a serem transmitidos e não reconheça a função dos instrumentos culturais para a elaboração e para a condução do processo de ensino e aprendizagem, não conseguirá oportunizar a máxima formação das qualidades humanas a cada aluno. É o caso do ensino da escrita que requer um parceiro mais experiente que domine tal linguagem, o professor, reconhecendo-a como uma atividade simbólica complexa, cujo desenvolvimento tratamos a seguir.

2.5 DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Vigotski (2000b), prosseguindo suas investigações, faz menção aos gestos como signos visuais. Sublinha que o gesto, por ser um signo inicial, contém a futura escrita da criança, representada pelas tentativas de escrita no ar. Já os signos escritos são compreendidos como gestos que foram fixados em determinado suporte.

O autor também aborda o uso da dramatização pelas crianças no ato de desenhar, demonstrando por gestos o que farão no papel. Nesse caso, os traços fixados no papel não são desenhos, pois somente complementam a representação gestual. No entanto, é nessa íntima relação entre a representação por gestos e por desenho que ocorre a representação simbólica, ou seja, a criança passa a planejar formas diferenciadas para fazer suas anotações.

Ao avançar na discussão, o referido autor postula sobre o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. Destaca que não necessariamente o objeto representado precisa ter similaridade com o objeto com o qual a criança brinca, importando, de fato, que ela possa utilizá-lo como brinquedo e executar com ele um gesto representativo.

Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda e gesto representativo. Creemos que tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles¹⁴ (VIGOTSKI, 2000b, p. 186).

¹⁴ “Também se sabe que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele designa. O mais importante é o seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda e com seu gesto representativo. Acreditamos que só nisso está a chave para explicar toda a função simbólica dos jogos infantis” (VIGOTSKI, 2000b, p. 186, tradução nossa).

Explica o referido autor que essa é a chave para a função simbólica do brinquedo das crianças. Para ilustrar, cita alguns exemplos, como *“Una bola de trapos o una maderita se convierten en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños”*¹⁵ (VIGOTSKI, 2000b, p. 186). Outro exemplo trazido por Vigotski (2000b, p. 187) é o seguinte: *“[...] un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado”*¹⁶.

Outra evidência do desenvolvimento do simbolismo, exposta por Vigotski (2000b) em suas investigações, refere-se ao desenho. A criança desenha, segundo o autor, de memória. Se solicitarmos que desenhe alguém que está próximo a ela, por exemplo, a mãe sentada ao seu lado ou um outro objeto, fará o desenho sem consultar o original, pois não desenha o que vê, mas o que conhece. Quando uma criança expõe seus repertórios de memória por meio do desenho, apoia-se na fala, isto é, conta uma história. Dessa evidência origina-se a seguinte afirmação: *“Vemos, por lo tanto, que el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal”*¹⁷ (VIGOTSKI, 2000b, p. 191).

Os primeiros desenhos infantis apresentam esquemas que lembram conceitos verbais que comunicam apenas os aspectos essenciais dos objetos. Tais fatos nos conduzem a interpretar o desenho como um estágio precedente no desenvolvimento da linguagem escrita, pois possibilita o desenvolvimento da função simbólica na criança.

Em relação ao simbolismo na escrita, Vigotski (2000b) postula que foi Luria (2006) quem se debruçou para compreender esse processo de simbolização na escrita. Em seus experimentos, colocava crianças que ainda não eram capazes de escrever diante da tarefa de elaborar uma forma de notação gráfica. Era-lhes dita uma certa quantia de frases que ultrapassava a sua capacidade de memorização. Ao perceber que elas não seriam capazes de lembrar as frases, oferecia-lhes uma folha de papel, solicitando que representassem ou grafassem as palavras apresentadas, tal como os adultos fazem. Paulatinamente, Luria (2006) introduzia outros elementos nas frases (quantidade, cor, forma), o que lhe permitia verificar que de uma escrita por gestos a criança avançava

¹⁵ “Uma bola de pano ou uma madeira se tornam um bebê durante a brincadeira, porque nos permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado de crianças pequenas” (VIGOTSKI, 2000b, p. 186, tradução nossa).

¹⁶ “Uma vara se transforma em um corcel, porque você pode colocá-lo entre as pernas e pode aplicar o gesto que o identificará como um cavalo no caso dado” (VIGOTSKI, 2000b, p. 187, tradução nossa).

¹⁷ “Vemos, portanto, que o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2000b, p. 191, tradução nossa).

a uma escrita com rudimentos de representação. Assim, destaca Vigotski (2000b, p. 195-196):

*Los experimentos han demostrado que cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo de la escritura. Nos falta mencionar aún el momento más importante que caracteriza el auténtico paso al lenguaje escrito. Los signos de escritura, como es fácil de ver, son símbolos de primer orden, denominaciones directas de objetos o acciones, pero en la etapa descrita por nosotros el niño no llega al simbolismo de segundo orden, que consiste en la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra.*¹⁸

Ele complementa sua defesa afirmando que, para a criança chegar a essa descoberta fundamental, ela precisa compreender não somente que se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Isso tudo, por sua vez, é possível se houver a mediação do professor que, ao se utilizar de signos, permite à criança perceber o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras. *“Una cosa es indudable: el verdadero lenguaje escrito del niño (y no el dominio del hábito de escribir) se desarrolla probablemente de modo semejante, es decir, pasa del dibujo de objetos al dibujo de las palabras”*¹⁹ (VIGOTSKI, 2000b, p. 196).

Partilhando desse posicionamento, Luria (1987) enfatiza que a palavra é o elemento fundamental da linguagem. Por meio dela, denominamos as coisas, individualizamos suas características e expressamos ações e relações. *“Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”* (LURIA, 1987, p. 27). Ela tem, ainda, uma função mais complexa: a palavra admite que analisemos os objetos, distingamos suas propriedades essenciais e os relacionemos a uma determinada categoria. Isso significa que a palavra é meio de generalização e de abstração.

Diante do exposto, parafraseando Luria (1994), quando o homem se apropria da palavra, automaticamente passa a ter controle de um complexo sistema de associações e de relações que se encontra sobre um determinado objeto e que fora constituído ao

¹⁸ “Experimentos mostraram que, quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir, com sua ajuda, os sons isolados nas palavras, é preciso, no entanto, dominar completamente o mecanismo de escrita. Precisamos mencionar até mesmo o momento mais importante que caracteriza a verdadeira passagem para a linguagem escrita. Os signos de escrita, como é fácil de ver, são símbolos da primeira ordem, denominações diretas de objetos ou de ações, mas, no estágio descrito por nós, a criança não alcança o simbolismo de segunda ordem, que consiste no uso de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (VIGOTSKI, 2000b, p. 195-196, tradução nossa).

¹⁹ “Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) provavelmente se desenvolve de forma semelhante, ou seja, passa do desenho de objetos para o desenho das palavras” (VIGOTSKI, 2000b, p. 196, tradução nossa).

longo da história. Juntamente a isso, depara-se com conceitos que, intencionalmente organizados, promovem a formação das funções psicológicas. Alguns passos nessa direção são discutidos na sequência.

2.6 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

O desenvolvimento dos conceitos na idade escolar é uma questão prática de imensa relevância. A raiz para a formação de conceitos encontra-se na primeira infância, como processos que, futuramente, darão lugar aos conceitos. Ao tomar por base os fatores biológicos e culturais na filogênese e na ontogênese, reconhecemos que, para tornar-se humanizada, à criança precisa ser propiciada a formação dos processos psicológicos superiores, os quais são mobilizados por meio do ensino organizado, intencional, sistematizado e adequado mediante a formação de conceitos.

Nessa direção, a princípio, é preciso compreender o que, de fato, é um conceito. Para Vigotski (2009, p. 246),

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado.

Com base na definição exposta, é possível entender como a formação de conceitos ocorre na criança e se ela pensa por conceitos. Para estudar o processo de formação de conceitos, Vigotski (2009) utilizou uma metodologia específica de estudo experimental, a qual intitulou de método funcional de dupla estimulação. Esse estudo recorreu a duas séries de estímulos para estudar o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores, isto é, uma respondia pela função do objeto da atividade e a outra pela função dos signos por meio dos quais a atividade era organizada.

Diferentemente de outros estudiosos da época, os quais apresentavam o problema a ser solucionado não no início do experimento, mas no fim, o autor argumenta que o problema deve ser desenvolvido inteiramente desde o primeiro momento do experimento e permanecer ao longo das etapas da experiência. Posto isso, leva-nos a postular que

A colocação do problema e o surgimento do objetivo são premissas indispensáveis para o surgimento de todo o processo, mas os meios vão sendo introduzidos gradualmente a cada tentativa empreendida pelo sujeito para resolver o problema com as palavras insuficientes anteriormente propostas. O período de memorização está inteiramente afastado (VIGOTSKI, 2009, p. 165).

Nessa ótica, o conceito é tomado em seu sentido vivo, não estático nem isolado, para a solução do problema. Nesse processo, primeiramente, ocorre a elaboração do conceito; em seguida, a transferência do conceito elaborado para os novos objetos; na sequência, o emprego do conceito no processo de livre associação; por fim, a aplicação do conceito na formação de juízos e a sua reelaboração. Nesse processo de elaboração real de conceito, “o movimento de cima para baixo, do geral para o particular e do topo da pirâmide para base é tão característico quanto o processo inverso de ascensão aos apogeu do pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2009, p. 165).

Apoiando-se no estudo realizado, Vigotski e seus colaboradores chegaram a uma conclusão diferente da de outras pesquisas da época. Ao acompanhar o processo genético de formação de conceitos nas diferentes fases etárias – na infância, na adolescência e na fase adulta –, a qual ocorria de maneira idêntica, foi possível elucidar as leis básicas que conduzem o desenvolvimento do processo, das quais se elaborou uma lei geral, que estabelece que

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (VIGOTSKI, 2009, p. 167).

Desse modo, o autor explica que, antes dessa idade, deparamo-nos com formações intelectuais que, de fato, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, ao analisarmos a aparência externa ou ao utilizarmos um estudo superficial, podemos tomá-las como indicadores de conceitos autênticos já na primeira infância.

Segundo Vigotski (2000a), os conceitos propriamente ditos só se desenvolvem depois dos 12 anos de idade, isto é, com o início da puberdade e ao fim da primeira idade escolar. Nesse período, ocorre o emprego funcional do signo ou da palavra pelo adolescente que exerce poder em relação às suas operações psicológicas, a fim de solucionar os problemas encontrados. É também a partir dos problemas propostos, da necessidade de resolvê-los, do estímulo recebido, dos objetivos colocados que o

adolescente é motivado pelo meio social que o cerca a alcançar um passo decisivo no desenvolvimento do pensamento.

Concordando com essas ideias, as pesquisas realizadas por Smirnov (1960) defendem que os conceitos são formados no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e assimilados pelo sujeito no decorrer de seu desenvolvimento individual. Por isso,

Los conceptos se forman a medida que se acumula la experiencia social como resultado de su generalización. Em el trabajo, los hombres se encuentran con cualidades nuevas de las cosas, profundizan más en la esencia de los fenómenos, descubren sus leyes fundamentales. Sobre esta base se forman nuevos conceptos y se perfeccionan los que ya existían antes²⁰ (SMIRNOV, 1960, p. 244).

A cada novo conceito internalizado pelo indivíduo, há a mobilização e a reelaboração de uma série de conhecimentos já apropriados. Isso é evidenciado em situações nas quais a criança, ou mesmo o adulto, ao se apropriar de uma nova palavra, tenta aplicá-la em diversas situações, em diferentes contextos, porém sem êxito, até que a apropriação efetiva desse conceito ocorre e, assim, passa a utilizá-lo adequadamente.

Em relação à apropriação de uma nova palavra pela criança, Vigotski (2009) explica que, nesse momento, o seu desenvolvimento está apenas começando, ou seja, inicialmente é uma generalização do tipo elementar, mas depois, à medida que a criança se desenvolve, a palavra é substituída por generalizações mais complexas, resultando na formação dos verdadeiros conceitos.

Para Luria (1994), a função da palavra é mais complexa, pois, por meio dela, podemos analisar os objetos, apontar propriedades essenciais e relacioná-la a determinada categoria. A palavra é meio de abstração e de generalização; exprime as ligações e as relações que são encobertas pelos objetos do mundo exterior. Para o autor, essa função mais complexa corresponde ao significado.

Ao concordar com Luria, Vigotski (2009) aclara que, para esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, é necessário o desenvolvimento de uma série de funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, as quais, por serem processos

²⁰ “Os conceitos se formam à medida que a experiência social se acumula como resultado de sua generalização. No trabalho, os homens encontram novas qualidades das coisas, mergulham mais fundo na essência dos fenômenos, descobrem suas leis fundamentais. Sobre essa base, novos conceitos são formados e os que já existiam são aperfeiçoados” (SMIRNOV, 1960, p. 244, tradução nossa).

psicológicos complexos, não podem ser apenas memorizadas ou meramente assimiladas.

Dessa acepção deriva uma crítica às práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, as quais se tornam estéreis em função de, pautadas na memorização, propiciarem uma assimilação vazia das palavras, um verbalismo puro e simples, uma imitação que, no fundo, esconde um vazio. Desse modo, o aluno não se apropria do conceito, mas da palavra, usando mais a memória do que o pensamento; conseqüentemente, depara-se com dificuldades para empregar o conhecimento de forma apropriada.

Nessa direção, Sforzi (2004) postula que o ensino dos conceitos, do emprego e dos esquemas de classificação dos objetos particulares é tarefa especial da docência. Para tanto, a organização do ensino é fundamental nesse percurso, de modo que haja, de fato, a consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, a autora defende que

Deve ser selecionado rigorosamente o material, para que os alunos diferenciem nele, com exatidão, o primordial do secundário, os elementos essenciais dos casuais. Ao ensinar é preciso destacar e ordenar os principais atributos, designá-los mediante termos especiais ou certas formulações orais. Entende-se que reiterados exercícios vão gradualmente plasmando, no aluno, a compreensão (SFORZI, 2004, p. 54-55).

Vigotski (2009), por meio de um processo de investigação, observou que, no desenvolvimento dos conceitos, ocorrem três estágios básicos – o estágio do encadeamento sincrético, o estágio da formação de complexos e o estágio do desenvolvimento do pensamento infantil – que, por sua vez, dividem-se em várias fases.

Para elucidar os estágios e as suas respectivas fases, optamos por organizá-los, didaticamente, em quadros, a fim de apresentar as ideias concernentes a cada etapa. O Quadro 1 expressa o primeiro estágio, o do encadeamento sincrético, o qual possui três fases e ocorre na criança de tenra idade.

Quadro 1 – Primeiro estágio: encadeamento sincrético

Estágio do encadeamento sincrético		
Manifesta-se, com maior frequência, no comportamento da criança de tenra idade. A criança busca, na percepção, no pensamento e na ação, associar a impressão imediata dos diversos elementos, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desmembrada.		
1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase
Ocorre a formação da imagem sincrética ou do amontoado de objetos correspondente ao significado da palavra. Essa fase coincide com o período de provas e de erros do pensamento infantil.	Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum não pelos próprios traços destacados pela criança, mas pela semelhança constituída nas impressões da criança.	A imagem sincrética, que equivale ao conceito, forma-se a partir de uma base mais complexa e apoia-se na atribuição de um único significado representante dos diferentes grupos. Cada um dos elementos particulares da nova série representa algum grupo de objetos que, anteriormente, existia na percepção da criança, porém ainda não guarda qualquer relação interna entre si, representando o mesmo nexos desconexo das fases antecedentes.

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em Vigotski (2009, p. 175 a 177).

No Quadro 2, encontra-se o segundo estágio, o da formação de complexos. Nesse estágio, a criança percorre cinco fases e, em cada nova fase, as elaborações tornam-se mais complexas.

Quadro 2 – Segundo estágio: formação de complexos

Estágio de formação de complexos				
A criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos.				
1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase	4.ª fase	5.ª fase
Fase de complexo de tipo associativo em que a criança se baseia em qualquer vínculo associativo como qualquer dos traços observados no objeto. Em um determinado experimento a realizar-se, é o núcleo de um futuro complexo.	Nessa fase, a criança combina objetos em impressões concretas das coisas em grupos especiais que lembram coleções.	Ocorre o complexo em cadeia, momento de ascensão da criança em relação ao domínio dos conceitos. Há a combinação de elos em uma única cadeia, bem como a transmissão do significado por meio dos elos isolados dessa cadeia.	É a fase do complexo difuso, em que os traços anteriormente combinados se tornam indefinidos, difusos, diluídos ou confusos. Ocorre o ingresso da criança no mundo de generalizações difusas, em que os traços escorregam e oscilam e transformam-se uns nos outros, de modo imperceptível.	Fase do complexo de pseudoconceito, em que a generalização formada na mente da criança, embora semelhante ao conceito empregado pelo adulto em atividade intelectual, difere-se pela essência e pela natureza psicológica do conceito propriamente dito. Externamente, temos um conceito; internamente, um complexo.

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em Vigotski (2009, p. 178 a 191).

O Quadro 3 evidencia o estágio da evolução do pensamento infantil, ou seja, o terceiro estágio no desenvolvimento de conceitos pela criança. Nele, a palavra tem papel fundamental ao orientar a atenção, ao colaborar para a realização de sínteses e ao simbolizar o conceito elaborado pelo pensamento.

Quadro 3 – Terceiro estágio: evolução do pensamento infantil

Estágio da evolução do pensamento infantil		
Este estágio objetiva desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. A palavra tem papel decisivo na formação dos verdadeiros conceitos, uma vez que, por meio dela, a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, sintetiza-os, simboliza o conceito abstrato e age com ele como lei suprema elaborada pelo pensamento humano.		
1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase
É muito próxima do pseudoconceito. A criança consegue discriminar traços perceptíveis no grupo geral, porém esses vínculos são paupérrimos, ao se esgotar na impressão vaga de identidade ou na máxima semelhança.	Também denominada de estágio de conceitos potenciais, permite à criança destacar um grupo de objetos por ela generalizados segundo atributos comuns. Considerada uma formação pré-intelectual, surge cedo demais na história da evolução do pensamento.	A criança passa a dominar o processo de abstração acompanhado do pensamento por complexos, desenvolvendo a formação de verdadeiros conceitos. É na adolescência que o sujeito alcança o pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Diante do exposto, reconhecemos que a trajetória pela qual a criança passa até chegar ao pensamento por conceitos é complexa, longa e pressupõe o acompanhamento por sujeitos capacitados, a fim de que os avanços referentes a cada fase se consolidem. Nesse contexto, é necessário considerar a função primordial da escola para o desenvolvimento das crianças, pois é nela que ocorre o processo de apropriação dos conceitos científicos pelo sujeito, partindo de seus conceitos espontâneos.

Segundo Vigotski (2016), os conceitos espontâneos são o saber que a criança aprende com a ajuda do adulto, de baixo para cima, antes da sua entrada na escola. Explica que, quando a criança pergunta o porquê de algumas coisas e o adulto lhe responde, quando lhe contam histórias, ela está aprendendo. Contudo, explana o autor:

Em seus conceitos espontâneos a criança chega relativamente tarde a tomar consciência do conceito, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe proporcionarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito. Tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto (VIGOTSKI, 2009, p. 345).

Os conceitos científicos se diferem dos espontâneos por seguir caminho oposto, ou seja, desenvolvem-se de cima para baixo, partindo das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Os conceitos científicos são produto das condições dos processos de instrução que ocorrem de forma sistemática entre professor e aluno. Nas palavras de Vigotski (2000a, p. 183), “*Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto*”²¹. Logo a participação intencional do docente nessa ocasião se torna fundamental, haja vista que não é somente com a formação de conceitos que este está agindo, mas com a transformação das funções psíquicas superiores, por meio da incorporação das funções elementares.

Para exemplificar, Vigotski (2009) menciona o conceito de irmão. A criança sabe muito bem o significado de irmão, utiliza-o cotidianamente, porém, quando precisa solucionar um problema abstrato sobre o irmão do irmão, não chega à solução e se confunde. Isso explica o fato de o trabalho com os conceitos científicos requerer do processo de ensino operações e correlações que mobilizem as funções psíquicas, permitindo à criança estabelecer relações para destes se apropriar.

O autor mencionado postula que, entre esses dois conceitos, há uma força e uma fraqueza, ou seja, os conceitos científicos são fracos naquilo que o conceito espontâneo se mostra forte e vice-versa. Logo a força de um acaba sendo a fraqueza do outro. Para explicitar, Vigotski (2009, p. 346) retoma o conceito de irmão:

Quando a criança aprende um conceito científico, com relativa brevidade começa a dominar precisamente aquelas operações em que se manifesta a fraqueza do conceito ‘irmão’. Ela define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a sua relação com outros conceitos. Mas o conceito científico da criança revela a sua fraqueza justamente no campo em que o conceito ‘irmão’ se revela forte, isto é, no campo do emprego espontâneo do conceito, da sua aplicação a uma infinidade de operações concretas, da riqueza do seu conteúdo empírico e da sua vinculação com a experiência pessoal.

Pelo exposto, é possível inferir que, no processo de apropriação dos conceitos, existe uma interdependência, isto é, os conceitos científicos sempre se apoiam em um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e vice-versa. Assim procedendo, o conceito espontâneo, que ocorre de baixo para cima, abre caminho para que o conceito científico continue crescendo de cima para baixo, haja vista que, ao longo

²¹ “Durante o desenvolvimento dessa cooperação, as funções psíquicas superiores da criança amadurecem com a ajuda e com a participação do adulto” (VIGOTSKI, 2000a, p. 183, tradução nossa).

do processo, elaborou uma série de estruturas que favorecem o surgimento de atributos inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre de cima para baixo e abre caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, organizando uma série de formações estruturais que colaborarão para a apreensão das propriedades superiores do conceito.

Tendo em vista essa inter-relação entre ambos, o autor apresenta uma análise sobre o processo de formação de conceitos na criança e afirma que

A análise do conceito espontâneo da criança nos convence de que a criança tomou consciência do objeto em proporções bem maiores do que do próprio conceito; a análise do conceito científico nos convence de que, desde o início, a criança toma consciência do conceito melhor do que do objeto nele representado (VIGOTSKI, 2009, p. 346).

Nesse processo, tomar consciência significa transferir uma determinada operação do plano da ação para o plano da linguagem, reconstruindo-a na imaginação e expressando-a por meio de palavras (VIGOTSKI, 2000b).

Ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem, levar a criança em idade escolar à tomada de consciência é fundamental. Tomar consciência da ação permite ao indivíduo dominar e mobilizar a atividade, ou seja, ao tornar-se consciente, a ação passa para o nível das operações que também são conscientes, sendo automatizadas e, conseqüentemente, controladas pelo sujeito. Isso, porém, só será possível se o docente se dispuser a organizar de modo intencional, sistemático e regular suas ações pedagógicas, as quais, parafraseando Vigotski (2000b), conduzirão ao bom ensino. Essa condução ao bom ensino passa também pela compreensão de determinadas expressões, como acontece com os conceitos de língua e de linguagem, tão presentes nas publicações de Vigotski, sobre os quais tratamos a seguir.

2.7 DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM

As palavras língua e linguagem permeiam as produções sobre o processo de aprendizagem da escrita, inclusive as obras de Vigotski e de seus colaboradores. A exemplo, citamos o excerto retirado do *Tomo III* em que Vigotski (2000b, p. 347) enfatiza o desenvolvimento linguístico da criança: “*En todo el desarrollo lingüístico del niño, tomado en conjunto, y no sólo en la pureza de su lengua materna, en todo su desarrollo*

*intelectual y, por último, en el desarrollo de su carácter, su desarrollo emocional, influye directamente el lenguaje*²².

Ao longo das leituras das obras dos autores da troika, não nos deparamos com a diferenciação explícita entre os termos língua e linguagem. Eles os utilizam de acordo com o contexto de suas reflexões. Por isso, no intuito de elucidar aproximações e distanciamentos entre os conceitos de língua e de linguagem, inicialmente, recorreremos às definições expressas em dois dicionários, um da língua portuguesa (FERREIRA, 2010) e outro específico de alfabetização (HARRIS, 1999).

Em Ferreira (2010, p. 468), uma das definições atribuídas à palavra língua é esta: “conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas, por um povo, por uma nação, e o conjunto das regras da sua gramática”. Em Harris (1999), também encontramos várias explicações para o termo língua. Dentre elas, destacamos a definição de língua ao longo do currículo:

[...] um movimento iniciado na metade da década de 60 na Inglaterra, e adotado em outros países, no intuito de incentivar: **a.** os alunos a construir sua própria compreensão do conhecimento por meio da manipulação verbal de informações. **b.** os professores a levarem em consideração o fato de que a língua(gem) desenvolve-se no indivíduo à medida que este cresce, bem como as exigências em termos de língua(gem) feitas nas escolas e em disciplinas escolares específicas, como composição (HARRIS, 1999, p. 168, grifo nosso).

Para o termo linguagem, Ferreira (2010, p. 468) traz duas definições: “uso da voz e de outros sons que se articulam formando palavras (as quais podem articular-se em frases maiores), para expressão e comunicação entre pessoas” e “forma de expressão [...] própria de um indivíduo, um grupo, uma classe”. Para Harris (1999), é um problema ter que definir a palavra linguagem, uma vez que ela é o próprio meio de descrevê-la. Apresenta, contudo, alguns dos principais pontos de vista históricos e atuais referentes ao significado do termo; assim, linguagem é

[...] o uso convencional e sistemático de sons, sinais ou símbolos escritos em uma sociedade humana para fins de comunicação e auto-expressão [...]; ‘um sistema de símbolos usados na comunicação’; ‘código linguístico’; ‘em um sentido amplo, [...] um sistema em cujos termos algo pode ser apresentado por um usuário e entendido por outro [...] um sistema de comunicação’ (HARRIS, 1999, p. 169).

²² “Em todo o desenvolvimento linguístico da criança, tomado em conjunto e não apenas na pureza de sua língua materna, em todo o seu desenvolvimento intelectual e, finalmente, no desenvolvimento de seu caráter, no seu desenvolvimento emocional, a linguagem influencia diretamente” (VIGOTSKI, 2000b, p. 347, tradução nossa).

Com base nas definições apresentadas pelos dois dicionários, podemos afirmar que a linguagem é o conjunto mais complexo de domínio do sujeito para a apropriação da língua. Assim, língua e linguagem se inter-relacionam, ou seja, a língua está para a linguagem, assim como a linguagem está para a língua. Torna-se, portanto, difícil a existência da língua sem o mínimo de domínio da linguagem.

Nesse sentido, consideramos que, quando Vigotski (2000b) menciona a língua como idioma, há proximidade entre as suas ideias e as definições expressas nos dicionários, como vemos na citação em destaque:

*La lengua materna establece en cada individuo procesos peculiares de acoplamiento y construcción de las ideas, que se expresan en las formas sintácticas. Estas formas adquieren una solidez asociativa excepcional, pero son diferentes en los distintos idiomas*²³ (VIGOTSKI, 2000b, p. 341).

É pertinente enfatizar que a proximidade anunciada se encontra na compreensão da língua materna, distinta nos diversos idiomas e propulsora de ideias manifestadas em expressões e em palavras.

Em relação à linguagem, Vigotski e Luria (2006, p. 197) sublinham que “[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem”. Não obstante, a princípio concebida como “uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai, assim, gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana” (VIGOTSKI; LURIA, 2006, p. 197).

Com o posicionamento dos autores e com a definição de Harris (1999), é possível compreender que a linguagem, além de ser uma forma de comunicação entre os sujeitos, é, também, fator fundante da formação da consciência. No decurso da história humana, a linguagem aparece atrelada ao pensamento no processo do trabalho social, logo é um produto histórico, constitutivo da atividade mental humana, sendo um processo pessoal e social, pois se origina e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente. É um dos fatores que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Foi no processo do trabalho socialmente dividido que se criou, nas pessoas, a necessidade da comunicação, cuja consequência foi a produção da linguagem (VENDRAME, 2015).

²³ “A língua materna estabelece em cada indivíduo processos peculiares de acoplamento e de construção de ideias, que são expressas em formas sintáticas. Essas formas assumem uma força associativa excepcional, mas são diferentes em diferentes línguas” (VIGOTSKI, 2000b, p. 341, tradução nossa).

O nascimento da linguagem permitiu que, progressivamente, fosse criado um sistema de códigos que nomeasse ações, fenômenos e objetos, a ponto de transformá-la em instrumento decisivo para o conhecimento humano, graças ao qual o homem pôde superar os limites da experiência sensorial e formular determinadas generalizações.

Segundo Luria (1991), a generalização pode ser considerada a função principal da linguagem, uma vez que, sem ela, seria impossível se apropriar das experiências das gerações anteriores. No entanto, consideramos errado julgar que esta seja a função mais imprescindível da linguagem, visto que ela não é somente um meio de generalização; é, também, a base do pensamento. Como sistema de códigos, a linguagem teve importância decisiva para a reorganização da atividade consciente do homem. O autor afirma que

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA, 2006, p. 26).

Dessa maneira, a linguagem tem papel fundamental na existência e na constituição dos sujeitos, pois, por meio dela, é possível conhecer o passado, compreender o presente e transformar o futuro. Ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, de habilidades e de modos de comportamento que, em nenhuma hipótese, poderia resultar da atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o aparecimento da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Apropriar-se da linguagem, de forma que esta organize a atividade psicológica humana, é adquirir o processo de operações das palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. Vigotski (2009) menciona que uma palavra sem significado é um som vazio, da mesma forma que um pensamento que não se materializa em palavras se perde. Posto isso, podemos dizer que é por meio das palavras que o pensamento passa a existir.

Ao compartilhar desses ideais, Rubinstein (1974) ressalta a conexão que existe entre o pensamento e a linguagem e entre o pensamento e a língua, isto é, entre o pensamento e o idioma: *“Tenemos, pues, que el recíproco enlace entre el pensamiento y el lenguaje, entre el pensamiento y la lengua (o el idioma), aparece en la dinámica misma del proceso mental”*²⁴ (RUBINSTEIN, 1974, p. 146).

O autor é enfático ao discutir a relação entre pensamento e língua e entre pensamento e linguagem, pois afirma ser esse um problema difícil de resolver.

*O problema de la correlación entre pensamiento y lengua, entre pensamiento y lenguaje resulta difícil de resolver, em gran medida, porque al plantearse, en unos casos se concibe el pensamiento como proceso, como actividad, mientras que en otros se entiende como producto de dicha actividad; en unos casos se piensa en la lengua; en otros, se piensa en el lenguaje*²⁵ (RUBINSTEIN, 1974, p. 146).

Mesmo sendo um problema de difícil resolução, o autor procura definir o que compreende por linguagem e por língua e explica em quais situações elas são utilizadas pelos sujeitos em suas atividades. Segundo ele,

*El lenguaje es el uso que el individuo hace de los recursos de la lengua en consonancia con los problemas que ante si tiene planteados y con las condiciones en que tales problemas surgen; este proceso se efectúa en forma de actividad verbal y se expresa en las formaciones verbales con que se establece la comunicación; la lengua, en cambio, constituye el conjunto de recursos de que hace uso el lenguaje*²⁶ (RUBINSTEIN, 1974, p. 149).

Não obstante, o referido autor demonstra preocupação em relação à diferenciação apresentada, chamando a atenção para que não haja compreensões equivocadas no sentido de considerar que a linguagem se contrapõe à língua ou vice-versa. Aclara que

²⁴ “Temos, portanto, que a ligação recíproca entre o pensamento e a linguagem, entre o pensamento e a língua (o idioma) aparece na própria dinâmica do processo mental” (RUBINSTEIN, 1974, p. 146, tradução nossa).

²⁵ “O problema da correlação entre pensamento e língua, entre pensamento e linguagem é difícil de resolver, em grande medida, porque, em alguns casos, o pensamento é concebido como um processo, como atividade, enquanto, em outros, é considerado produto de tal atividade; em alguns casos, pensa-se na língua; em outros, pensa-se em linguagem” (RUBINSTEIN, 1974, p. 146, tradução nossa).

²⁶ “A linguagem é o uso individual dos recursos da língua em consonância com os problemas anteriores e com as condições em que tais problemas surgem; esse processo é realizado sob a forma de atividade verbal e se expressa nas formações verbais com as quais se estabelece a comunicação; a língua, por outro lado, constitui o conjunto de recursos utilizados pela linguagem” (RUBINSTEIN, 1974, p. 149, tradução nossa).

ambas estão conectadas e que é preciso que a linguagem se manifeste, materialize-se para que a língua seja processada. Portanto,

La diferenciación que acabamos de establecer entre lengua y lenguaje no debe ni puede significar de ningún modo que el lenguaje se contrapona y se secciona de la lengua o viceversa. Lenguaje y lengua están conectados entre sí: el lenguaje cobra realidad gracias a los recursos de la lengua; la lengua sólo existe realmente em el lenguaje²⁷ (RUBINSTEIN, 1974, p. 149).

Como língua e linguagem são processos e, portanto, não estão prontas e acabadas; como são um sistema do qual o sujeito se apropria e o qual passa a usar de acordo com suas necessidades nos momentos de interação, é no processo de interlocução entre indivíduos, em atividade de linguagem, que a língua se reconstrói.

Sobre isso, Zuin e Reyes (2010, p. 28-29) argumentam que “[...] a linguagem não é apenas a língua e seu sistema de códigos; ao contrário, é uma criação cultural viva e que permite aos indivíduos interagir com o meio e consigo mesmo”. Defendem, ainda, que “a linguagem é dinâmica, dialética e transformadora. Nesta concepção, a língua é o resultado da produção histórica e coletiva que constitui o ser humano” (ZUIN; REYES, 2010, p. 28-29).

Por fim, depreendemos que a língua responde pelos signos, pelos símbolos, pelos códigos elaborados/convencionados por uma determinada sociedade/cultura. Já a linguagem é um instrumento/ferramenta utilizado pelos indivíduos para interagir com o meio social e consigo mesmo. Desse modo, entre língua e linguagem existe um processo de interdependência, ou seja, a língua está para a linguagem, bem como a linguagem está para a língua.

²⁷ “A diferenciação que acabamos de estabelecer entre língua e linguagem não deve e não pode, de forma alguma, significar que a linguagem é contrastada e seccionada da língua ou vice-versa. Linguagem e língua estão conectadas entre si: a linguagem se torna realidade graças aos recursos da língua; a língua só existe realmente na linguagem” (RUBINSTEIN, 1974, p. 149, tradução nossa).

3 LITERATURA ESPECIALIZADA: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO

[...] uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência (LUNA, 1996, p. 105).

Ao partir da premissa de que uma boa revisão de literatura permite ao pesquisador ser o mais assertivo na definição de seu objeto de pesquisa, além de contribuir com conhecimentos relevantes à educação, buscamos levantar as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto. Para tanto, consultamos, em bancos de teses, de dissertações e de periódicos, fontes bibliográficas que discutem a escrita e a reescrita textual nos anos iniciais do ensino fundamental, disponibilizadas no período de 2008 a 2018.

Ao consultar o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aplicamos o descritor 'produção de texto' e obtivemos 986.865 pesquisas. Ao saber que, dentre essas, muitas não abordam o assunto levantado (considerando concomitantemente a reescrita de texto), partimos para o refinamento da seleção das fontes.

Prosseguimos pesquisando, a princípio, somente as teses já produzidas sobre o objeto em estudo e encontramos 228.222 produções. Diante da quantidade expressiva de teses apontadas pelo banco de dados, optamos por incluir um recorte temporal que nos ajudou a delimitar, ainda mais, o objeto para que tivéssemos um maior refinamento em relação às pesquisas já realizadas. Então, selecionamos teses produzidas a partir de 2008, momento em que ocorre a implantação do ensino fundamental de nove anos. O resultado obtido foi de 132.625 produções.

Ao escolhermos, no campo 'grande área de conhecimento', as opções 'ciências humanas e linguística' e 'letras e artes', obtivemos 30.712 trabalhos; quando, no campo 'área de conhecimento', selecionamos as opções 'educação', 'ensino e aprendizagem' e 'letras', levantamos 9.829 trabalhos. Prosseguindo com o refinamento, no campo 'área de concentração', optamos pelas seguintes opções: 'ciências, sociedade e educação'; 'educação'; 'educação e ciências sociais'; 'educação e sociedade'; 'educação escolar'; 'educação, conhecimento, linguagem e arte'; 'educação, sociedade e práxis

pedagógicas'; 'ensino e aprendizagem'; 'estudos linguísticos'; 'estudos da linguagem'; 'estudos discursivos e textuais'. Com essas seleções, obtivemos 2.952 produções. Por fim, selecionamos o campo 'nome do programa' e, dentro dele, as opções 'educação', 'educação escolar' e 'letras', cujo resultado foram 2.906 teses.

O mesmo processo de refinamento se realizou, em um segundo momento, com as dissertações encontradas no banco da Capes, quando identificamos 696.118 fontes. Ao selecionarmos o campo 'produzidas a partir de 2008', o resultado foi reduzido para 378.198 trabalhos; no campo 'grande área', para 91.995; na opção 'área de conhecimento', para 23.778; na 'área de concentração', para 7.484; no 'nome do programa', para 7.111 pesquisas, organizadas em 356 páginas. O Quadro 4 sintetiza esse processo de refinamento de fontes para a revisão bibliográfica.

Quadro 4 – Trabalhos localizados para a revisão bibliográfica

Descritor – Produção de textos		986.865 fontes	
Delimitação		Teses	Dissertações
		228.222	696.118
Recorte temporal	A partir de 2008	132.625	378.198
Grande área de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências humanas e linguística • Letras e artes 	30.712	91.995
Área de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Ensino e aprendizagem • Letras 	9.829	23.778
Área de concentração	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências, sociedade e educação • Educação • Educação e ciências sociais • Educação e sociedade • Educação escolar • Educação, conhecimento, linguagem e arte • Educação, sociedade e práxis pedagógicas • Ensino e aprendizagem • Estudos linguísticos • Estudos da linguagem • Estudos discursivos e textuais 	2.952	7.484
Nome do programa	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Educação escolar • Letras 	2.906	7.111

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Com o resultado de 2.906 teses, passamos a analisar o título de cada uma delas. No processo de verificação da relação desses trabalhos com o nosso objeto de pesquisa, encontramos 37 teses que se aproximam da temática destacada, conforme exposto no

Quadro 5. Partimos, então, para a leitura dos resumos para definir as fontes que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Estabelecemos, então, os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos: pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental voltadas para a escrita e para a reescrita de textos ou estudos que promoveram a participação e a reflexão de professores no processo de elaboração da prática docente. Como resultado, selecionamos duas teses (também em destaque no Quadro 5) para estudo aprofundado, compondo o material destinado à revisão bibliográfica aqui exposta.

Quadro 5 – Teses – 2013 a 2018

	Título	Autor	Ano
1	O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita	Silvana Silva	2013
2	A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotsky	Clarice Vaz Peres Alves	2013
3	A escrita para o outro no processo de alfabetização	Dania Monteiro Vieira Costa	2013
4	O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Rosely Ribeiro Lima	2013
5	A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e <i>habitus</i>	Daniela Dias dos Anjos	2013
6	Clic! E era uma vez... Marcas de narrativas visuais na escrita de crianças em contexto escolar	Liane Castro de Araújo	2013
7	A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas	Paulo Da Silva Lima	2014
8	Faço-me das tuas nas nossas palavras: a escrita de textos no ensino de história	Marcemino Bernardo Pereira	2014
9	Escrever e avaliar textos argumentativos: saberes docentes em ação	Maria do Carmo Fernandes Lopes	2014
10	Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula	Milena Moretto	2014
11	Os usos das histórias em quadrinhos: processos de aprendizagem no ensino nas escolas e em outros espaços educativos	André Damasceno Brown Duarte	2014
12	Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente	Joana Darc Souza Feitoza Varejão	2014
13	Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito	Maria Cristina de Lima	2014
14	Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso	Roseli Batista De Jesus	2014
15	Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de língua portuguesa	Paula Gaida Winch	2014

16	A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural	Rafael Fonseca de Castro	2014
17	As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem	Regina dos Santos Godinho	2014
18	Discurso e prática docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos	Luci Fumiko Matsu Chaves	2014
19	A escola na rede: um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso	Lia Schulz	2015
20	Artigo de opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional	Gessélda Somavilla Farencena	2015
21	Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos	Oswaldo Barreto Oliveira Junior	2015
22	Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do futuro pesquisador	Emari Andrade de Jesus	2015
23	A produção do conhecimento sobre a língua na segunda metade do século XX no Brasil: o funcionamento da contradição no discurso do gramático	Maria Iraci Sousa Costa	2015
24	A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos	Miliane Nogueira Magalhães Benício	2015
25	Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação	Patrícia Barcelos	2015
26	O ensino da produção textual na escola pública contemporânea: entre a formatação e a formulação	Isa Ferreira Martins	2016
27	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização	Síntia Lúcia Faé Ebert	2016
28	As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do <i>Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal de São Paulo</i>	Silvia Aparecida Santos de Carvalho	2016
29	Memória cultural e educação escolar: um exame a partir da teoria do círculo de Bakhtin, Volochinov e Medvedev	Marcela Lopes Gomes	2016
30	Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico	Elizabeth Maria da Silva	2017
31	Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto	Gislene Aparecida da Silva Barbosa	2017
32	Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental	Lorena Bischoff Trescastro	2017
33	Do texto ao hipertexto: mapas e narrativas como potencialidades educativas	Ana Claudia Loureiro	2017
34	A escrita na formação de um pesquisador: marcas de reformulação textual em versões de texto	Suelen Gregatti da Igreja	2017
35	Desempenho em escrita de crianças: relação com práticas e crenças parentais	Elaine Cristiane Aguenta Matsuoka	2017
36	Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Aline Souza Oliveira Lanzillotta	2018
37	Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária	Raquel Leão Luz	2018

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ao dar continuidade à seleção de fontes, tendo como resultado 7.111 dissertações, verificamos, por meio de análise dos títulos, as que tinham relação com o objeto de pesquisa elencado. Foram selecionadas 59 dissertações, conforme apresentamos no Quadro 6. Ao conferirmos os resumos, selecionamos cinco para estudo aprofundado (em destaque também no Quadro 6), uma vez que apontam para questões afetas à nossa temática de pesquisa, compondo, assim, o material destinado à revisão bibliográfica ora exposta.

Quadro 6 – Dissertações – 2013 a 2018

	Título	Autor	Ano
1	O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica	Adriano Caetano Rolindo	2013
2	A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino	Helen Cristine Bido Brandt Delloso	2013
3	A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP	Tatiane Portela Vinhal	2013
4	Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores	Karina Mayara Leite Vieira	2013
5	Concepções dos professores de língua portuguesa sobre as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos	Magda Regina Pereira Bizio	2013
6	Redação no Enem. O que pensam os professores de língua portuguesa?	Rosemari Probst Soares	2013
7	Um estudo sobre alfabetização e aprendizagem da linguagem escrita no contexto da escola pública	Bruna Rosana Sala	2013
8	HQaulas: meu professor gosta de ensinar	Juliana Costa de Goes Monfardini	2013
9	As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do ensino fundamental	Marcia Regina de Oliveira Savian	2013
10	Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental	Beatriz Kohn de Cristo	2013
11	Livros didáticos de língua portuguesa: o gênero reportagem em foco	Jucelma Cardoso Cipriano	2013
12	As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina - AMUREL	Mara Luciane da Silva Furghestti	2013
13	Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)	Simone Aparecida Conceição Favaretto	2013
14	Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças	Renata de Oliveira Costa	2014
15	Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental	Helen Vieira de Oliveira	2014
16	Leitura e produção de textos (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista	Renata da Silva Asbahr	2014

17	Gêneros do discurso e escrita: o que as coleções didáticas de português (des)prestigiam no ensino da produção textual?	Lucila Carvalho Leite	2014
18	Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva	Silvana Maria dos Santos Martendal	2014
19	O trabalho com gênero narrativo a partir de sequência didática: uma proposta de metodologia para o ensino de língua portuguesa	Thayene Schiapati Velho Borges	2014
20	Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)	Laura Maria Bassani Muri Paixão	2014
21	Os gêneros textuais no currículo oficial do estado de São Paulo: artigo de opinião como foco do ensino e da aprendizagem no ensino médio	Janet Carvalho Lopes	2014
22	Concepção de produção de texto na escola: os reflexos no ensino da língua materna na sala do 5º ano do ensino fundamental	Simônica da Costa Ferreira	2015
23	A produção textual no livro didático de língua portuguesa: discutindo o ensino da linguagem	Alessandra Cristina Santos Santiago	2015
24	A qualidade motivacional e a produção de textos na escola	Francielle Ferreira Barrinuevo	2015
25	Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: do texto ao contexto	Cláudia Figueiredo Duarte Vieira	2015
26	Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização	Glediane Saldanha Goetzke da Rosa	2015
27	A produção de textos na escola: o aprendizado da escrita com base no desenvolvimento de sequências didáticas	Sandra Mara Kusiak	2015
28	A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias	Debora Cristina Sales da Cruz	2015
29	O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças: contribuições de Freinet e Vygotsky na prática em sala de aula	Ana Flavia Valente Teixeira da Silva	2015
30	Escrita, autoria e(m) gêneros discursivos: o ensino de língua portuguesa como espaço para a constituição do autor	Rita de Cassia Constantini Teixeira	2015
31	A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica	Debora Ferrari Martinez	2015
32	A transmissão do saber inconsciente em textos: desejo e estilo na escrita	Ana Carolina Barros Silva	2015
33	Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental	Angela Machado de Paula	2015
34	Os sentidos para as práticas de escrita em aulas de língua portuguesa na voz de alunos do ensino fundamental	Elizangela Aparecida Mattes da Silva	2015
35	O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas: o gênero fábula em foco	Aline Fernanda Camargo Sampaio	2015
36	O ensino da produção de texto do gênero fábula no 4º ano do ensino fundamental no município de Marília	Wanderleia da Silva Antunes	2016

37	Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula	Daliane do Nascimento dos Santos	2016
38	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e Escrever” da secretaria estadual de educação do estado de São Paulo	Karyn Meyer	2016
39	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais	Delcia Cristina dos Santos de Souza	2016
40	Escrita e reescrita: trabalhando textos na rede social Facebook	Emilia Batista da Costa Borduchi	2016
41	Leitura, escrita e mediação pedagógica: um estudo com uma turma do 1º ano do ensino fundamental	Alzeni de Jesus Correia Fulchini	2016
42	Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?	Rodrigo da Silva Guedes	2016
43	Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita	Lorita Helena Campanholo Bordignon	2016
44	O trabalho com gêneros textuais de alunos do ensino profissionalizante: reflexões do trabalho docente	Sinara Aparecida Lucas da Silva	2016
45	O ensino-aprendizagem dos gêneros textuais: um estudo experimental com alunos de 7º ano do ensino fundamental	Luciana Gois Barbosa	2016
46	Parceiros de escrita: um estudo sobre experiências com a palavra ou escritas poéticas de um professor e de seus estudantes	Ramirys Barbosa Ferreira Andrade	2016
47	Escrita infantil: entre palavras, gestos e respostas	Renata Rezende Gondim	2016
48	Da orientação à produção: <i>dezescrivendo</i> textos e práticas escolares	Maristela Silva de Freitas	2017
49	Textos manuscritos e digitais: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental	Anderson Borges Correa	2017
50	Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula	Loide Leite Aragão Pinto	2017
51	“Passaporte, bilhete de partida”: ações docentes para a sistematização da linguagem escrita	Ana Carolina da Conceição	2017
52	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos	Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza	2018
53	Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização	Regina Célia Marino Machado	2018
54	A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental	Flavio Renato dos Santos	2018
55	Escolarização de gêneros argumentativos da esfera jornalística em coleções de livros didáticos de português nas atividades de produção de texto escrito	José Marcos Quintino da Silva	2018
56	O trabalho com uma sequência didática de paródia de contos de fadas com alunos do 4.º ano do ensino fundamental I	Josiane Aleixo Gonchorovski de Souza Pinto	2018
57	Era uma vez...e fim. Um estudo sobre as produções escritas de alunos de turmas de B10 de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Ana Paula Aguiar Tolotti	2018

58	Políticas escolares para a produção textual nas diferentes áreas: currículo, gênero do discurso e projeto político-pedagógico	Dameres Saldanha Toscano de Souza Gomes	2018
59	O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental	Flávia Simões de Moura	2018

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Após a definição do material a ser analisado, sentimo-nos incomodadas com a não disponibilidade de todas as pesquisas no banco de teses e de dissertações da Capes, então, levantamos esses dados, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 7 – Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes – 2013 a 2018

Períodos	Natureza	Total	Disponíveis online	Concepção de linguagem		
				Vigotski	Bakhtin	Combinação de referenciais teóricos
2013-2014	tese	18	17	4	10	3
	dissertação	21	19	7	7	7
2015-2016	tese	11	9	1	4	5
	dissertação	26	20	6	9	7
2017-2018	tese	9	5	0	1	4
	dissertação	15	12	2	4	4

Fonte: elaborado pela autora (2020).

De acordo com o Quadro 7, é possível verificar que, em um período de cinco anos, foram produzidas 38 teses e 62 dissertações, sendo que apenas 31 teses e 51 dissertações estão disponíveis para consulta, o que nos permite inferir que o conhecimento científico não tem chegado ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tampouco alcançado o âmbito da escola. Nesse sentido, entendemos que lacunas persistem em relação às práticas pedagógicas acerca da escrita e da reescrita de texto, portanto nossa investigação segue nesta direção. Também consideramos pertinente enfatizar que, entre as pesquisas produzidas, algumas fundamentam-se em Vigotski para compreender a linguagem; outras, em Bakhtin; algumas combinam referenciais teóricos, como Vigotski (2000a) e Bakhtin (2004, 2006), Vigotski (1989, 2009) e Wallon (1968, 1979), Bakhtin (2003, 2010) e Freire (1967, 1987, 1997, 2010), além de outras aproximações com autores variados, como Moraes (2012), Mortatti (2002), Russo (2012), Soares (1999), Solé (1998), Geraldi (2003), Ferreiro e Teberosky (1999) etc.

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS

A fim de materializar a revisão bibliográfica, pautamo-nos na seleção de algumas pesquisas, como mencionado anteriormente, entre as quais estão cinco dissertações e duas teses a discutir o assunto. Com base nas obras selecionadas, elaboramos o Quadro 8, apresentado a seguir.

Quadro 8 – Obras selecionadas

Pesquisa/Obra	Autor(a)	Instituição	Ano
A escrita para o outro no processo de alfabetização	Dania Monteiro Vieira Costa	Universidade Federal do Espírito Santo	2013
O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica	Adriano Caetano Rolindo	Universidade Estadual de Campinas	2013
Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental	Helen Vieira de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014
Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)	Laura Maria Bassani Muri Paixão	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva	Silvana Maria dos Santos Martendal	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental	Angela Machado de Paula	Universidade de Uberaba	2015
Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?	Osvaldo Barreto Oliveira Júnior	Universidade Federal da Bahia	2015

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A tese *A escrita para o outro no processo de alfabetização*, de Dania Monteiro Vieira Costa, defendida em 2013, encontra-se organizada em quatro capítulos e intenta refletir se, no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro. A autora ressalta que a aquisição das habilidades de ler e de escrever não é considerada requisito para a produção de textos, porém é por meio da produção que as crianças compreendem a linguagem escrita em sua totalidade, isto é, a forma e o discurso. Trata-se de um estudo de caso, cujo problema é definido pelas seguintes questões: “Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo? Como vão escrever textos?” (p. 19). Respalhada na perspectiva histórico-cultural e na discussão bakhtiniana acerca da linguagem, tece importantes questões sobre a alfabetização em sua dimensão

discursiva. Como resultado da investigação, conclui que as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam projetos discursivos por meio de enunciados que carregam histórias de vida, conflitos, afetos e desejos.

A segunda pesquisa analisada, *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*, de autoria de Adriano Caetano Rolindo, defendida em 2013, em Campinas, São Paulo, objetivou descrever e analisar práticas pedagógicas, cujos impactos afetivos positivos promovam o movimento de aproximação das crianças com a prática de escrita. Para alcançar esse objetivo, traz o seguinte problema: “Se a relação sujeito objeto é marcadamente afetiva, que tipo de mediação facilita o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e objeto?” (p. 4). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de coleta e de análise de dados verbais e descritivos de práticas de escrita em sala de aula. Para tanto, definiu como sujeitos de sua pesquisa alunos de 1.º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Campinas. Como escopo teórico, recorre à abordagem histórico-cultural, em específico, aos estudos de Vigotski sobre a psicologia do desenvolvimento, bem como ao referencial de afetividades discutido por Wallon, ao afirmar que a psicologia demorou para reconhecer o papel da afetividade no processo de aprendizagem. Essa pesquisa se encontra organizada em cinco seções e, já na primeira, o autor relata que o que vemos atualmente são alunos concluindo o ensino fundamental e o médio sem as habilidades necessárias para produzir textos. Como conclusão, postula que os dados apresentados e analisados revelam um tipo de postura docente que possibilita a constituição de alunos escritores de textos de qualidade, assim como que a qualidade da mediação pedagógica exercida pelos professores depende de como a escola está organizada no que se refere ao projeto político pedagógico.

O estudo *Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental*, de autoria de Helen Vieira de Oliveira, objetivou verificar, por meio teórico-conceitual, se as escolhas realizadas por professores para o trabalho com a produção textual estavam fundamentadas em documentos oficiais alicerçados em estudos linguísticos ou na gramática normativa. Defendida em 2014, no estado do Rio de Janeiro, a pesquisa está organizada em quatro seções, as quais estão subdivididas em tópicos. Para desenvolver o estudo, a autora analisou documentos oficiais que orientam o processo de ensino e aprendizagem, além de comparar dados históricos do ensino de língua portuguesa e da teoria do currículo, relacionando-os à concepção moderna de ensino, bem como à pós-modernidade nas situações práticas de sala de aula.

Fundamentada em duas correntes da Linguística – Linguística Textual²⁸ e Análise do Discurso –, conclui que as escolhas que sustentam a base teórica do professor ultrapassam a sala de aula: são embasadas em paradigmas construídos ao longo da história que visam atender demandas sociais e econômicas.

A quarta pesquisa analisada, *Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)*, de autoria de Laura Maria Bassani Muri Paixão, defendida em 2014, teve como objetivo investigar as práticas docentes de leitura e de escrita consideradas pelas professoras dos 4.º e 5.º anos como promotoras de leitura e de escrita em escolas do sistema municipal de educação de Vitória, no Espírito Santo. Para tanto, partiu do seguinte problema de pesquisa:

Que práticas docentes estão sendo consideradas pelas professoras desses dois anos de escolarização como promotoras de leitura e escrita? Quais são as políticas geradoras de tais práticas docentes? Quem são os beneficiados/prejudicados por tais práticas? (PAIXÃO, 2014, p. 31).

A pesquisa, que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural com base em Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2010; FREITAS, 2002, 2012; FICHTNER, 2012), é um estudo de caso, cujos dados foram produzidos por meio de observação participante em salas de aulas de 4.º e de 5.º anos em duas escolas do ensino fundamental. Nesse estudo, houve aplicação de entrevistas semiestruturadas e estruturadas e de questionários, bem como análise de procedimentos relacionados à leitura e à escrita em cadernos de alunos das referidas turmas e de documentos oficiais de âmbitos nacional e municipal. Organizada em sete seções, a pesquisa evidencia que, conforme a concepção bakhtiniana de linguagem e a freireana de educação, as práticas docentes observadas não sinalizam a promoção da leitura e da escrita dos alunos. Assim, segundo a autora, é necessário repensar as políticas públicas voltadas para a formação de professores e oferecer aos estudantes uma formação que possibilite a consciência de que o centro de gravidade da linguagem não se encontra nas normas, mas na significação que esta adquire no contexto e na interação com outros sujeitos.

A pesquisa *Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva*, de autoria de Silvana Maria dos Santos

²⁸ “Sob um ponto de vista mais técnico, a LT [Linguística Textual] pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Martental, defendida em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina, teve como propósito observar e analisar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita de alunos de um 4.º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São José, em Santa Catarina. Como problema de pesquisa, a autora destaca:

Como se dá o acontecimento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do ensino fundamental, no processo de apropriação da escrita? O que a criança que está no 4º ano do Ensino Fundamental necessita aprender sobre a linguagem escrita? E o que o professor vai ensinar? (MARDENTAL, 2014, p. 31).

Mardental (2014) fundamenta sua dissertação na concepção de linguagem segundo as ideias do Círculo de Bakhtin e na concepção de aprendizagem como processo mediado, conforme pressupostos da THC postulada por Vigotski. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, promovida por meio de entrevistas, de gravações em áudio, de análise de materiais em sala de aula, como o caderno de português e o de produção textual, e de pesquisa em documentos oficiais. Os resultados apontam a necessidade de uma formação profissional eficaz e continuada, de modo que o professor seja capaz de transitar autonomamente entre teorias e metodologias.

A pesquisa *Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental*, cuja problemática foi “como desenvolver a atitude autora dos alunos, ou seja, como ensinar a escrever formando o aluno autor” (PAULA, 2015, p. 16), foi defendida por Angela Machado de Paula em 2015, na Universidade de Uberaba. A pesquisadora analisa as práticas de produção de textos em que os alunos não se constituíam autores de seu próprio texto, já que não assumiam a própria palavra; eles apenas reproduziam modelos de textos escolarizados, elaborados para a correção do professor e com temáticas artificiais. Respalhada no método materialista histórico-dialético, descreve o caminho metodológico traçado: observação e experimento pedagógico; sequências didáticas; produção de texto dos sujeitos da pesquisa. Quanto ao aporte teórico-metodológico, há os estudos de Vigotski, de Luria, de Leontiev, de Bakhtin, de Schneuwly e de Dolz. Como resultado da investigação, Paula (2015) verificou que existe um vazio no ensino da língua materna, em que a capacidade comunicativa dos alunos não é trabalhada, pois o foco está nas questões gramaticais e ortográficas; por isso, destaca que é preciso um ensino intencionalmente planejado e desenvolvido em sala para formar alunos autores de seus textos.

Por fim, analisamos a pesquisa *Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?*, de autoria de Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, defendida em 2015, na Universidade Federal da Bahia. Tal estudo objetivou compreender como os professores de língua portuguesa do ensino médio concebem fenômenos centrais abordados nos estudos textuais, como coerência e coesão, bem como as ressonâncias dessas concepções nas atividades de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas com os alunos. A pesquisa, do tipo qualitativa, com amostragem por caso único, foi realizada por meio de entrevista compreensiva e de observação participante. Encontra-se organizada em oito capítulos, sendo o primeiro intitulado “*O que importa não é nem a partida, nem a chegada; é a travessia*”, responsável por destacar a trajetória realizada pelo autor durante o percurso de investigação, travessia decisiva para o desenvolvimento da pesquisa. Notoriamente, essas travessias levaram-no a repensar temas, objeto, sujeitos e metodologia de pesquisa, partindo de um projeto inicial, cujo foco era investigar a competência comunicativa dos estudantes do ensino médio em situação de sucesso escolar, a fim de caminhar pela escola. Assim, tal caminhada possibilitou a convivência com agentes, o diálogo com professores sobre questões pertinentes ao ensino de língua, com destaque à coerência, à coesão e ao texto na sala de aula. Fundamentada na Linguística Textual, a pesquisa adota o texto como eixo central nos processos pedagógicos. Como resultado, o autor evidencia que, para o texto assumir papel central nas atividades propiciadas em sala de aula, é preciso mais investimento em formação de professores, de modo que desenvolvam concepções que ressoem abordagens de texto como processo, como possibilidade de sentido, em vez de abordagens estruturais que não condizem com as instabilidades do processamento textual.

Ao examinar as pesquisas aqui postas, evidenciamos tópicos recorrentes – concepção de linguagem, orientações para a prática docente e função da escola –, os quais se tornam eixos de análise na sequência.

3.1.1 Concepção de linguagem

Ao abordar aspectos relativos à produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, é pertinente considerar a concepção de linguagem que sustenta a discussão. Nesse sentido, procuramos destacar, com base nas pesquisas analisadas, o

posicionamento dos pesquisadores em relação à concepção de linguagem defendida e/ou adotada.

Paixão (2014), apoiada em Bakhtin (2010), apresenta, em sua investigação, um tópico exclusivo para abordar as concepções de sujeito, de linguagem e de texto. Destaca que compreende a língua como um lugar de interação em que os sujeitos são ativos, portanto, ao nos embasarmos nessa concepção de linguagem, podemos libertar e emancipar os sujeitos envolvidos ou escravizá-los, isolá-los, silenciá-los e impedi-los de criticar, de replicar, de dialogar e de lutar pelos desejos, pelos pensamentos e pelos direitos, isto é, arrancamos deles a oportunidade de se constituírem como sujeitos livres.

Também respaldada em Bakhtin (2006) e em Vigotski (2010), Paula (2015) defende que a linguagem precisa ser compreendida como objeto cultural historicamente produzido pelo homem, o que requer do professor uma concepção teórico-metodológica clara e de seus fundamentos para planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Em relação à linguagem escrita, enfatiza que “[...] a escrita deve ser trabalhada em sala de aula por meio de textos que, como unidade de sentido, dialoguem entre si, dialoguem com autores e leitores, locutores e interlocutores” (PAULA, 2015, p. 17).

Fundamentando-se em Vigotski (2010), a autora explica que, na linguagem escrita, o pensamento manifestado é expresso nos significados formais das palavras que aplicamos, já que o discurso escrito é elaborado na ausência de interlocutor. Além disso, aconselha o uso de expressões que, na conversação, ecoariam artificiais.

Em conformidade com os posicionamentos já descritos, Costa (2013, p. 33) acrescenta que a linguagem é constituída por meio da enunciação, logo

[...] o enunciado é sempre produzido em direção a um interlocutor que, para Bakhtin, não pode ser abstrato. Mesmo a linguagem interior é produzida para um auditório social bem definido, pois ‘[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.’ (BAKHTIN, 2004, p. 112-113). Dessa maneira, o enunciado não é uma mera produção individual e nem tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele é produzido no interior das relações sociais.

Ainda segundo o autor, os enunciados escritos concretizam a aprendizagem da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva. Assim, destaca que o trabalho realizado com os alunos nessa direção possibilita, especialmente àqueles pertencentes às classes populares, o direito – historicamente negado – de contar suas histórias.

Costa (2013) enfatiza que, em nenhum momento, Vigotski negou a dimensão discursiva da linguagem escrita; pelo contrário, em suas discussões, defendia a elaboração de situações de interlocução que propiciassem motivos para as crianças escreverem e terem condições de enfrentar a complexidade e a especificidade da linguagem escrita.

Martendal (2014) compreende a linguagem como produto da ação coletiva do homem, formada por meio das relações humanas, as quais se situam em tempo e em lugar sócio-historicamente determinados. Nesse sentido, postula que

[...] o homem não se constitui apenas por fenômenos internos e que sua atuação como sujeito não se reduz a apenas refletir passivamente sobre o meio em que vive. Sem negar as faculdades naturais humanas, Vigotski, assim como Bakhtin [Volochínov], vê que os signos são produções sociais e defende que a palavra (signo verbal) é constituída nas relações sociais. Assim, o homem é sujeito e objeto de sua própria atividade e a linguagem ocupa papel essencial em sua constituição socioideológica (MARTENDAL, 2014, p. 38).

Desse modo, a autora ressalta que é preciso pensar a linguagem como interação humana, percebendo cada sujeito como interlocutor que recebe, mas que também transmite cultura. Assim, as práticas de linguagem devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia discursiva das crianças e, sobretudo, da sua constituição como ser humano.

Mantendo posicionamento semelhante, Oliveira (2014), fundamentado em Bakhtin, considera a linguagem um fato social que surge da necessidade de comunicação, manifestada por meio de discurso em momentos de interação enunciativa. Ademais, defende, com base em Kronka (2003), que a Linguística Textual e a Análise do Discurso são áreas da linguística com especificidades próprias, porém não são contraditórias, permitindo a sua aproximação no estudo da linguagem. Nesse sentido, destaca que

Tal aproximação deveria ocorrer no Ensino de Produção Textual, pois encerrar o campo teórico apenas em uma área, a da Linguística Textual, fecha o ensino de Produção Textual apenas na textualidade, ou seja, como já foi dito, coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade; esquecendo assim o trabalho com as condições de produção e com o sujeito do discurso (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Desse modo, a autora afirma que, quando a linguagem é apresentada separadamente, pratica-se um trabalho que elimina as relações entre os sujeitos e o seu discurso e que, portanto, não considera o contexto sócio-histórico-ideológico.

Diferentemente de Oliveira (2014), Oliveira Júnior (2015) fundamenta-se na Linguística Textual para desenvolver a sua pesquisa. Para o autor,

A língua representa, sobretudo, uma atividade sociodiscursiva por meio da qual os sujeitos constroem e dialogam sentidos, considerando os interlocutores que participam dos atos de interação verbal, os contextos que englobam as ações, as situações e os sujeitos envolvidos nesses atos, bem como os projetos de dizer que se materializam na forma instável de textos [...] os usos da língua satisfazem condições concretas de enunciação e realizam-se por meio de textos – orais, escritos ou mistos – coconstruídos pelos sujeitos durante os atos de interação verbal, que viabilizam negociações de sentidos plurais, plásticos e sócio-historicamente contextualizados (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234).

Dessa maneira, o autor afirma que não podemos assumir a língua apenas como gramática, reduzida às convenções fonológicas e morfológicas, nem a semântica isenta de influências socioculturais. É necessário entendê-la como um sistema simbólico, por meio do qual os sujeitos intencionalmente constroem a realidade de forma contextualizada.

Diante do exposto, é pertinente destacar que a escrita materializa as ideias e as experiências humanas. Somente depois de o sujeito se apropriar da linguagem escrita é que as suas ações conscientes se alteram em não conscientes e passam a ocupar o mesmo lugar que a linguagem oral.

3.1.2 Orientações para a prática docente

Quanto à prática docente, as pesquisas selecionadas demonstram, de forma contundente, a preocupação em fornecer contribuições teórico-metodológicas para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Oliveira (2014) inicia a sua investigação afirmando que a maioria das produções textuais encaminhadas na escola ocorre para responder às normas e às regras da língua, bem como à organização e à estrutura textual. Incomodada, a autora menciona que o trabalho proposto promove situações em que a escrita é pensada de forma parcial, já que não se consideram o sujeito do discurso e a expressão pessoal.

Segundo a autora, o texto precisa ser considerado no todo, como uma unidade de sentido, o que vai de encontro à análise de apenas partes ou de unidades menores. Por isso, o texto não pode ser objeto nas mãos do professor para ser tingido de vermelho e devolvido ao aluno, finalizando o processo. Assim,

Não é apenas a correção de erros gramaticais ou estruturais do texto que preparam o aluno para ser um produtor de bons textos. No entanto nota-se que a correção realizada, na maioria das produções, busca analisar a estrutura textual, estética e escrita conforme o padrão esperado, realizando assim apenas uma formação parcial no que se refere ao ensino (OLIVEIRA, 2014, p. 11-12).

A estudiosa defende, ainda, que as ações docentes devem ultrapassar as paredes da sala de aula. Ao avaliar, normalmente, o professor toma um modelo que acredita ser correto; no entanto, a autora afirma que se deve considerar a pluralidade de sujeitos, ou seja, cada produção é diferente, porque é escrita por sujeitos diferentes. Caso contrário, o docente acabará por aprisionar a escrita do aluno, restringindo-se apenas ao ensino de normas, de regras e de estrutura, o que impossibilitará o trabalho completo com o texto.

Preocupada, também, com a prática pedagógica, Paixão (2014) descreve as práticas docentes de leitura e de escrita analisadas e menciona que sentiu falta de momentos de produção de texto nas turmas observadas, o que a levou a questionar a professora:

[...] perguntamos à professora do 4º sobre a maneira como ela desenvolvia atividades de produção de textos escritos, uma vez que até aquela data (09/07/2013) não havíamos presenciado nenhuma experiência voltada para esse fim. Ela esclareceu que não propôs atividades de produção de texto a turma, porque 'eles (os alunos) ainda não estão preparados para isso'. A professora do 5º ano também dessa escola afirmou que, quando solicita que os alunos produzam um texto escrito, eles se negam a fazê-lo. Pelo ponto de vista dela isso é um ato que denota a rebeldia ou a falta de interesse dessas crianças (PAIXÃO, 2014, p. 129).

Para a autora, estamos promovendo aos nossos alunos o distanciamento entre o gosto pela leitura e pela escrita, provocando muito mais a repulsa por essas práticas do que o encantamento. Logo é preciso planejar políticas de formação de professores que abordem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita fundamentadas em concepções que busquem a formação de indivíduos leitores e escritores ativos, críticos e reflexivos, a fim de que, por meio da aprendizagem, o aluno possa ultrapassar os espaços escolares.

Paula (2015, p. 16), por sua vez, destaca que a atividade de produzir textos na escola ainda é uma questão a ser discutida,

[...] visto que é a partir dessa atividade que é possível formar a autoria, isto é, constituir o sujeito produtor de textos, que dialoga com outros textos, com seus interlocutores e consigo mesmo. Se a escola não dimensiona o papel da produção textual no desenvolvimento dos alunos, particularmente no desenvolvimento da linguagem escrita, é necessário, ainda, que pesquisas nessa área desenvolvam estudos os quais investiguem o que se vem fazendo na escola e como pesquisas de intervenção didática podem contribuir para o ensino da língua materna na Educação Básica. O fato é que os alunos estão chegando à universidade com dificuldade de fazer da linguagem escrita um instrumento de seu pensamento, portanto, com sérios impedimentos para produzir textos coesos e coerentes, bem elaborados quanto à forma e ao conteúdo e adequados aos usos e funções, principalmente os textos escritos.

Por conseguinte, a pesquisadora afirma que cabe ao professor elaborar uma sequência didática com base em situações reais, já que, ao falar ou ao escrever, somos movidos por uma necessidade de uso da linguagem. Assim, a linguagem deve ser ensinada como “algo vivo, não como um fóssil sem nenhuma função para seus usuários” (PAULA, 2015, p. 51).

Ao compartilhar do mesmo posicionamento, Oliveira Júnior (2015), no capítulo *De outra escuta: práticas de leitura e produção de textos na sala de aula*, menciona que é preciso envolver os alunos em processos de coprodução de sentidos e de coconstrução dos sentidos, em que o texto atuará como processo mediador de compreensões produzidas por sujeitos – autor e leitores – propositadamente motivados e contextualmente situados. Dessa forma, a atividade de leitura deve mobilizar o leitor a trazer à tona conhecimentos diversos, aqueles construídos na vida cotidiana ou em experiências familiares e pessoais, de modo a responder ao enunciado do outro e a produzir compreensões.

Ainda segundo o autor, a leitura é uma das atividades mais relevantes do processamento textual, pois é por meio dela que o texto se faz texto, ou seja, que o texto assume forma e carrega sentidos para o leitor.

Amparando-se em Antunes (2009), Oliveira Júnior (2015, p. 246) define a leitura como

[...] atividade de encontro, posto que se dá em interação entre sujeitos (autor e seus leitores) que mobilizam conhecimentos diversos (linguísticos, textuais e de mundo) em busca de sentidos. Nesse encontro, os interlocutores atuam para responder a um propósito

comunicativo qualquer, seja em busca de informações, de dados ou de fruição. Para tanto, o ato de ler não se restringe à observação de aspectos formalistas-estruturais visíveis na superfície textual, uma vez que, para cumprirem um propósito comunicativo, os interlocutores participam de uma atividade sociocognitiva-interacionista que engloba conhecimentos e procedimentos diversos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 246).

Para tanto, as atividades de leitura promovidas no espaço da sala de aula devem conceber o aluno como indivíduo capaz de movimentar conhecimentos para compreender, ativamente, os textos. Ao professor cabe considerar que a leitura responde sempre a um propósito comunicativo, a uma intenção do leitor e, portanto, favorece atividades de leitura que partem de hipóteses inicialmente levantadas, ultrapassando o que está explícito, o que está revelado.

Apoiado em Geraldi (2003, 2010), o autor destaca que a entrada do texto em sala de aula pode ser perigosa, já que pode levar alunos e professores a trabalharem com possibilidades de sentido não calculadas antecipadamente. Tais sentidos podem expor dizeres, conhecimentos, reflexão e atuação crítica dos sujeitos que participam das ações em sala de aula.

No tocante à produção textual, ressalta que ao professor cabe

[...] conceber que o aluno pode se tornar autor de seus projetos de dizer. Para isso, torna-se necessário acionar metodologias de ensino da produção textual que favoreçam a criatividade do aprendiz e sua autonomia como sujeito ativo, coprodutor de sentidos. Isso pode ser viabilizado se o professor privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades propiciadoras da construção de sentidos, e não meros exercícios de repetição do já dito. Nessa lógica, as experiências e os conhecimentos acumulados pelo aprendiz ao longo da vida devem ser valorizados, favorecendo sua capacidade de assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) frente ao enunciado do outro, para que, a partir disso, também possa produzir enunciados que evidenciem seus modos de ver e referenciar as coisas e os estados de coisas reconstruídos nos textos que produz (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234-235).

Segundo o autor, existem documentos oficiais e linguistas que orientam o trabalho com o texto em sala de aula. Dentre os documentos, cita os parâmetros e as orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1999, 2006); dentre os estudos linguísticos, destaca as propostas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos linguistas do texto (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KOCH, 2014), os quais orientam o ensino da língua pautado na teoria da interação verbal e no estudo dos gêneros discursivos,

desenvolvidos por Bakhtin. No entanto, destaca que, se o professor não se dispor a negociar com o aluno os sentidos do texto, mediando processos pedagógicos com o desenvolvimento de atitudes responsivas ativas, as aulas de produção de texto permanecerão como exercícios de memorização, de verificação de questões normativo-gramaticais e de aceitação de modelos de dizer estabelecidos por outros sujeitos, pois “normalmente o estudante é estimulado a escrever para repetir o já dito, modelando ‘seu texto’ de acordo com uma estrutura prototípica” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 267).

Ademais, o autor enfatiza que a redação escolar

[...] é um tipo de prática descontextualizada de escrita, desprovida de projetos de dizer autênticos, que funciona como instrumento a serviço de uma escola que visa à formação de subjetividades dóceis, acostumadas à aula como momento de reprodução de conhecimentos legitimados pela tradição escolar, em vez de estimular o desenvolvimento de sujeitos coconstrutores de sentidos, capazes de tornar a aula acontecimento propício à produção de conhecimentos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 268).

Também ressalta que, para superar esse tipo de compreensão na escola, ao docente cabe acionar metodologias de ensino e aprendizagem da produção textual dirigidas por circunstâncias reais de interação verbal que desencadeiem, na vida social, a produção de textos empíricos, partindo de determinados gêneros.

Oliveira Júnior (2015) encerra a discussão estabelecendo uma ponderação consubstanciada e menciona que é necessário pensar a produção textual na escola refletindo acerca das condições de produção dos textos, dos sujeitos envolvidos, das finalidades comunicativas a serem atingidas e dos recursos linguísticos necessários para a formulação de um enunciado concreto. Isso tudo, por sua vez,

Implica, pois, contextualizar as práticas de produção de textos realizadas na escola, incentivando o aluno a escrever para ser lido, para interagir socialmente, mobilizando os conhecimentos necessários para atingir seus objetivos. Nesse tipo de prática, o professor deve agir como mediador da aprendizagem, isto é, deve auxiliar ‘o aluno em seu desenvolvimento’ (GERALDI, 2010, p. 169), fomentar ‘um diálogo com seu futuro’ (GERALDI, 2010, p. 169), e não lhe inculcar regras e prescrições sobre um suposto escrever bem (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 273).

Diferentemente das demais pesquisas, o estudo de Rolindo (2013) ressalta o trabalho de excelência realizado por uma professora alfabetizadora. Na seção intitulada *Caracterização dos sujeitos*, o autor salienta o trabalho nobre realizado por essa

professora, o qual é reconhecido por toda a equipe pedagógica da escola. Conforme dados, a professora obteve, em 2010, em 2011 e em 2012, resultados significativos quanto à alfabetização das turmas.

Segundo o autor, alguns programas colaboram para o êxito de práticas assertivas em sala de aula; nesse sentido, destaca o 'Programa Ler e Escrever', elaborado pela Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2007. Tal programa compreendia a formação de toda equipe técnica das diretorias de ensino e das escolas estaduais, com destaque à formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores de escola, a fim de assegurar uma formação de alunos leitores e escritores com competências verídicas não somente para terem acesso à cultura, mas para participarem da sociedade como autênticos cidadãos. Ainda quanto ao programa, destaca que a concepção de aprendizagem que o embasava era o modelo construtivista, logo pressupunha a construção do conhecimento e não somente a sua transmissão. Ao aluno era atribuído o papel de protagonista do processo e ao professor, o caráter de mediador.

Convém ressaltar que o caráter mediador, destinado ao professor, compreendido pela perspectiva construtivista é diferente do postulado pela THC. Para a THC, a mediação está atrelada ao uso que o sujeito faz de estímulos externos, apropriando-se de instrumentos culturais e os internalizando. No experimento realizado por Vigotski (2006) e por Leontiev (2006) com crianças pré-escolares, com as em idade escolar e com adultos, todos se apoiaram em estímulos-objetos (perguntas) ou em estímulos-meio (cartões coloridos). Os autores concluíram que, nas crianças pré-escolares, o desempenho "natural" e "mediado" é idêntico, porque não usaram os "cartões coloridos", isto é, não são capazes de direcionar sua atenção para o uso de meios externos. As crianças pequenas em idade escolar recorriam ao uso dos cartões de forma mecânica, sem que as respostas tivessem relação com a pergunta realizada, portanto ainda eram dominadas pelos instrumentos que usavam. Já as crianças mais velhas em idade escolar usavam os cartões de modo mais independente, o que demonstrava um domínio completo dos instrumentos culturais.

Dando continuidade à discussão, Rolindo (2013) aponta os dados obtidos na investigação e conclui que a qualidade da mediação pedagógica desempenhada pela professora ao longo das atividades produziu resultados afetivos positivos na promoção do movimento de aproximação das crianças com as práticas de escrita. Por isso, depreende-se que a valorização, o reconhecimento e o acolhimento dado aos esforços

produzem, no decurso da aprendizagem, subsídios necessários que permitem aos alunos se tornarem sujeitos ativos, participativos e envolvidos com o processo de escrita.

Com base em toda discussão apresentada, no intuito de (re)pensar a prática docente com produção textual, verificamos que se trata de uma temática que demanda esforços, pesquisas e ações efetivas para reverter o atual quadro que temos nas escolas: os alunos não dominam o sistema de escrita, tampouco conseguem utilizá-la como mecanismo de constituição, de emancipação.

3.1.3 Função da escola

O papel que a escola ocupa nas discussões sobre o ensino da linguagem escrita é uma questão apontada pelos autores dos estudos em análise. Oliveira (2014, p. 97) expõe que a prática de produção de textos na escola

[...] é trabalhada de forma a desconsiderar as relações entre os sujeitos e seu discurso. Desta forma, não se considera o contexto sócio-histórico-ideológico. Se a concepção adotada pelo professor parte do pressuposto da língua como sistema ou como instrumento de comunicação, aprisiona o educando a um silenciamento, tendo em vista que só é permitido apresentar ao professor aquilo que ele deseja ler, pois é ele quem tem o poder de avaliar.

Em relação à escrita como instrumento de poder, a autora explana que

A escrita torna-se então um instrumento de poder, na medida em que tira o direito do trabalho com a expressão pessoal do aluno, silenciando-o, não possibilitando meios para que o aluno desenvolva a habilidade de se posicionar, expressar sua opinião. Tal habilidade também deve ser desenvolvida na escola, pois se assim não o for, em que outro espaço o aluno terá para desenvolvê-la? (OLIVEIRA, 2014, p. 97).

Em conformidade com o posicionamento da autora, observamos, realmente, que a prática pedagógica com a produção textual na escola ainda tem muito a progredir, o que possibilitaria maiores condições de apropriação da linguagem escrita por parte dos alunos, bem como sua constituição como seres sociais. Nesse viés, encontra-se o estudo de Paula (2015), o qual aponta que, se ainda há na escola dificuldade para encaminhar práticas de linguagem escrita, é porque pesquisas nessa direção precisam ser elaboradas, a fim de contribuir para o ensino da língua materna na educação básica.

Incomodada com essas questões, a autora se aprofunda na discussão sobre o papel da escola em relação ao ensino da produção textual, ao mencionar que é preciso

promover atividades que visem preparar os alunos para interagir, para opinar, para refletir, para aprovar, para refutar, para partilhar os seus pontos de vista, as suas ideologias, as suas crenças e os seus valores, em diferentes situações postas pela sociedade. A pesquisadora, além disso, assevera que,

Rodeados por uma infinidade de gêneros textuais, produzi-los parece tarefa fácil para alguns, mas extremamente complexa para outros. Por isso, organizar um ensino intencional em que alunos sejam capazes de reconhecer, produzir e empregar diferentes gêneros textuais é uma tarefa que cabe à escola assumir quando tem por objetivo que as crianças se apropriem das formas elaboradas de escrita. Sabemos que, quanto mais gêneros textuais o aluno consegue reconhecer e produzir, mais autor ele é (PAULA, 2015, p. 49).

Nesse sentido, vale mencionar que é necessário ter como princípio um ensino intencional, organizado, sistematizado e adequado, a fim de promover a aprendizagem da linguagem escrita de modo significativo aos discentes. Segundo Martendal (2014, p. 216),

[...] alicerçada na concepção de linguagem como interação, a escola pode promover um trabalho com a linguagem escrita considerando-a em sua concretude, como sistema complexo, convencional, que envolve signos e símbolos socialmente constituídos, apreendendo-a em sua totalidade o que será possível em situações reais de uso, ou seja, em situações de enunciação.

Desse modo, cabe à escola promover momentos em que a prática com o uso da linguagem se faça constante, isto é, em que a função social elaborada esteja em evidência, a fim de que se reconheça que ela foi constituída socialmente e, portanto, circula em sociedade.

Referente a esse assunto, Oliveira Júnior (2015) ressalta que cabe à escola admitir que o aluno pode tornar-se autor de seus projetos de dizer, ou seja, que o discurso anunciado pode, de fato, ser dele e não emprestado do outro. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário mobilizar metodologias de ensino da produção textual que oportunizem a criatividade e a autonomia do aluno como sujeito ativo e coprodutor de sentidos. De acordo com o autor,

Isso pode ser viabilizado se o professor privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades propiciadoras da construção de sentidos, e não meros exercícios de repetição do já dito. Nessa lógica, as experiências e os conhecimentos acumulados pelo aprendiz ao longo da vida devem ser valorizados, favorecendo sua capacidade de assumir

uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) frente ao enunciado do outro, para que, a partir disso, também possa produzir enunciados que evidenciem seus modos de ver e referenciar as coisas e os estados de coisas reconstruídos nos textos que produz (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234).

O autor complementa a discussão enfatizando que

O aluno deve assumir papel central no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, atuando como sujeito ativo, capaz de relacionar as informações ativadas no mundo textual aos conhecimentos que desenvolveu ao longo da vida, para aprender trabalhar com instabilidades e coproduzir sentidos a partir dos textos que lê. Noutros termos: o aluno visto como sujeito que atua de maneira contextualizada e que mobiliza saberes com o intuito de produzir compreensões, vivificadas na interface autor-texto-leitor, por meio da qual se consubstanciam diálogos, contrapalavras e interpretações desencadeadoras da atividade de construção de sentidos que torna o texto elo fundamental da interação verbal (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 235).

Posto isso, destacamos o imprescindível papel da escola no processo de aprendizagem da linguagem escrita, por meio da qual é possível ter acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história.

Por fim, tendo em vista as pesquisas analisadas, bem como os eixos elencados para reflexão, destacamos, dentre as orientações teórico-metodológicas apresentadas, a compreensão da linguagem como objeto cultural historicamente produzido pelo homem e a defesa da participação ativa dos alunos em situações de escrita.

Ressaltamos, porém, que algumas lacunas foram identificadas, especificamente as direcionadas à investigação dos processos de escrita e de reescrita pelas crianças nos anos iniciais de escolarização como processos concomitantes, uma vez que ensinar a escrever compreende, também, o ensino da reescrita. Com o olhar voltado para essas lacunas, buscamos em documentos e em programas oficiais que objetivam a formação continuada de professores orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto.

4 DOCUMENTOS OFICIAIS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO

O homem incomum é um radical, no sentido primitivo do termo, alguém que vai à raiz dos problemas, que não se detém no superficial que representa o fenômeno apenas em sua aparência (MARQUES, 1975, p. 10).

A presente seção objetiva levantar as principais orientações teórico-metodológicas difundidas por documentos oficiais e por programas de formação continuada de professores a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto. Para tanto, parafraseando Marques (1975), assumimos a posição de homem incomum, daquele que não se detém ao aparente, mas que procura compreender a essência dos fenômenos. Consideramos pertinente, porém, explicitar que o fato de trazermos as orientações difundidas pelos documentos oficiais e pelos programas de formação continuada de professores não significa que concordamos inteiramente com elas. Optamos por nos posicionar ao final da seção, em que trazemos a análise crítica de tais postulados.

Nos últimos 20 anos, muitos documentos oficiais e programas de formação continuada de professores²⁹ foram elaborados e implementados no Brasil. Dentre eles, destacamos os listados no Quadro 9.

Quadro 9 – Documentos oficiais e programas de formação continuada de professores

Documentos/Programas	Data/ano
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)	2001
Referenciais para Formação de Professores	2002
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP n.º 5	13/12/2005
Parecer CNE/CP n.º 3 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	21/02/2006
Parecer CNE/CP n.º 1 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	15/05/2006
Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem	2008
Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia geral	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic): formação de professores	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética	2012

²⁹ Neste trabalho, consideramos os documentos oficiais e os programas de formação continuada direcionados aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	2012
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	2012
Base Nacional Comum Curricular	2017

Fonte: Adaptado de: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Dentre os documentos e os programas mencionados, considerando o nosso objeto de pesquisa, qual seja, a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos os seguintes:

- a) Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (BRASIL, 2008);
- b) Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral (BRASIL, 2012a);

- c) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2012b);
- d) PNAIC: trabalho com gêneros textuais na sala de aula (BRASIL, 2012c);
- e) PNAIC: trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas (BRASIL, 2012d);
- f) PNAIC: vamos brincar de reinventar histórias (BRASIL, 2012e);
- g) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Optamos por apresentar tais documentos e programas seguindo suas datas de implantação. A princípio, fazemos um breve histórico do processo de elaboração de cada documento ou programa e, em seguida, destacamos o conteúdo de cada um. Ressaltamos que, devido à extensão dos documentos e dos programas e aos diversos temas por eles abordados, optamos por elencar alguns eixos de análise, cuja seleção se deu mediante dois critérios: sua frequência nos referidos documentos e sua relação com os postulados da THC. Dessa maneira, selecionamos os seguintes eixos de análise: concepção de linguagem; planejamento de ensino; escrita e reescrita de textos; formação docente. Por fim, trazemos algumas reflexões a respeito da participação docente no processo de elaboração desses documentos oficiais e desses programas de formação continuada.

4.1 HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na história da educação brasileira, temos acompanhado os altos índices de crianças que concluem o seu processo de escolarização sem estarem alfabetizadas. De acordo com dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), em relação às avaliações realizadas entre 2014 e 2016, menos da metade dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental alcançou um resultado suficiente em leitura (45,3%) e em matemática (45,5%).

Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as Secretarias de Educação e com o Conselho de Educação, propôs programas e documentos que englobassem as necessidades evidenciadas, a fim de amenizar e de solucionar o problema difundido. Dentre as fontes analisadas, esclarecemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um documento; já o Pró-

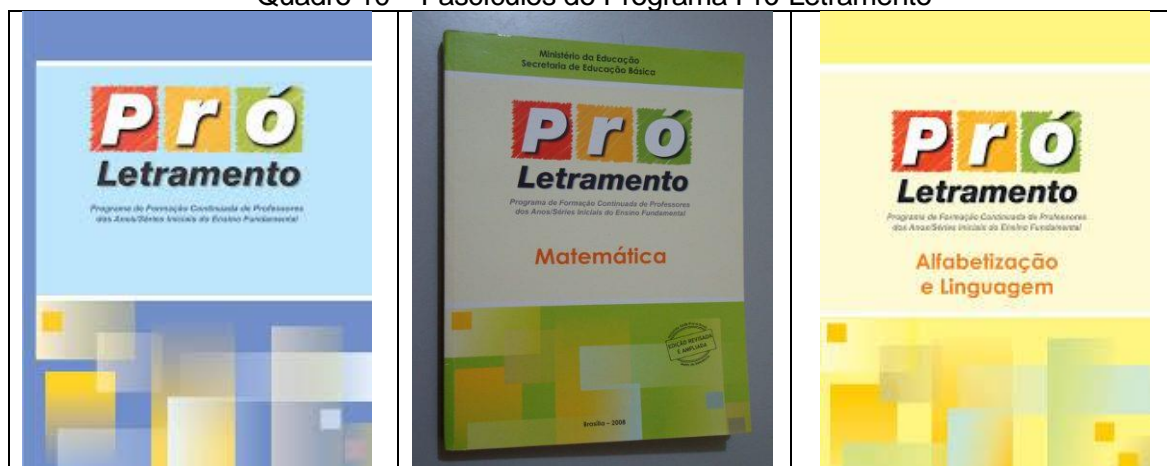
Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) são programas que contêm vários documentos que orientam a prática docente, inclusive a prática com a linguagem em sala de aula.

O Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, implementado em 2005, foi um programa de formação continuada de professores, que objetivou promover a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais de escolarização nas escolas públicas. A seguir, expomos os demais objetivos do referido programa:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012a, p. 7).

Esse programa, criado pelo MEC, foi implantado em parceria com as universidades públicas e contou com a adesão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Sua efetivação foi na modalidade semipresencial, sendo acompanhado por professores coordenadores, por formadores, por pesquisadores, por orientadores e por cursistas, mediante o uso de material impresso, de vídeos e de atividades presenciais e a distância. Destacamos que “O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades e está dividido em dois volumes: O volume de Alfabetização e Linguagem está dividido em oito fascículos [...]. O volume de Matemática contará com oito fascículos” (BRASIL, 2012a, p. 6).

Quadro 10 – Fascículos do Programa Pró-Letramento



Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Considerando os temas abordados nos fascículos, ressaltamos os que envolvem alfabetização e letramento, os quais são discutidos ao longo deste capítulo. No Quadro 11, listamos os fascículos que compõem o volume de Alfabetização e Linguagem:

Quadro 11 – Composição dos temas de cada fascículo

Fascículo	Tema	Autores
1	Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento	Antonio Augusto Gomes Batista Ceris Salete Ribas da Silva Maria das Graças Bregunci Maria da Graça Ferreira da Costa Val Maria Lúcia Castanheira Sara Mourão Monteiro Isabel Cristina Alves da Silva Frade
2	Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação	Antonio Augusto Gomes Batista Ceris Salete Ribas da Silva Maria das Graças Bregunci Maria Lúcia Castanheira Sara Mourão Monteiro
3	A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino	Ana Lúcia Guedes-Pinto Leila Cristina Borges da Silva Maria Cristina da Silva Tempesta Roseli Ap. Cação Fontana Aline Shiohara
4	Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura	Adriana Silene Vieira Célia Regina Delácio Fernandes Márcia Cabral da Silva Milena Ribeiro Martins
5	O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	Telma Ferraz Leal Márcia Mendonça Artur Gomes de Morais Margareth Brainer
6	O livro didático em sala de aula: algumas reflexões	Artur Gomes de Morais Ceris Salete Ribas da Silva Eliana Borges Albuquerque Beth Marcuschi

		Maria das Graças C. Bregunci Andréa Tereza Brito Ferreira
7	Modos de falar/modos de escrever	Márcia Elizabeth Bortone Stella Maris Bortoni-Ricardo
8	Fascículo complementar	Maria Beatriz Ferreira

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No período de 2005 a 2010, o Pró-Letramento foi considerado pelo MEC um programa produtivo, já que resultados das avaliações externas apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontavam para avanços nos resultados evidenciados pelos alunos. Tal avanço em relação à apropriação da linguagem foi referência para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O Pnaic foi um programa assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para diminuir os índices de analfabetismo no país. A proposta previa que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Apresentado em 2012, o Pnaic, como proposta de programa de formação continuada de professores alfabetizadores, foi esboçado desde 2008, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Por meio das avaliações de larga escala acerca do nível de alfabetização dos alunos no Brasil, em que os resultados indicavam índices insatisfatórios, preocupações pairavam sobre o âmbito da formação de professores, bem como da alfabetização no contexto brasileiro, o que demandava políticas públicas para alteração desse quadro. Sendo assim,

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2015, p. 8).

A princípio, o programa não tinha a pretensão de atender o Nordeste e o Pará, na região Norte, totalizando dez estados. No entanto, a pedido do ministro da Educação da época, Aloísio Mercadante, o programa se tornou nacional, incluindo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país, tanto as urbanas como as do

campo. Nesse sentido, como aborda o documento, ao se tomar tal decisão, iniciou-se um esforço para conseguir que mais universidades participassem da proposta, de modo que houvesse, ao menos, uma universidade responsável pela formação em cada estado. Ao ter, pois, alcançado o objetivo, ao final de 2012, as universidades públicas foram convidadas a elaborar uma proposta que tornaria o Pnaic.

Ainda em relação ao processo de organização do programa, de seleção de coordenadores e de supervisores, o documento postula que foram priorizados aqueles professores que, em anos anteriores, participaram da formação no Pró-Letramento. Para as universidades das quais não havia representantes, realizou-se uma pesquisa por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o propósito de identificar profissionais envolvidos com a área de alfabetização e de letramento. Nessa busca, outras universidades foram inseridas ao programa, totalizando, em 2013, 38 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 32 federais e seis estaduais.

A partir da organização da estrutura de base legal, o programa começou em 2013, definindo como ponto de partida os estudos a respeito da linguagem, enfatizando os processos de alfabetização e de letramento. Esclarecemos que esse programa assim compreende a relação entre tais processos: “[...] é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia” (BRASIL, 2015, p. 21).

O referido programa foi implementado dispondo de quatro eixos de atuação, os quais são os seguintes:

- 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e
- 4) gestão, o controle social e a mobilização (BRASIL, 2015, p. 10).

O objetivo maior foi a formação continuada de professores alfabetizadores. Dessa forma, o programa foi organizado em três anos, os quais são apresentados no Quadro 12, em que também elencamos os oito cadernos que compõem cada ano (unidades), além de trazer os cadernos do campo e um caderno de educação especial.

Quadro 12 – Composição dos cadernos

ANO 1	
Unidade	Título do caderno
01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
03	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
04	Ludicidade na sala de aula
05	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas
07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
ANO 2	
Unidade	Título do caderno
01	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
03	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
04	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
06	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
07	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
08	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças
ANO 3	
Unidade	Título do caderno
01	O currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
02	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
04	Vamos brincar de reinventar histórias
05	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
07	A heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades
08	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ao longo dos últimos 20 anos, o Pnaic, além do Plano Nacional de Educação de 2014, sinalizava a elaboração de um currículo único, com conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum a todos os alunos da região Norte à Sul do país; essas discussões culminaram na elaboração da BNCC (BRASIL, 2015).

Para compreender o percurso de elaboração da BNCC durante o período de 2014 a 2018, destacamos alguns marcos legais que contribuíram para a produção de suas versões, conforme pode ser conferido no Quadro 13:

Quadro 13 – Percurso de elaboração da BNCC

Período de elaboração	Ano de publicação	Marcos legais
–	2014	Aconteceu a 2. ^a Conferência Nacional pela Educação (Conae).
–	2015	Aconteceu o 1. ^o Seminário Interinstitucional.
16 de setembro	2015	A primeira versão da BNCC foi disponibilizada ao público.
2 a 15 de dezembro	2015	Ocorreu uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discussão do documento preliminar da BNCC.
3 de maio	2016	A segunda versão da BNCC foi disponibilizada ao público.
23 de junho a 10 de agosto	2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, com gestores e com especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
Agosto	2016	Começou a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo, tendo como base a segunda versão.
Abril	2017	O MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que esse órgão elaborasse parecer e projeto de resolução a serem encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e de capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e para a adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro	2017	A BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
22 de dezembro	2017	O CNE apresentou a Resolução CNE/CP n.º 2 que institui e orienta a implantação da BNCC.
06 de março	2018	Educadores do Brasil estudaram a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e seus impactos na educação básica brasileira.
05 de abril	2018	Foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC).

Fonte: Adaptado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 jul. 2019.

De acordo com o Quadro 13, verificamos que inúmeros foram os momentos de discussões para compor o documento, assim definido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento postula que, devido ao caráter normativo, seria destinado exclusivamente à educação escolar, assegurando princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação humana integral e a edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Conforme o documento, por ser uma referência nacional, norteará a formulação dos currículos, dos sistemas, das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas, além de contribuir para o alinhamento de outras políticas e de outras ações alusivas à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e à oferta de infraestrutura adequada. Dessa forma, há, no referido documento, a defesa de que ele “[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

Vista pelos seus idealizadores como instrumento fundamental para a organização do ensino, a BNCC defende que, ao longo da educação básica, precisam ser asseguradas aos estudantes aprendizagens essenciais, que serão desenvolvidas por meio de dez competências gerais. Assim, no documento, competência

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Desse modo, ao estabelecer as competências a serem desenvolvidas com os estudantes, perpetua-se a ideia de que “[...] a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

Essa discussão em torno do desenvolvimento de competências não surge, no âmbito das políticas públicas, com a BNCC. Outros documentos elaborados anteriormente, pensados para organizar a educação brasileira, já fomentavam tal defesa, evidenciando a continuidade das políticas públicas educacionais brasileiras, como podemos observar a seguir:

O conceito de competência adotado na BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2017, p. 13).

O documento é contundente ao discutir o desenvolvimento de competências, pois acredita que, por meio delas, os alunos saberão como e o que fazer com os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização. Assim,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

É notória, no discurso dos documentos oficiais, a defesa da formação do sujeito crítico e autônomo. Esse modelo de formação encontra-se ancorado nas pedagogias do "aprender a aprender", cuja concepção de educação se fundamenta na proposta do relatório de Jacques Delors quanto aos quatro pilares para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998).

Segundo Duarte (2001, p. 24), "[...] As pedagogias centradas no lema 'aprender a aprender' são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade". Assumir tal concepção é concordar com o papel secundário do ensino, com a relativização do conhecimento, com o treinamento de indivíduos e, conseqüentemente, com a manutenção das condições objetivas impostas pelo capital.

Para ampliarmos tal reflexão, a seguir, apresentamos quatro eixos de análise, cuja seleção se deu com base em dois critérios: sua frequência nos referidos documentos e sua relação com os postulados da THC. Posto isso, optamos por analisar os seguintes tópicos: concepção de linguagem; planejamento de ensino; escrita e reescrita de textos; formação docente.

4.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Ao abordar aspectos relativos à organização do ensino que objetiva a escrita e a reescrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, é pertinente considerar a concepção de linguagem que sustenta as principais orientações teórico-metodológicas propagadas pelos programas e pelos documentos analisados. Mantivemos os termos língua e linguagem, em função de ambos serem utilizados pelos programas e pelos documentos.

Acreditamos ser pertinente, nesse momento, resgatar os conceitos de língua e linguagem, já discutidos em outra seção desta pesquisa. Para Vigotski (2006), são alicerçadas na linguagem que formas complexas de regular as próprias ações humanas se formam. Essas ações, por meio da linguagem, passam a organizar a atividade psicológica humana. Nesse sentido, inferimos que a linguagem é o conjunto mais complexo de domínio do sujeito para apropriação da língua. Portanto, língua e linguagem se inter-relacionam, isto é, a língua está para linguagem, assim como a linguagem está para a língua. De tal modo, torna-se difícil existir a língua, sem o ínfimo de domínio da linguagem.

O documento *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem* inicia a discussão trazendo a concepção de língua adotada para discutir o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o referido documento, a prática pedagógica para o ensino da língua precisa considerar as diferentes situações e os contextos sociais, privilegiando a reflexão e as diversas possibilidades de seu emprego. Nesse sentido, destaca-se que “[...] a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução = ação linguística entre sujeitos)” (BATISTA *et al.*, 2008a, p. 9).

Há, portanto, um posicionamento contrário do documento em relação ao ensino transmissivo da língua, em que ao aluno são oferecidos apenas conceitos, regras prontas, memorização, automatização e reprodução mecânica. Defende que o ensino da língua antevê não somente o desenvolvimento de capacidades para as práticas de leitura e de escrita, mas promove também a fala e a escuta em situações públicas, ou seja, propicia situações em sala de aula nas quais o aluno pode ouvir, compreender e participar.

Ademais, ao nos posicionar em relação à concepção de linguagem, identificamos, no caderno *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula*, em seu primeiro artigo (DUBEUX; SILVA, 2012a, p. 6), a seguinte defesa:

Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilharem as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de uso e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Quanto à concepção de língua, segundo o documento, esta é uma forma de ação social que, situada em um contexto histórico, representa ações do mundo real. Complementando a discussão, encontramos em outro documento do Pnaic, intitulado *Trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*, especificamente no primeiro artigo do caderno (SILVA, 2012), um resgate de como o trabalho com a língua era proposto em sala de aula. Com a elaboração de documentos oficiais e de propostas curriculares, o documento afirma que começam a ser discutidas mudanças teóricas e alterações nas práticas docentes.

Umas destas mudanças se referia, justamente, à concepção de língua, agora compreendida como ação entre sujeitos. Os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os indivíduos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas (SILVA, 2012, p. 6).

Para tanto, Silva (2012) assegura que a escola precisa garantir aos alunos a apropriação das práticas de linguagem que circulam em sociedade, de modo que tenham participação social efetiva nessas vivências. Defende, porém, que só a imersão desses alunos em tais práticas, a fim de que tenham vivências, não é o suficiente. “É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido” (SILVA, 2012, p. 7).

Ao encontro desses posicionamentos, temos a BNCC anunciando a concepção de linguagem adotada, a qual deve nortear a ação docente em atividades pedagógicas específicas. Assim, o documento se orienta pela

[...] perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 65).

Nesse sentido, a proposta se concentra em adotar uma perspectiva cuja unidade de trabalho está centrada no texto, em considerar a perspectiva enunciativo-discursiva, relacionando os textos a seus contextos de produção, além de desenvolver habilidades para o uso significativo da linguagem em práticas de leitura, de escuta e de produção de texto. Enfático, o documento postula que essas ações “[...] devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 65).

4.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO

A organização do ensino envolve o ato de planejar, intencional e sistematicamente, a prática pedagógica; exige pesquisa, análise e reflexão acerca de questões históricas, sociais, econômicas e culturais.

Ao ter como um dos objetivos a orientação da prática docente, o programa *Pró-Letramento* enfatiza que o planejamento é uma ferramenta que pode contribuir para as escolhas e para os trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito da escola. Destaca que, na escola, fala-se muito sobre planejamento, porém nem sempre o ato de planejar é bem-visto pelos professores que o veem como a parte burocrática do processo de ensino. Segundo o referido programa, professores explanam o seguinte:

Na escola sempre ouvimos falar de planejamento. Temos a semana do planejamento, data de entrega de planejamento, revisão do planejamento, atualização do planejamento. No entanto, na maioria das vezes em que somos lembrados ou cobrados do planejamento, ele vem acompanhado de tarefas que julgamos burocráticas e para as quais não vemos utilidade ou sentido na rotina escolar (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 22).

No entanto, os autores ressaltam que o planejamento precisa ser concebido como algo a contribuir para a realização de um trabalho intencional que vise ao maior domínio dos conhecimentos pelos alunos. Portanto, ao pensar o planejamento, o programa mencionado propõe que o professor parta da realidade do aluno, já que, às vezes, o

profissional se apoia apenas no livro didático e não vê necessidade de planejar sua prática. Colocando-se no lugar dos docentes, os autores afirmam que, “[...] quando optamos por escrever apenas o número da unidade [do livro didático] a que corresponde o trabalho, estamos mostrando com essa atitude que o nosso planejamento reduz-se somente a uma aceitação do livro didático, tal como ele é” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 23). Em complemento a tal crítica, há a defesa do uso do livro didático apenas como parte do planejamento, não o concebendo como o planejamento em si. Assim, Guedes-Pinto *et al.* (2008, p. 24) fazem um convite aos professores:

O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar.

De acordo com o documento, promover atividades para que os alunos avancem em relação ao conhecimento é um desafio ao professor, que precisa conhecer os interesses de sua turma e, concomitantemente, não perder de vista que ele é a autoridade em sala e, portanto, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, é importante ter como ponto de partida o interesse dos alunos, sem deixar de ter a clareza de que quem planeja e decide os encaminhamentos é o professor.

Reconhecemos o docente como sujeito responsável pelo encaminhamento das ações de ensino e aprendizagem, mas questionamos a defesa do interesse do aluno como norte desse processo. Com base na THC, postulamos que o ensino deve partir do conhecimento cotidiano apresentado pelos discentes, alcançando o conhecimento científico, logo devemos promover o ensino do conhecimento mais elaborado e não oferecer o mínimo aos alunos.

O referido documento define planejamento como um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. Nesse sentido, expõe dois modelos de planejamento, sendo um cheio e um vazio. No planejamento cheio, elaborado previamente pelo professor, encontram-se os objetivos, os conteúdos e as estratégias. No planejamento vazio, há de se considerar os imprevistos apresentados pelos alunos ou pelo próprio docente. Assim, acredita-se que “A partir da ideia de planejamento cheio e vazio fica mais fácil incorporar assuntos e acontecimentos relevantes ao grupo sem cairmos no espontaneísmo que a falta de planejamento gera” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 24).

Outra preocupação mencionada pelo documento é em relação aos temas trazidos para a escola, os quais, muitas vezes, precisam ser incorporados ao planejamento. São solicitações vindas de todas as esferas imagináveis: famílias, campanhas, projetos sociais sobre saúde, sobre alimentação, sobre higiene e sobre violência. Assim, “parece não sobrar tempo para trabalhos como os de leitura e de escrita. Todos os temas trazidos para a escola são importantes, mas eles já têm espaço em outras instituições sociais” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 25-26). Diante disso, os mesmos autores defendem que “[...] o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita cabe à escola. Cabe a nós, professores e professoras, o trabalho em favor do domínio da leitura e da escrita pelos alunos” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 26).

O planejamento também é visto pelo programa *Pró-Letramento* como instrumento de avaliação, pois, por meio dele, é possível verificar as “ações vencidas” – por nós entendidas como os conteúdos – ao longo da semana e as que ainda carecem de conclusão, bem como rever o trabalho realizado conforme os avanços apresentados pelos alunos.

O documento é enfático ao defender o planejamento como ferramenta a ser utilizada pelo professor para conduzir sua prática pedagógica. Guedes-Pinto *et al.* (2008, p. 30) assim orientam: “[...] vamos voltar para aquilo que fazemos na escola, descrever o que ali acontece, procurar compreender como a escola funciona e como nosso trabalho funciona dentro dela”. Dessa forma, passamos a identificar “[...] por que fazemos o que fazemos do jeito que o fazemos (análise) e também considerar como podemos modificar nosso modo de trabalhar e o modo de funcionamento da escola” (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 30).

Ao planejarmos nossas ações em sala de aula, segundo o documento, demonstramos os valores e os princípios que orientam a nossa ação pedagógica, além de concretizarmos nossas intenções de mudança. Nesse caminho, no caderno *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa* (BRASIL, 2012b), discutem-se o planejamento do ensino na alfabetização e o ensino e a aprendizagem do componente curricular ‘língua portuguesa’.

Na primeira parte do referido documento, há discussões acerca do porquê de precisarmos planejar o ensino. Para ilustrar, compara-se a organização do planejamento escolar com o planejamento de ações pessoais no cotidiano. Desse modo, Magalhães *et al.* (2012) salientam que

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 7).

No documento, menciona-se, ainda, que o planejamento do processo de alfabetização, bem como o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem ser conduzidos por quatro eixos: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística.

Ao se respaldarem em Kleiman (2005), Magalhães *et al.* (2012) enfatizam, no documento, que levar as crianças a vivenciarem esses eixos é um desafio aos professores, que somente poderá ser vencido se forem considerados como ponto de partida para o planejamento e para o encaminhamento da prática pedagógica os gêneros textuais que circulam entre os diversos grupos sociais, cotidianamente. Assim,

[...] tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 8).

Ademais, postulam sobre a importância da organização de planos anuais de ensino e apresentam questões elencadas por professores e alguns depoimentos que exemplificam essas indagações. Nesse sentido, defendem que, “[...] sem um plano anual, corremos o risco de deixarmos determinados conteúdos de lado, ou até mesmo priorizarmos uns em detrimento de outros, prejudicando, assim, o aprendizado de nossos alunos” (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 16). Ressaltam, ainda, que a elaboração o planejamento anual deve considerar as ações e ter a clareza das metas a serem alcançadas quanto à aprendizagem. A partir desse planejamento anual, o professor poderá elaborar planos semanais e diários, organizando uma rotina de trabalho.

Na segunda parte do documento, discutem-se as rotinas da escola e da sala de aula, referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. Nesse sentido, defende-se que

[...] a organização e a sistematização do trabalho pedagógico são muito importantes para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 20).

Confirmando tal posicionamento, o documento, com base em Meirieu (2005), enfatiza que, quando o aluno sabe o que será trabalho durante o dia e ao longo da semana, participa ativamente do processo pedagógico, envolvendo-se em atividades e em projetos desenvolvidos pela escola. Destarte, a definição de uma rotina contribui para a organização das atividades, das tarefas, do pensamento e da linguagem.

Diferentemente dos demais programas oficiais, a BNCC não aborda claramente a questão do planejamento de ensino a ser realizado pelo docente. No corpo do documento, porém, encontramos apontamentos que versam indiretamente sobre o planejamento, uma vez que tratam de “decisões pedagógicas” que envolvem conhecimento, competências, habilidades, atitudes e valores, como demonstramos a seguir:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 13).

Em todas as etapas de elaboração da BNCC, evidenciamos a defesa, a imposição e a obrigatoriedade de um ensino que desenvolva competências, habilidades, valores etc., sendo o professor um indicador, um facilitador do processo. Com base em Duarte (2008, p. 8), explicitamos que,

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la.

O autor ainda ressalta que concorda com a ideia de que a educação escolar deve desenvolver no aluno a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e a expressão,

a capacidade e a iniciativa de buscar novos conhecimentos por si mesmo. No entanto, esclarece o seguinte:

[...] trata-se do fato de que as pedagogias do 'aprender a aprender' estabeleçam uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008, p. 8).

Aqui, seguiremos defendendo uma educação promotora das máximas elaborações humanas, haja vista que temos, no materialismo histórico-dialético, fundamentos para tal interpretação, indo na contramão do que postulam os documentos e os programas oficiais.

Outro apontamento apresentado pela BNCC em que observamos a articulação com o planejamento se refere à elaboração de processos educativos voltados às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos alunos, bem como aos vários desafios impostos pela sociedade contemporânea, principalmente o que diz respeito à formação de novas gerações. Para tanto, defende que compete à escola estimular a reflexão e a análise aprofundada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de alunos com atitude crítica em relação ao conteúdo midiático. Salienta, porém, ser necessário que a escola também aproveite o universo digital, instituindo novos modos de promover a aprendizagem, o que permitirá o compartilhamento de significados entre professores e alunos.

4.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTOS

Ao mencionarmos que uma criança deve escrever e reescrever textos, estamos falando sobre algo a ser ensinado na escola. É nesse ambiente com muita leitura, com produção escrita e com reflexão sobre a língua que se aciona a edificação de um texto bem elaborado. Isso tudo, por sua vez, requer planejamento e encaminhamentos teórico-metodológicos intencionais e sistematizados.

Nesse sentido, destacam-se as orientações do programa *Pró-Letramento* em relação às proposições de escrita e de reescrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o documento, grande parte das crianças chega à escola sem

saber “como”, “por que” e, muito menos, “para que” se escreve (BATISTA *et al.*, 2008a, p. 48). É preciso explicar aos alunos que escrevemos para registrar conhecimentos, para anotar compromissos, para partilhar vivências, sentimentos, para organizar nossas rotinas etc. Nesse sentido, há o seguinte postulado no documento:

Acredita-se que um processo eficiente de ensino-aprendizagem da escrita deve tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado. Essa relativa padronização, nascida dos usos e funções sociais, é que justifica o empenho da escola em ensinar e o empenho do aluno para aprender as convenções gráficas, a ortografia, a chamada ‘língua culta’ (BATISTA *et al.*, 2008a, p. 48).

Além disso, Batista *et al.* (2008a) destacam que, desde os primeiros dias de aula, as crianças podem produzir textos, mesmo que estejam iniciando o processo de escolarização. Para tanto, é necessário que essas ações estejam vinculadas a situações de uso efetivo dessa linguagem e que tenham sentido para elas, cabendo à escola possibilitar ao aluno o domínio da variedade culta da língua, utilizando-a em práticas de leitura e de produção de textos. Não obstante, é preciso ter a clareza de que, na sociedade, circulam outros textos que não seguem a mesma variedade linguística. De tal modo, destaca o documento: “Aprender a escrever inclui saber escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir [...]”. Com isso, é preciso atentar-se também aos “conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido” (BATISTA *et al.*, 2008a, p. 51).

Quanto ao trabalho com os gêneros textuais, o programa *Pró-Letramento* enfatiza que, ao falar ou ao escrever, precisamos optar por um determinado gênero discursivo ou textual. Tal escolha ocorre conforme as necessidades elencadas pelos sujeitos, o tema selecionado e a intencionalidade ao produzir tal discurso. Ao se respaldar em Soares (1999), Ferreira (2008) salienta que ao aluno devem ser oportunizadas condições para se apropriar da escrita como atividade discursiva em situações reais de produção, bem como atividades que lhe permitam estruturar seu texto, atendendo às características de cada gênero.

Nesse sentido, é necessário que aos alunos sejam propiciados momentos de produção em sala de aula, uma vez que, ao vivenciarem tais práticas, mesmo que ainda não dominem a leitura e a escrita de forma convencional, gradativamente passarão a se apropriar do sistema de escrita, levantando hipóteses sobre ele. A esse respeito, enfatiza-se no documento o seguinte postulado:

Dada a complexidade desse sistema, a mediação do(a) professor(a) é fundamental: cabe a ele(a) conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita, escolher os textos que mais condizem com suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar as informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz (FERREIRA, 2008, p. 20).

Envolver os alunos no processo de produção de texto é fundamental. Nessa direção, o documento destaca que a produção de texto coletiva é uma eficiente estratégia, já que, por meio dela, é possível que a criança aprenda a planejar o texto que produzirá, atentando-se à escolha do tema, da seleção de ideias e ao seu encadeamento, antes mesmo de dominar completamente a ortografia. Complementa a discussão com a informação de que, durante a produção coletiva, também cabe ao professor enfatizar a coerência textual, pois “essa é uma capacidade importante a ser desenvolvida na escola, desde os anos iniciais da alfabetização” (BATISTA *et al.*, 2008, p. 49). Segundo o documento,

Para um texto ser coerente, é necessário que os elementos responsáveis pela sua progressão temática estejam de tal forma organizados que possamos perceber, de forma clara, o desenvolvimento desse tema em uma sequência lógica, com começo, meio e fim. É necessário, também, que o texto se estruture dentro do gênero proposto. Quando evidenciamos esses elementos bem articulados no texto, dizemos que há coerência, posto que tal texto possui uma organização interna que permite sua compreensão (BORTONE; RICARDO, 2008, p. 34).

Ainda quanto à produção textual, o documento apresenta outro elemento também fundamental para a organização da estrutura do texto e que, portanto, deve ser proposto em sala de aula pelo docente: a coesão, a qual é explicada desta maneira:

As estruturas coesivas que organizam o texto, fazendo dele um todo coeso. Esses elementos são responsáveis por sua progressividade textual. Por exemplo: Maria saiu, **ela** foi ao cinema. O pronome negrito substitui o sujeito ‘Maria’ da 1ª oração e indica ao leitor que se continua a falar sobre a mesma pessoa, construindo, assim, a progressividade do texto (BORTONE; RICARDO, 2008, p. 34, grifo do autor).

A implementação dessas práticas salientadas pelo documento pode progredir quando o professor propõe a reescrita de textos. Assim sendo, o documento discute tais práticas como complemento à clareza dos textos e postula que “Uma das grandes dificuldades dos alunos é a segmentação do texto em parágrafos” (FERREIRA, 2008, p. 36), indicando a necessidade de se explorar a paragrafação com os alunos.

Segundo o documento, mesmo não havendo uma explicação contundente do que seja um parágrafo, podemos entendê-lo como o “[...] agrupamento de ideias afins, que se articula com outros parágrafos (ou agrupamentos) para formar um todo coeso” (FERREIRA, 2008, p. 36). Nesse sentido, cabe ao professor, ao propor tal estratégia de ensino, solicitar uma leitura atenta do texto selecionado aos alunos, os quais, por meio de uma atividade reflexiva conjunta, identificarão as ideias afins e a segmentação do texto, de modo a verificar as articulações entre os parágrafos.

O documento também destaca outras dificuldades encontradas pelos alunos ao produzirem textos, como o uso de pontuação, o emprego de diálogos direto e indireto e as concordâncias verbal e nominal. Defende, assim, que esses fatos precisam ser compreendidos em sua funcionalidade, por meio de reflexão elucidativa entre professor e alunos, especialmente pela interação constante do professor com o aluno-autor do texto.

Quanto à avaliação dos textos produzidos pelos alunos, o documento apresenta algumas recomendações, como as seguintes: “[...] não avalie o texto como um produto pronto e acabado, mas como um processo passível de avanços e melhorias [...]”; “[...] não veja, nas avaliações, apenas os ‘erros’ dos alunos: é preciso entendê-los como indícios das dificuldades sentidas pelas crianças [...]”; “[...] não estabeleça parâmetros comparativos no que se refere às produções de diferentes alunos [...]” (FERREIRA, 2008, p. 41).

A comparação somente é cabível, segundo o documento, entre textos de um mesmo aluno, realizados em momentos diferentes, a fim de identificar se houve avanços e em que aspecto ele ainda precisa progredir. Dessa maneira, as recomendações são finalizadas com esta ênfase: “lembre-se de que ‘um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores’” (ANTUNES, 2004 *apud* BRASIL, 2008, p. 41).

No mesmo sentido, no caderno *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa* (BRASIL, 2012a), defende-se a relevância da prática de leitura em sala de aula para o processo de aprendizagem da escrita. Também se postula que é preciso que o professor leia para os alunos, despertando neles o gosto e o desejo por tal prática. Ressalta-se, porém, que ler não é contar histórias, mas permitir que compreendam elementos peculiares da escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário e a coesão. Ao contar histórias, o professor deixa de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, afirma o documento.

Em relação à produção de textos, na primeira parte do referido documento, menciona-se que essa prática não é tão comum no primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que, devido a uma compreensão equivocada do professor, tal ação pedagógica é adiada para os anos subsequentes de ensino. No entanto, Magalhães *et al.* (2012, p. 9) defendem que

[...] a criança deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização.

Reconhecemos a importância de diferenciar cópia da escrita realizada pela criança, tal como fizeram Magalhães *et al.* (2012). No entanto, se defendemos a organização do ensino (planejado, intencional e sistemático), não podemos concordar com o ensino espontâneo. Em sala, e claro, desde o primeiro ano de escolarização, devemos oportunizar práticas pedagógicas planejadas nas quais a criança se coloca em atividade de escrita, diante da necessidade de registrar ou de comunicar algo a alguém.

Ainda no tocante à realização de escritas pelas crianças no primeiro ano de escolarização, os autores expõem que é preciso deixá-las “escrever do jeito que souberem” (Magalhães *et al.*, 2012), pois é uma maneira de incentivar a busca por estratégias para informar o que se pretende dizer ao leitor. Salientam que o papel do professor como revisor do texto, quando este será exposto em mural, é fundamental, uma vez que, por meio dessa ação, a criança passará a perceber que existe uma convenção social que dita as regras da escrita. Por isso, sublinham que

[...] Despertar nas crianças o desejo de escrever é papel da escola, mas sabe-se que escrever apenas para o professor corrigir ou guardar não é prática sedutora para a criança. Ter o que dizer e a quem dizer são, portanto, os primeiros passos para a formação da criança sedutora de textos (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 10).

Segundo Magalhães *et al.* (2012), a escrita de textos na escola pode ocorrer coletiva ou individualmente. De uma ou de outra forma, ao atuar como escriba em determinada situação, o professor ensina às crianças a diferenciar as linguagens oral e escrita, a necessidade de organizar as ideias para registrá-las no papel ou na lousa, a revisar o que foi produzido, lendo e relendo o texto, e a elaborar estratégias de registro para que elas se assumam como autores.

Referente à análise linguística, o documento expõe que esta deve ser voltada para a reflexão acerca da língua e do seu funcionamento, desenvolvida simultaneamente ao uso e às funções sociais dos gêneros textuais, da leitura e da produção de textos escritos e orais. Os autores, com base em Morais (2002 *apud* MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 12), enfatizam que “[...] a escola NÃO deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizados, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional”.

No caderno *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula* (DUBEUX; SILVA, 2012a), discute-se a prática com os gêneros textuais a se efetivar em sala de aula. Afirma-se que é preciso propor o trabalho com os diferentes gêneros, de modo que os alunos possam produzir e ler textos com diferentes propósitos, bem como refletir sobre as finalidades, as formas composicionais e os recursos estilísticos próprios de cada gênero. Nesse sentido, também é pertinente destacar a necessidade de se compreender a diferença entre gêneros textuais e tipologias textuais para encaminhar a prática pedagógica em sala de aula. Respalhando-se em Marcuschi (2010), em Mendonça (2005a) e em outros estudiosos, as autoras do caderno mencionado esclarecem o que são tipos textuais:

Referimo-nos a tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos documentos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais (DUBEUX; SILVA, 2012a, p. 7).

Com base em Schneuwly e Dolz (2004), as referidas autoras definem gêneros textuais como “[...] instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares” (DUBEUX; SILVA, 2012a, p. 7). Cada sociedade traz um legado de gêneros textuais que são utilizados para partilhar conhecimentos comuns. Em função das mudanças sociais, os gêneros textuais sofrem alterações, desaparecem, transformam-se em outros gêneros, ou seja, novos gêneros são constituídos a partir de novas atividades sociais.

O grande desafio para o ensino de língua portuguesa é trabalhar a diversidade textual na sala de aula, de modo a aprofundar o que é específico de cada gênero textual e a considerar as situações de uso também distintas. Por isso, Dubeux e Silva (2012a, p. 9) afirmam o seguinte:

[...] enfatizamos a importância de se proporcionar aos alunos contatos com os mais diversos gêneros textuais. [...] o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser sistematizado de forma que o aluno possa refletir, apropriar-se e usar diversos gêneros textuais. [...] com uma proposta de aprendizagem em espiral, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares diversos ou até na mesma série, com variações e aprofundamento diversos.

No entanto, as autoras alegam preocupação e destacam alguns cuidados a serem tomados pelo professor ao propor encaminhamentos cujo objeto de ensino são os gêneros textuais. Dessa forma, orientam o trabalho a ser implementado assim:

1. escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito), em relação aos temas trabalhados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita;
2. propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais;
3. escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados; relações entre os gêneros escolhidos e os temas/conteúdos a serem tratados;
4. abordar os gêneros considerando não apenas aspectos composicionais estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação...) (DUBEUX; SILVA, 2012a, p. 9).

No documento, defende-se, portanto, que o trabalho realizado em sala com os textos deve articular-se com o ensino dos gêneros textuais, contribuindo, dessa forma, para a aprendizagem da leitura e da produção de textos proposta em sala de aula.

No segundo texto do documento, intitulado *Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula*, Dubeux, Carvalho e Teixeira (2012b) apresentam registros da prática pedagógica implementada por uma professora do 2.º ano do ensino fundamental. O objetivo dessa discussão, de acordo com as autoras, é apreender como o trabalho desenvolvido em sala de aula pode voltar-se para o estudo aprofundando de um gênero textual, a fim de desenvolver conhecimentos e capacidades de compreensão e de produção de textos.

Nesse sentido, ao preparar a turma para a produção de texto, a professora deve, inicialmente, fazer uma síntese oral das temáticas abordadas durante as aulas. Dubeux, Carvalho e Teixeira (2012b, p. 25) elucidam que

[...] essa prática é importante porque leva o estudante não só a entender o porquê de estar fazendo uma dada produção e se sentir motivado em realizar essa atividade, mas também para mostrar que na vida escrevemos sempre por alguma razão, com alguma finalidade social.

As autoras relatam que a professora foi verificando, ao longo da produção, como os alunos estavam organizando suas ideias, tirando dúvidas sobre a escrita de algumas palavras, sem intervir no texto, e recomendando-lhes que, antes de iniciar a escrita, planejassem o que e como escreveriam.

Por isso, Dubeux, Carvalho e Teixeira (2012b) acrescentam que, para ensinar diferentes gêneros textuais, não basta ao professor dominar a estrutura composicional do gênero e a sua finalidade; ele precisa buscar informações relevantes para elaborar o conteúdo que comporá o texto. Fundamentadas em Brandão (2006), elas anunciam que é tarefa docente “[...] propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos” (DUBEUX; CARVALHO; TEIXEIRA, 2012b, p. 31).

Pautadas em Mendonça e Leal (2005b), as autoras ainda defendem que o trabalho com os gêneros textuais, em diferentes séries, depende dos objetivos, das habilidades e das competências que o professor pretende desenvolver. Por consequência, o mesmo gênero textual proposto em séries diferentes deve considerar os níveis de aprofundamento solicitados em cada etapa do ensino.

O caderno *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas* (BRASIL, 2012d) foi organizado para pensarmos o ensino com gêneros textuais no 3.º ano do ensino fundamental. Assim como os demais, inicia convidando o leitor a uma conversa e apresenta o seguinte:

Nesta unidade, discutiremos o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula e apresentaremos algumas estratégias para a seleção e utilização dos textos em turmas de alfabetização. Partimos em defesa de que o contato/estudo desses diferentes gêneros possibilita, ao aluno, um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos (BRASIL, 2012d, p. 5).

A fim de defender que o aluno tenha contato com os diversos gêneros textuais, o documento apresenta, em seu primeiro texto, de autoria de Silva (2012), uma proposta

para se pensar a seleção dos gêneros, bem como a sua progressão pelo estudante. Por existir uma multiplicidade de gêneros textuais circulando na sociedade, reconhece-se, inclusive, que a escola não tem condições de ensinar todos eles e que, portanto, os professores encontram dificuldades para selecionar os gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Isso não quer dizer que “[...] se trata de criar uma espécie de gradação de gêneros e começar a estabelecer uma hierarquia entre eles, determinando quais devem ser explorados em cada ano” (SILVA, 2012, p. 7). Pelo contrário, a autora defende “[...] que esta progressão seja garantida por meio de aprofundamento dos objetivos didáticos” (SILVA, 2012, p. 7). Dessa forma, Silva (2012) pondera que é possível um mesmo gênero textual ser trabalhado em anos, em ciclos ou em séries diferentes, desde que sejam propostas abordagens mais complexas.

Não obstante, há professores que, de fato, não têm essa clareza em relação ao trabalho com os gêneros textuais. A dúvida os faz levar para a sala de aula qualquer gênero ou propor a produção de qualquer texto, desconsiderando todos os elementos necessários para a sua apropriação, sobretudo os que levam à reflexão acerca dos usos linguísticos. Nesse sentido, acreditamos que o ato de planejar, bem como a formação continuada em serviço podem contribuir para o estudo de questões relacionadas à organização do ensino. Assim, a autora postula que,

Para realizar esse trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almejadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Então, diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação (SILVA, 2012, p. 7).

Apoiada em Dolz e Schneuwly (2004), a autora propõe que o professor, ao longo do ano, escolha gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas parcialmente diferentes entre si, a fim de permitir, dessa forma, aos alunos a realização de diferentes operações de linguagem e a apropriação de diversas práticas de letramento.

Em busca de ilustrar tal situação, o documento apresenta um quadro com gêneros divididos em 11 grupos, conforme exposto na sequência.

Quadro 14 – Agrupamento dos gêneros textuais

<p>1) Textos literários ficcionais São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Dentre eles, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.</p> <p>2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos, têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.</p> <p>3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras históricas e noticiários.</p> <p>4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiência científicas e os textos de divulgação científica.</p> <p>5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro Com base nos textos do agrupamento 5, os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.</p>	<p>6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços e promover campanhas educativas no setor da publicidade Aqui, a persuasão também está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.</p> <p>7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como, as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.</p> <p>8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.</p> <p>9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.</p> <p>10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails e os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.</p> <p>11) Textos não verbais Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos somente com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.</p>
--	---

Fonte: Silva (2012, p. 8-9).

Todos os gêneros pertencentes a esses agrupamentos podem circular nas salas de aula, levando o aluno a compreender seu uso, sua finalidade e sua organização, bem como a se apropriar de estratégias discursivas a serem utilizadas em seu cotidiano. Silva (2012), porém, afirma que três esferas discursivas devem ser priorizadas nos anos iniciais do ensino fundamental: a literária, a acadêmica/escolar e a midiática.

A pesquisadora salienta que, quando determinado gênero textual é explorado em sala de aula, propicia-se o desenvolvimento de certas operações de linguagem, isto é, aquelas ligadas ao agrupamento ao qual pertence o gênero textual selecionado e não a outro, favorecendo, dessa forma, o aprendizado de outros gêneros textuais do mesmo agrupamento. Por isso, quando uma proposta de produção de texto é lançada em sala de aula, o docente deve considerar que

[...] há alunos com mais facilidade, por exemplo, na produção de textos com a finalidade de debater temas controversos; já outros podem ter mais habilidade em construir textos narrativos ficcionais. Se trabalharmos com gêneros pertencentes a um único grupo, os alunos com dificuldades de lidar com gêneros deste grupo poderão encarar o ato da escrita como um obstáculo constante, algo difícil de ser superado, desmotivando-os para as outras aprendizagens (SILVA, 2012, p. 10).

Comumente, vemos situações semelhantes à descrita na citação ocorrendo em sala de aula, seja pela falta de esclarecimento do professor, seja pela dificuldade em compreender e em encaminhar metodologicamente tais proposições. Por isso, é importante retomarmos o que Silva (2012, p. 10) diz sobre a escrita de diferentes gêneros; segundo ela, “[...] ao variarmos os gêneros, daremos oportunidades aos alunos para também mostrarem suas melhores habilidades e, assim, contribuirmos para mantê-los motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem”.

Quanto à produção de textos coletivos, em sua terceira parte, o documento indica que, por meio de tais proposições, o aluno aprende sobre o ato de escrita e sobre os próprios textos. Esclarece-se, conforme Guerra (2009), que, nesse momento da produção, o aluno é levado a organizar seus conhecimentos e é provocado a expor suas ideias, interagindo com o grupo.

No momento da produção de texto, vários conhecimentos são mobilizados tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros discursivos. Na produção coletiva do texto, não é diferente, mas, além de organizar esses conhecimentos para a escritura do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações venha a interagir com o outro

(aluno e/ou professor) para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto (GUERRA, 2009 *apud* BRASIL, 2012, p. 30).

No caderno *Vamos brincar de reinventar histórias* (ROSA *et al.*, 2012), apresentam-se algumas reflexões de professores que afirmam abandonar a hora da história ou a leitura deleite em função de demandas curriculares que acabam ocupando todo o tempo de aula. Fundamentando-se na THC, os autores expõem que a escola, os conteúdos e as relações pedagógicas impulsionam o desenvolvimento infantil. Por isso, é imprescindível propor desafios que possibilitem à criança avançar em seu aprendizado. Nesse sentido, os estudiosos anunciam que as atividades lúdicas vivenciadas com os pares e articuladas às estratégias cognitivas promovem o desenvolvimento das funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem.

[...] A apropriação do repertório de brincadeiras e jogos que constituem o patrimônio cultural, bem como as atividades lúdicas, são um bom caminho para que as crianças, em interação com pares e utilizando estratégias cognitivas, desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem (ROSA *et al.*, 2012, p. 7).

Ademais, os autores apontam para a relevância do brincar para a criação de situações imaginárias e afirmam que, por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, de modo a promover a construção do pensamento. “Ao brincar, ela movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens [...]” (ROSA *et al.*, 2012, p. 7).

Dada a importância do uso das múltiplas linguagens pela criança, evidenciamos o que postula a BNCC, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. No referido documento, a área de linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte e educação física. Tal organização tem como finalidade

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 61).

A área de linguagens deve garantir aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de seis competências específicas anunciadas na BNCC, em consonância com as competências gerais³⁰, como se pode conferir no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, segundo a BNCC

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

³⁰ Competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10): 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informações e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2017, p. 63).

Levando em consideração o quadro exposto, verificamos a proposição do desenvolvimento de inúmeras capacidades dos alunos, a fim de prepará-los para serem sujeitos integrais, participantes e atuantes em sociedade. No entanto, compreendemos que isso não ocorre de modo tão simples; por isso, é preciso articular elementos fundamentais na composição desse desenvolvimento, como a formação do professor e a proposição de situações significativas de uso da língua em práticas sociais.

Nesse sentido, retomamos os significados dos termos “competência” e “habilidade”, presentes na BNCC. “Parentes” próximos, ambos expressam algo já alcançado pelo indivíduo, portanto algo pronto, o que não exigirá do aluno continuar em ação, aprendendo, desenvolvendo-se, constituindo-se como ser humano.

É recorrente a articulação no documento ao conceber o ensino de qualidade mediante o desenvolvimento de competências ao longo da escolarização. Em relação à escrita e à reescrita de textos, no eixo correspondente a tal prática, o documento indica que esse espaço é compreendido por ações relacionadas à interação e à autoria de textos escrito, oral e multissemiótico, sendo de autoria individual ou coletiva, ao ter finalidades diversas e projetos enunciativos. Para tanto, apresenta alguns exemplos a serem implementados em sala, como

[...] construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas [...] (BRASIL, 2017, p. 74).

O documento também defende uma prática de produção de textos que compreenda dimensões inter-relacionadas ao uso e à reflexão. Para exemplificar, reproduzimos, no Quadro 16, as proposições a esse respeito.

Quadro 16 – Tratamento das práticas de produção de textos

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se, aí, a multissemiótica, bem como características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção de texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção textual vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando, em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em consideração a construção composicional e o estilo do gênero, ao evitar repetições e usar adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
<p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
<p>Estratégias de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse

	<p>contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
--	--

Fonte: Brasil (2017, p. 75-76).

Conforme as considerações encontradas no Quadro 16, é possível observar, no último aspecto abordado – estratégias de produção –, que cabe ao docente, além de propiciar a escrita de texto em sala, elaborar ações de revisão, de edição, de reescrita e de avaliação.

Ainda no que tange à escrita de texto, destacam-se, no documento, os objetos de conhecimento e as devidas habilidades a serem desenvolvidos com alunos do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. São objetos de conhecimento o planejamento de texto, a revisão de textos, a edição de textos e a utilização de tecnologia digital. Já as habilidades são estas:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BRASIL, 2017, p. 93).

Menciona-se, no documento, que, após a produção do texto, são necessárias ações para desenvolver outra habilidade: a revisão. Trata-se do momento de “reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação” (BRASIL, 2017, p. 93). Após essa revisão, seria o momento de “editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital” (BRASIL, 2017, p. 93).

Diante das orientações expostas pelos documentos e pelos programas oficiais no que compete ao ensino de escrita e de reescrita de textos, elucidamos que, desde o início do processo de escolarização, ao aluno devem ser propiciados momentos em que possa produzir e revisar textos. No entanto, defendemos que todas as práticas pedagógicas, inclusive e principalmente as que envolvem o ensino da escrita e da reescrita de textos, carecem de organização, ou seja, de planejamento, de intencionalidade e de

sistematicidade. Assim, haverá o uso efetivo da linguagem, repleto de sentido e de significado.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE

No tocante à formação docente, os documentos selecionados demonstram, de forma contundente, a preocupação em fornecer contribuições teórico-metodológicas para a implementação do trabalho do professor em sala de aula.

O programa *Pró-Letramento* compreende a formação continuada como uma exigência do mundo atual para o exercício da atividade profissional. Tal formação, porém, não pode ser entendida como uma ação a compensar a formação inicial que foi frágil. Nesse sentido, esclarece-se o seguinte: “[...] o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas” (BRASIL, 2012a, p. 1).

A busca por intervenções adequadas conduz o docente a participar de programas de formação continuada, o que propicia uma atitude investigativa e reflexiva, promovendo aprendizagens que vão além da mera aplicação do conteúdo estudado. Assim sendo, o documento indica que

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia (BRASIL, 2012a, p. 1).

A articulação entre formação e profissionalização não pode ser esquecida, conforme ressalta o programa mencionado, uma vez que, ao elaborar políticas públicas de formação, propõem-se ações efetivas para aprimorar a qualidade do ensino, para melhorar as condições de trabalho docente e para contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Destacamos também que o PNAIC tem um caderno organizado, especificamente, para discutir a formação de professores. Em relação ao papel do professor na sociedade, o documento postula o seguinte:

Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das

diversas áreas de conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea (FERREIRA, 2012, p. 8).

No documento, ainda se menciona, que, ao longo da história, diversas maneiras foram pensadas para preparar as pessoas para atuarem na função docente, o que impulsionou movimentos de políticas de formação. Na década de 1890 a 1971, esses docentes eram preparados apenas antes da atuação profissional ou por meio do magistério ou de formação similar ou por meio da graduação em Pedagogia. Atualmente, a formação tem um outro caráter quanto aos aspectos político, econômico e cultural, devido às mudanças ocorridas na sociedade do século XX. Dessa maneira, a formação recentemente deve ser continuada, afirma Ferreira (2012).

Além disso, o documento apresenta princípios gerais da formação continuada e diferencia as formações inicial e continuada. Na formação inicial, apesar de alguns estudantes já atuarem na função docente, a maioria ocupa, na instituição formativa, o papel de estudante e não o de profissional. Em contrapartida, na formação continuada, os indivíduos exercem os papéis de estudante e de profissional ao mesmo tempo. Contudo, o que tem ocorrido, como destaca o documento, é um descompasso entre essas duas modalidades formativas, uma vez que, na formação inicial, enfatiza-se mais a teoria, enquanto, na formação continuada, evidencia-se mais a prática. Ao se fundamentar em Imbernón (2010), Ferreira (2012, p. 11) afirma, no documento, que “[...] se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada”.

Essa busca pelo equilíbrio levará professores a se engajarem de modo ativo na formação proposta, haja vista que o engajamento ativo propicia a transformação do fazer pedagógico cotidiano do docente. Assim,

[...] os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo (FERREIRA, 2012, p. 12).

Em relação à reflexividade da prática docente, Ferreira (2012), fazendo referência a Houpert (2005), menciona que essa capacidade precisa fazer-se presente no cotidiano

do professor, justamente por favorecer a tomada de decisões e por ser possível antecipar as ações cognitivas dos alunos. Para tanto, “[...] o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (FERREIRA, 2012, p. 13).

Tal reflexividade precisa, também, estender-se para a mobilização dos conhecimentos docentes. Segundo o documento, todo profissional, quando chega à formação docente continuada, já possui conhecimentos; no entanto, precisa compreender que eles podem ser modificados, trocados, reconstruídos, ampliados ou, até mesmo, abandonados. Por isso, os programas de formação docente devem apresentar o que pensam em relação ao saber e à prática docentes, o que permitirá ao professor escolher determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo não tendo a certeza de que dará certo, ou, até mesmo, associar todas elas para ajustar tais orientações à realidade de sua sala de aula.

Para finalizar a discussão, afirma-se, no documento, que toda proposta de formação precisa estar associada a e fundamentada em um entendimento de sujeito, de sociedade e de escola, promulgada em valores e em princípios que se remetem à igualdade, à justiça social e a oportunidades.

A nosso ver, da forma como a escola é concebida pelo documento em análise, caber-lhe-ia a tarefa de transformar a vida das pessoas e da sociedade, rompendo com a ideia de totalidade, princípio da THC, pois fragmenta o fenômeno para explicar a realidade. Com base em Duarte (2007, p. 98), esclarecemos que

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo.

Não é papel da escola, portanto, transformar a sociedade, até porque ela é parte da sociedade e não um elemento isolado. O papel da escola é promover condições objetivas para que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos e, a partir deles, desenvolva-se intelectualmente como gênero humano.

Além disso, há, no documento, uma menção a Freire (s.d.), de modo a apresentar três pilares fundamentais para a formação continuada, sendo eles os seguintes:

1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;

2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (FERREIRA, 2012, p. 20).

Corroborando esse posicionamento, salientamos que organizar tais ações não é simples, mas algo repleto de indagações e de conflitos, os quais são necessários para a promoção do desenvolvimento de sujeitos mediante a linguagem escrita.

De maneira a sinalizar em direção à formação docente, há, no tópico *Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração*, alguns indícios de que esta será de responsabilidade da União, que fará a revisão das formações inicial e continuada de professores, a fim de alinhá-las à Base. Desse modo, destaca-se que

A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

A busca pela implementação eficaz da BNCC conduz a um processo ainda maior, ou seja, além de reestruturar os currículos, de reorganizar a formação inicial e a continuada dos professores, o documento influencia a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações nacionais e os exames nacionais, os quais passarão a cumprir o que dita o texto homologado.

O documento postula que é de alçada dos entes federados elaborar e viabilizar materiais de orientação aos professores, bem como manter processos constantes de formação docente, a fim de garantir um aperfeiçoamento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, ressaltamos que a educação brasileira já vivenciou inúmeros movimentos de formação de professores, assim como aqueles voltados à organização do ensino, em específico do ensino da língua escrita. O último, por meio da BNCC, propõe orientar a elaboração dos currículos municipais e estaduais, porém tal ação não garante que, realmente, obter-se-á êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a começar pela retomada de competências e de habilidades que limitam a formação, encarnadas no relatório de Jacques Delors (1998), segundo o qual ao aluno basta aprender, por vias espontâneas, a ser “humano”.

4.6 PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Após termos apresentado as principais orientações teórico-metodológicas a respeito da organização do ensino da escrita e da reescrita de textos difundidas pelos documentos e pelos programas oficiais analisados, tomamos como ponto de partida para análise nesta subseção o seguinte pensamento de Marques (1975, p. 12): “[...] os problemas da educação não se resolvem por meros rearranjos estruturais do sistema”. Com base nessa afirmação, fazemos alusão às múltiplas reformas de ensino que vêm sendo processadas nos últimos anos. Iniciamos nossa discussão considerando que o que temos observado em relação aos documentos e aos programas oficiais já citados parece ter relação com o fenômeno exposto por Marques (1975) quanto à participação docente na elaboração de documentos oficiais e em programas de formação continuada.

Ao consultar tais documentos elaborados pelo MEC, tendo em vista a organização do ensino que envolve escrita e reescrita de textos, bem como a formação inicial e a continuada de professores, percebemos que há uma busca por soluções urgentes em relação ao fenômeno da educação. No entanto, tendo como referência o estudo de Duarte (2007), ressaltamos que o modo como abordam esse fenômeno e a forma como alguns conceitos e princípios são mencionados merecem redobrada atenção. Ao utilizarem variáveis que induzem a fragmentação, a superficialidade, a aparência e a contradição acabam por comprometer o entendimento do professor que necessita dessa fundamentação para encaminhar suas ações.

Segundo Esteban (2002), não é comum a participação de professores na elaboração de documentos para o processo de reforma educacional. Quando isso ocorre, há servidores públicos obedientes, que não refletem sobre o documento elaborado, seguindo fielmente o currículo proposto. Assim,

Não tem sido comum aos planejadores, implementadores e membros do governo ligados à educação, considerar os professores como agentes significativos no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional ao redor do mundo, o objetivo tem sido dispor de professores que sejam servidores públicos não-reflexivos e obedientes, que fielmente implementem um currículo prescrito pelos governos usando métodos de ensino prescritos. Quando novos investimentos são feitos na educação, há uma clara tendência de se investir em coisas tais como livros didáticos e tecnologia educacional, ao invés de se investir em pessoas (ESTEBAN, 2002, p. 28).

Validando as ideias da autora, destacamos que, realmente, tem-se verificado pouco interesse em desenvolver as capacidades dos professores, a fim de que exercitem seu julgamento acerca das questões educacionais, seja dentro da sala de aula, seja para além dela. Nesse sentido, Zeichner (2002, p. 29) salienta que “[...] anunciar mudanças no ensino, ou mesmo exigi-las, não mudará o que acontece nas salas de aula e nas escolas se os professores resistem e subvertem estas mudanças”. Para que, de fato, tenhamos mudanças no sistema de ensino, faz-se necessário envolver professores a fim de que tomem como “[...] experiência uma reorientação conceitual fundamental sobre seus papéis e sobre a natureza do ensino e da aprendizagem” (ZEICHNER, 2002, p. 29).

Portanto, ao pensar a educação sem considerar o professor, dificilmente os objetivos serão alcançados. Manter a prática de que alguns pensam o ensino enquanto outros o implementam é mero engodo. Nessa direção, Zeichner (2002, p. 30) isto defende:

Não estou questionando o direito e o desejo de um governo de estabelecer uma clara direção para a educação num país. Isto é importante por muitas razões. Estou questionando, contudo, o modo como os professores têm sido vistos e tratados na implementação destes planos. Minha posição é que, ao estabelecerem direções para a reforma educacional, os governos necessariamente planejem para que os professores desempenhem um papel central na criação, interpretação e implementação das reformas.

Assim sendo, durante o planejamento de reformas educacionais e a elaboração de documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, é preciso considerar a participação dos que, cotidianamente, fazem a educação. Ao participar de tais elaborações, estes se tornam mais reflexivos quanto às suas atividades docentes, o que poderá fazer deles profissionais mais conscientes, conduzindo o processo de ensino de maneira mais eficiente e segura. De modo geral, por meio da participação do professor nas decisões e nas elaborações de documentos ou de programas, promove-se a formação do professor que analisa sua prática, que sobre ela reflete e que, à luz da teoria, retorna à prática.

Para Esteban (2002), todos os esforços direcionados a reformas educacionais, ao longo dos últimos 30 anos, não tiveram êxito, porque os professores não foram envolvidos nesse processo. Portanto, para que mudanças qualitativas ocorram nas práticas de sala de aula, o docente precisa compreender e reconhecer tais mudanças como se fossem suas. Por isso, pensar as formações inicial e continuada dos professores não é algo

simples, já que demanda esforço de todas as partes e conhecimento, bem como a proposição de algo que venha ao encontro das necessidades postas pela educação contemporânea, a fim de preparar, veementemente, esse profissional para o exercício de sua função docente.

Ao nos reportarmos a Marques (1975), autora escolhida para epigrafar esta seção, finalizamos este capítulo com a evidência do quão fundamental é a constituição desse sujeito incomum, que vai à raiz dos problemas e que transcende a aparência em busca da essência. Nessa direção, dando sequência ao nosso estudo, refletimos acerca de aspectos teórico-metodológicos que envolvem a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental.

5 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“O mais difícil,
mesmo,
é a arte de desler”
(QUINTANA, 1973).

Considerando toda a questão latente e recorrente no processo de organização do ensino, pretendemos, ao longo desta seção, refletir acerca de aspectos teórico-metodológicos que envolvem a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de fomentar discussões concernentes aos encaminhamentos pedagógicos dos professores em sala de aula.

No Brasil, desde a década de 1980, propaga-se a ideia de que o texto é a base do ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Visto como material concreto por documentos e por programas oficiais para a apropriação dos domínios de leitura e de produção escrita, o texto exerce função essencial nas atividades propostas em sala de aula.

Inicialmente, faz-se necessário discutir o conceito de texto. Segundo Bakhtin (2000, p. 340),

O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chegamos ao objeto refletido.

Assim sendo, o texto é o resultado da nossa subjetividade diante de um mundo que é objetivo; em outras palavras, “[...] o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza” (MARTINS, 2013, p. 53). Por meio de ações sobre a natureza, interrogamo-nos a fim de obter respostas e significação.

Seguindo tal posicionamento, Geraldi (2003) afirma que o texto precisa ser compreendido como um produto da atividade discursiva por meio do qual se diz algo a alguém. É, portanto, “[...] uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer ‘lançado por uma editora’” (GERALDI, 2003, p. 100). Para o autor, publicado significa “[...] dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro” (GERALDI, 2003, p. 100).

Na escola, a prática pedagógica com a linguagem vem ocorrendo, cada vez mais, por meio do texto, seja ele um objeto de leitura, seja ele produto de uma produção escrita, como assevera Geraldi (2003). Ademais, o autor ressalta que, “[...] se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 2003, p. 105).

Nesse sentido, é pertinente mencionar que, no trabalho com o texto, é necessário que o professor seja interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo e a aprendizagem a se concretizar em sala de aula, o que promove sentidos às partes envolvidas nesse processo. Vale ressaltar que, para nós, o mediador é o sujeito que domina os signos e que, portanto, estabelece a conexão/articulação entre o conhecimento e o aluno.

Nessa direção, Koch e Travaglia (1990, p. 10) consideram que o texto ocorre por meio de situações de interação comunicativa entre sujeitos e o definem como

[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Assim compreendido, é fato que o texto, além de outros fatores, como leitura, interpretação e compreensão, no encaminhamento da prática pedagógica, não alcançou a notoriedade devida, uma vez que os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas aplicadas em massa não têm revelado índices suficientes.

Analisando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente ao período de 2005 a 2017, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC), constatamos que os resultados nacionais demonstrados pelos alunos do 5.º ano, do 9.º ano e do ensino médio são muito preocupantes, principalmente se analisarmos o processo de escolarização. Nos anos iniciais do ensino fundamental, saímos de 3,8 (2005) para 5,8 (2017). Nos anos finais do ensino fundamental, fomos de 3,5 (2005) para 4,7 (2017), porém nos chama a atenção o fato de haver uma queda em comparação ao início do processo de escolarização. O mesmo acontece com o ensino médio: embora o índice tenha subido de 3,4 (2005) para 3,8 (2017), a diferença em relação aos anos iniciais do ensino fundamental é gritante, conforme exposto no Quadro 17.

Quadro 17 – Resultados do Ideb e metas estabelecidas

Anos iniciais do ensino fundamental

	Ideb Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos finais do ensino fundamental

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2
Dependência administrativa															
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Ensino médio

	Ideb Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Disponível em: ideb.inep.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2019.

Martins (2015) também apresenta alguns dados divulgados pelo MEC, em 2007, quanto à proficiência em língua portuguesa dos alunos do 5.º ano, do 9.º ano e do ensino médio:

Os índices da 4ª série do ensino fundamental (5º ano) indicam que a proficiência em língua portuguesa caiu de 188 pontos (1995) para 172 pontos (2005). Se observarmos os resultados da 8ª série (9º ano), poderemos verificar uma queda de 256 pontos (1995) para 232 pontos (2005) e no 3º ano do ensino médio, a pontuação reduz de 290 para 258 pontos (MARTINS, 2015, p. 2).

Os resultados demonstram que, no período analisado, os índices foram alarmantes e se agravaram ao longo da escolarização, gerando pontuações cada vez mais baixas entre os períodos observados.

Outro dado destacado por Martins (2015), o qual reiteramos, diz respeito à organização da Prova Brasil de língua portuguesa para os alunos do 5.º ano do ensino

fundamental. Para aqueles que já se depararam com a prova no momento de aplicação, caso façam apenas uma observação superficial, poderão considerar que se trata de uma boa estratégia de avaliação externa, pois

A Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), que compõe o SAEB [Sistema de Avaliação da Educação Básica], apresenta, para o aluno do 5º ano do ensino fundamental, questões envolvendo textos dos gêneros: informativo, instrucional (bula de remédio), comercial (bilhete de ônibus), poesia, fábula, conto, história em quadrinhos, biografia e científico (o fragmento de um texto com três parágrafos e outros dois textos de um parágrafo cada numa mesma questão). Relacionando os gêneros assim, parece uma prova bastante rica (MARTINS, 2015, p. 2-3).

No entanto, ao nos debruçarmos profundamente para avaliá-la, a decepção nos abarca. Nas palavras de Martins (2015, p. 3), “[...] uma análise mais atenta permitirá perceber que não é bem isso. As questões elaboradas são simplórias, os textos são de baixa complexidade e a exigência para enquadramento nos níveis, menor ainda”.

Nesse sentido, algumas indagações nos levam a refletir: o que temos proporcionado aos nossos alunos que, de fato, constitui-os como sujeitos leitores e produtores de texto? Qual é a compressão do professor acerca da escrita e da reescrita de texto? Por que práticas de escrita e de reescrita de texto são encaradas com tamanho amedrontamento pelo docente? A formação continuada oferecida pelas redes públicas de ensino tem garantido que a prática pedagógica docente relacionada à escrita e à reescrita de texto seja modificada?

As reflexões oriundas dessas questões estão organizadas em dois momentos: inicialmente, discorreremos sobre a apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a escrita de textos coletivo e individual nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, trazemos algumas reflexões sobre o encaminhamento da prática pedagógica que visa à reescrita de textos coletivo e individual, bem como sobre algumas especificidades que a ela competem.

Consideramos pertinente, nesse momento, destacar a dificuldade que encontramos ao buscar autores que abordam, concomitantemente, a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação à prática de escrita de texto em sala de aula, há uma quantidade considerável de estudiosos que versam sobre o assunto, como Geraldini (1984), Koch (1989), Smolka e Góes (1993), Dolz e Pasquier (1996), Marcuschi (2001), Serafini (2003), Fiad (2006), Almeida (2008), Leal (2008), Coelho (2009), Massini-Cagliari (2009), Val (2009), Garcez (2010), Steyer (2011),

Goulart (2013) etc. No entanto, quanto à prática de reescrita de texto, poucos foram identificados discutindo possíveis encaminhamentos; dentre eles, destacamos Naspolini (1996), Jesus (1997), Ruiz (2001), Fiad (2006), Almeida (2008), Moraes (2009) e Tavares (2013).

5.1 ESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao trazer à baila que o ensino da escrita de texto é função da escola, é imprescindível considerar os elementos que o compõe, isto é, a leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua.

Segundo Leal (2008, p. 56), se desejamos compreender um texto, precisamos entender a discursividade que o constitui, ou seja, “[...] reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico”. Nessa lógica, devemos considerar os sujeitos como aprendizes de escrita de texto que interagem verbalmente, produzindo discursos em situações comunicativas, em um lugar sócio-histórico determinado.

Geraldi (1984) assegura que a prática pedagógica da escrita de texto na escola tem sido uma tortura aos alunos e aos professores. Os temas propostos se repetem continuamente, são insípidos e levam o discente a pensar que só se escreve sobre eles. Nessas condições, o docente se sente decepcionado ao encontrar textos mal escritos, os quais corrigiu, nos quais fez sugestões, porém o aluno nem mesmo as leu.

Separados por mais de 20 anos, Almeida (2008) reitera esse posicionamento e ressalta que o problema em torno da produção textual na escola é de responsabilidade dos próprios professores, uma vez que o trabalho com a leitura e com a escrita é por eles negligenciado. O pesquisador enfatiza que esses docentes são fruto de uma escola que apresentou apenas um caminho para a solução de fatos, o que os fez acreditar que somente assim conseguiriam realizar o que era proposto, pensamento que continua vivo em sua prática em sala de aula.

Contrariamente ao posicionamento de Almeida (2008), apoiando-nos na THC, acreditamos que o professor não pode ser culpabilizado pela carência da leitura e da escrita na escola. Julgamos temeroso lançar a responsabilidade sobre o professor por não conseguir organizar o ensino de forma que se efetivem a leitura e a escrita. Ao se

referir ao discurso atual que busca culpados, sejam eles os professores, sejam os alunos e a sua família, Tuleski (2007, p. 227-228) afirma que

O discurso recorrente da atualidade que procura explicações para a não aprendizagem escolar com foco apenas no indivíduo, isto é, tendo como base quase que unicamente a criança que não aprende e, quando acena com explicações mais abrangentes, estas apenas deslocam o foco da naturalização do problema na criança para a naturalização do problema situando-o no âmbito familiar, como se crianças e família pudessem, por sua própria conta e risco, optar por serem diferentes do que são. Ou ainda, quando é feita referência ao ambiente ou aos fatores externos, estes fatores não são considerados em sua historicidade, isto é, não são relacionados à forma de organização de uma dada sociedade e são tratados de forma genérica e abstrata.

Há de se concordar que existem fatores que interferem na prática pedagógica do professor, porém analisá-los sem considerar a historicidade dos fenômenos e a organização de uma dada sociedade seria compreender superficialmente os fatos, atendo-se apenas à sua aparência.

Modificar o quadro da educação brasileira não parece tarefa fácil, especialmente quando estamos versando sobre a linguagem escrita, a qual, para ser apropriada pelo sujeito, requer propostas regulares de leitura do professor e dos alunos; momentos sistemáticos de escrita e de reescrita de texto coletivo e de texto individual; reflexão sobre a língua. Ademais, Almeida (2008, p. 50) pontua que “[...] não é possível conceber um professor de produção textual, e esse não precisa ser necessariamente o professor de português, sem ao menos dominar, ele próprio, regras e condições mínimas para tal trabalho”.

Sabemos que devemos repensar as práticas pedagógicas de produção textual encontradas nas escolas. Para tanto, como ponto inicial, precisamos “[...] lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)” (GERALDI, 1984, p. 54). Nessa condição, torna-se praticamente impossível desenvolver no aluno o interesse pela escrita, “afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)?” (GERALDI, 1984, p. 54-55).

Dentre as necessidades reconhecidas em sala de aula para organizar a escrita de texto, citamos o modo como o ensino de língua portuguesa é encaminhado. É preciso considerar a função social para a qual a língua foi elaborada, ou seja, olhar para ela de modo reflexivo, abandonando a ideia de que a língua é pronta e acabada. Ao recorrer a

Bakhtin (2000), reafirmamos que a língua não é aprendida em dicionários e em gramáticas, mas em situações de comunicação verbal, por meio de enunciados concretos ouvidos e reproduzidos. Nesse sentido, Coelho (2009, p. 199) sublinha que

Entender a língua como um processo dinâmico, cuja função social constitui sua natureza, implica entendê-la em suas infindáveis possibilidades de uso interlocutivo. Implica perceber, nesses usos, que a constituímos e somos, concomitantemente, constituídos por ela; implica acreditar na relação homem-linguagem, para além de uma mera representação, ou seja, enquanto simbiose carregada de movimento dialético, de idas e vindas constituintes do e inerentes ao próprio ser, humano e, portanto, social.

Assim sendo, compreender que, por meio do uso da língua, constituímos-la e, simultaneamente, somos constituídos por ela é fundamental. Para isso, ao professor cabe a tarefa de ofertar uma diversidade de textos, de promover situações sistemáticas de estudo da língua e de garantir que tais práticas pedagógicas cumpram a função social à língua designada, o que permitirá ao aluno a possibilidade de implementá-la no processo de escrita de texto. Ademais, propor atividades que possibilitem ao aluno refletir a respeito da organização do discurso, nos diversos gêneros textuais, contribui para a aquisição do conhecimento ora apropriado e torna objeto de reflexão sistemática os demais aspectos da estrutura da língua que ainda não foram notados. Coelho (2009) destaca que é essencial ter um contexto oportuno à reflexão coletiva, em que aluno e professor apresentem suas observações, suas hipóteses e suas indagações, isto é, o contexto da sala de aula deve propiciar a troca de ideias e de informações e favorecer a parceria entre os pares.

Tal contexto requer a implementação de ações que consideram a escrita coletiva de texto ponto de partida. Essa iniciativa propicia inúmeros benefícios a turmas numerosas, com alunos iniciantes, uma vez que estes se sentem competentes para escrever, capazes para ler e para reproduzir o texto elaborado com a participação de todos. A escrita coletiva de texto é, portanto, uma forma de trazer para a sala de aula acontecimentos da vida cotidiana dos alunos e da do professor, mencionando situações de uso da língua, evidenciando concretamente a função social da linguagem, como instrumento de expressão pessoal, de alteridade e de representação do mundo. Para reafirmar nossas ideias, apresentamos o seguinte posicionamento de Moraes (2009, p. 17-18):

[...] a escrita coletiva de um texto caracteriza-se como uma situação favorável à aprendizagem, quando os alunos precisam refletir sobre o que e como vão escrever (neste caso, o como se refere à estrutura

discursiva do texto que pretendem produzir), dar opiniões sobre caminhos possíveis e coordenar pontos de vista, tendo o professor como o parceiro mais experiente, cujo papel é o de tornar objeto de reflexão dos alunos aspectos para os quais não puderam atentar, oferecer informações e coordenar a discussão, responsabilizando-se por configurar a atividade de produção textual num espaço de reflexão sobre a língua escrita (MORAES, 2009, p. 17-18).

Ao propor situações de escrita coletiva de texto, o professor ensina o aluno a organizar suas ideias, a estruturá-las coerentemente e a apresentá-las de forma coesa. Para isso, outros conhecimentos são necessários, como a paragrafação, a pontuação, a escolha do vocabulário, a ortografia, a acentuação, a concordância, as regências nominal e verbal, as formas verbais etc.

Em se tratando de coerência e de coesão, é pertinente abordarmos o modo como compreendemos esses conceitos, bem como a sua relevância nos encaminhamentos teórico-metodológicos em situações de escrita de texto. Por coesão, compreendemos as relações semânticas estabelecidas entre os elementos do texto, ou seja, responde pela organização textual, pelo modo como as frases se organizam em sequência a fim de anunciar os conhecimentos. De acordo com Koch (1989, p. 19), a coesão textual “[...] diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Já em relação à coerência, destacamos que esta é mais abrangente, uma vez que responde pelo critério de boa formação do texto, não em relação ao sentido literário ou a questões ligadas à gramática das frases; pelo contrário, a coerência se estabelece na interação, na interlocução, em situações comunicativas entre “dois usuários” da língua (KOCH; TRAVAGLIA, 1989). É também entendida como a continuidade de sentidos percebidos no texto, o que permite a concepção de um mundo textual por meio do conhecimento de mundo registrado na memória (MASSINI-CAGLIARI, 2009).

Estudos apontam que o uso, adequado ou não, dos mecanismos de coerência e de coesão em um texto tem sido o principal responsável pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos nas situações de escrita (BASTOS, 1984; MARCUSCHI, 1989; KOCH; TRAVAGLIA, 1990; MASSINI-CAGLIARI, 2009; KOCH, 2018). Massini-Cagliari (2009, p. 64-65) ressalta que

[...] não é o caso de os alunos não conhecerem os mecanismos de coerência e de coesão textuais; o fato é que eles não conseguem passar esses conhecimentos que já possuem para um texto escrito. E a causa mais provável disso é a concepção de ‘texto escrito’ que lhes é passada desde os primeiros anos de escolarização.

Quanto aos textos escritos, sabemos que estes se encontram nos manuais didáticos, nas cartilhas e são apresentados, em grande maioria, apenas como uma sequência aleatória de frases, sem conexão lógica, semântica ou discursiva. Conforme postula Massini-Cagliari (2009), se não apresentados de outra forma aos alunos, poderão prejudicá-los na sua vida escolar e, até mesmo, na extraescolar. Portanto, ao oferecer aos alunos essa concepção de texto, o professor acaba comprometendo a compreensão acerca dos mecanismos de coerência e de coesão, fundamentais para a estruturação de um texto. Para romper com essa perspectiva, é pertinente que o docente amplie o que está posto pelos materiais didáticos, propiciando ao discente uma compreensão mais complexa do que seria um texto, conforme expusemos no início desta seção. Para materializar tais ideias, elaboramos o Quadro 18, exibido a seguir, o qual permite ao professor conhecer alguns elementos que compõem a coesão e a coerência, bem como saber que, ao propor determinado encaminhamento, evidenciará a coesão e, em outro procedimento, a coerência.

Quadro 18 – Coesão e coerência

Coesão (forma)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação, paragrafação, acentuação, sinônimos. • Elementos coesivos: <ul style="list-style-type: none"> - pronomes pessoais: ele(s), ela(s), nós, eu; - pronomes possessivos: meu(s), teu(s), nosso(s), seu(s) etc.; - pronomes demonstrativos: tudo, isso, isto, aquele(a) etc.; - pronomes indefinidos: algum, nenhum, nada, alguém, ninguém etc.; - pronomes relativos: que, qual, os quais, as quais etc. • Advérbios: lá, aqui, cá, talvez, nunca etc. • Conjunções coordenativas e subordinativas: e, por isso, porque, quando, portanto, mas, afinal, a fim de que etc. • Preposições: de, à, com, para, ao etc.
Coerência (conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e expansão das ideias. • Progressão textual. • Elementos que caracterizam o gênero textual (exemplo: no conto – narrador, personagens, conflito, tempo, espaço, clímax).

Fonte: elaborado pela autora (2020), adaptado de Koch (2018).

Destarte, uma proposta de escrita de texto baseada no princípio do texto como acúmulo de frases desconexas não faz sentido ao aluno que precisa apropriar-se da linguagem como elemento concreto, vivenciado por enunciados vivos. Assim, defendemos a premissa de que a escrita coletiva de texto de diversos gêneros textuais deve ser uma prática frequente de qualquer professor, porque pode elucidar aos alunos a presença da tríade obrigatória para a existência da língua escrita: o escritor ou enunciador, o assunto que se quer transmitir e o leitor ou enunciatário. Enfim, antes de

escrever individualmente, todo aluno deve participar da escrita coletiva de textos, momento em que o professor poderá discutir e apresentar as características de um universo de textos.

Para que, de fato, isso ocorra, compete ao professor não apenas transmitir aos alunos os conhecimentos, mas instrumentalizá-los, a fim de que se apropriem de novos conhecimentos necessários para executarem a tarefa. Segundo Leontiev (2004, p. 340), a apropriação “[...] é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente”.

Apropriar-se de novos conhecimentos exige ação mental do discente, ou seja, para cada função executada, há o predomínio de uma operação mental que, primeiramente, aparece “[...] sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores” (LEONTIEV, 2004, p. 350). Nesse sentido, Moraes (2009, p. 19) ressalta que “[...] não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos”, é preciso, então, pensar em organizar o ensino.

Moraes (2009, p. 19), ao se respaldar em Dolz e Pasquier (1996), demonstra preocupação em relação ao papel do ensino no processo de aprendizagem do estudante. A autora salienta que ele “[...] deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico”. Ademais, reafirma o papel da organização do ensino: “Acreditamos que essa tomada de consciência só seja possível quando estas atividades estejam organizadas de modo que os alunos sejam desafiados a pensar e a tomar decisões para superar os desafios propostos” (MORAES, 2009, p. 19).

Em conformidade com o posicionamento apresentado por Moraes (2009), Almeida (2008), quanto à organização do ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita, pontua que, para se apropriar dessas habilidades, o aluno precisa perceber a sala de aula como um espaço em que os motivos para ler e para escrever são vividos intensamente, ou seja, é preciso mobilizá-lo para a necessidade da leitura e da escrita, envolvê-lo em momentos sistemáticos dessas práticas e propiciar situações em que, de fato, a língua cumpra sua função social. Se a proposta é produzir uma receita, que está se finde em degustação; se o intuito é escrever uma carta ao governador, que seja endereçada a ele e que a resposta (se houver) seja compreendida por todos.

Viver intensamente a leitura e a escrita parte do princípio de que ler para buscar uma informação se difere de ler por prazer, por mais que, em toda leitura, adquirimos informações, assim como escrever um texto ditado pelo professor não é a mesma coisa

que escrever um texto de própria autoria. Todavia, ratificando Moraes (2009), é fundamental que, mesmo não possuindo o domínio convencional, os alunos se utilizem da língua escrita nos diferentes contextos comunicativos, adotando diversas posições enunciativas, ora sendo leitor, ora, escritor, com finalidades e com circunstâncias distintas. Portanto,

Se quisermos formar uma criança produtora de texto, será legítimo que ela seja produtora dos mais variados tipos de textos. Para ser produtora dos mais variados tipos de textos, é imprescindível que ela os conheça e, para conhecê-los de verdade, é importante que ele saiba quais são os fios e os nós necessários para produzir esta trama (ALMEIDA, 2008, p. 33-34).

Por fim, se almejamos que os alunos se tornem, realmente, leitores e produtores de textos, é indispensável trabalhar o desejo e o exercício da expressão. Tal exercício advém do que as crianças veem, ouvem, vivem e aprendem. Por meio dessa experiência, o professor pode registrar, com as palavras das crianças e por meio do texto, a experiência vivida, o que garantirá a entrada delas no mundo da escrita, cumprindo a função social a ela determinada. “Quando fazemos isso [...], podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará” (MELLO, 2006, p. 190). Na sequência, apresentamos alguns aspectos a fim de dar continuidade à discussão.

5.2 REESCRITA DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Partimos da premissa de que a reescrita é um momento essencial no processo de escrita de um texto. A nosso ver, assim como pondera Fiad (2006, p. 8), “[...] o ensino da reescrita é necessário porque, diferentemente dos ‘grandes escritores’, os alunos, aprendizes de escrita, não sabem ainda reescrever sozinhos”.

Quando nos referimos à reescrita de texto, reportamo-nos a algo mais complexo, que não se detém apenas a partes da sua composição, mas ao que evidencia o texto na sua complexidade, considerando forma e conteúdo. Nesse sentido, o professor precisa, ao propor tal ação, ter conhecimento da totalidade da escrita do aluno, refletindo sobre a maior necessidade daquele discente, naquele momento, para reescrever a produção, tendo em vista os processos de aprendizagem e de apropriação da língua.

Segundo Almeida (2008), a falta de estrutura textual demonstrada nos textos escritos por alunos nos anos iniciais do processo de escolarização é o maior problema

da escola fundamental brasileira. O autor ressalta que nenhum problema é maior que este: os alunos produzem amontoados de frases desconexas, sem coesão, sem coerência, sem pontuação, sem compreenderem o que escreveram e o que leram. Postula, ainda, que tal problema é resultado da falta de investimento em educação, da desqualificação do professor, da escassez de recursos materiais e da violência. De modo geral, tais fatores colaboram para o cenário alarmante em que se encontra a educação brasileira, em específico, a leitura e a escrita dos alunos, levando-os, muitas vezes, a se assumirem como incapazes e incompetentes quando se deparam com tal fato.

No entanto, essa prática precisa ser superada no âmbito escolar, de modo que os discentes compreendam o sentido e o significado da escrita em suas vidas e dela façam uso em seu cotidiano. Para tanto, cabe ao professor promover momentos sistemáticos de **reescrita coletiva de texto** e **de reescrita individual de texto**.

Para a prática pedagógica de **reescrita coletiva de texto**, primeiramente, o docente deve selecionar um texto que apresente os problemas relacionados à gramática mais comuns nas produções da turma. Na sequência, o texto escolhido deve ser transcrito no quadro ou digitalizado, de modo que a turma o visualize ou o tenha em mãos para iniciar o trabalho de reescrita conjuntamente (NASPOLINI, 1996).

A princípio, é pertinente conversar com os alunos e explicar o motivo pelo qual a atividade está sendo proposta, evitando o entendimento de que determinado texto foi reproduzido no quadro porque é o pior ou o melhor da turma. Vale destacar que todos os alunos merecem a oportunidade de ver seus textos sendo trabalhados pelo professor e de compartilhar com os colegas as suas dúvidas. Nesse sentido, ao reescrever o texto, devemos ter o cuidado de não modificar a ideia central do discente; caso isso aconteça, corre-se o risco de ele não reconhecer mais o seu texto, em função de modificações indevidas. Uma opção seria reproduzi-lo no quadro sem o nome do aluno, sendo escolha dele se manifestar ou não como autor daquele texto (NASPOLINI, 1996).

Na sequência, compete ao professor realizar a leitura do texto em alto tom e, simultaneamente, com a participação dos alunos, reordená-lo de acordo com a gramática da língua portuguesa. Ao final dessa ação, os alunos podem copiar o texto na sua forma reelaborada ou o professor poderá entregá-lo digitado, no dia seguinte. A cópia, nesse caso, torna-se significativa, uma vez que é produto de uma ação realizada com uma intenção clara: registrar o texto reescrito coletivamente (NASPOLINI, 1996).

Nessa direção, encontramos o estudo de Fiad (2006), o qual traz algumas alternativas metodológicas para a prática de reescrita de texto, dentre elas, a reescrita

coletiva. Para explorar tal proposição, de início, a autora elenca oito princípios básicos. Aqui, destacamos seis que enfatizam essa questão:

1. O trabalho de reescrita deve ser feito na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer respostas; as respostas dos alunos são incorporadas e elaboradas pelo professor, para se chegar a algumas possibilidades de escrita;
2. Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação pelo professor, dessa atividade, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula;
3. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos lingüísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente;
4. A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor; é essencial que a atenção da classe esteja focalizada em um único texto, ao menos durante um período da aula;
5. Além da reescrita coletiva, podem ser propostos, após a iniciação das crianças nessa prática, outras modalidades, como: reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos de quatro a cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores);
6. Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto lingüístico (FIAD, 2006, p. 53).

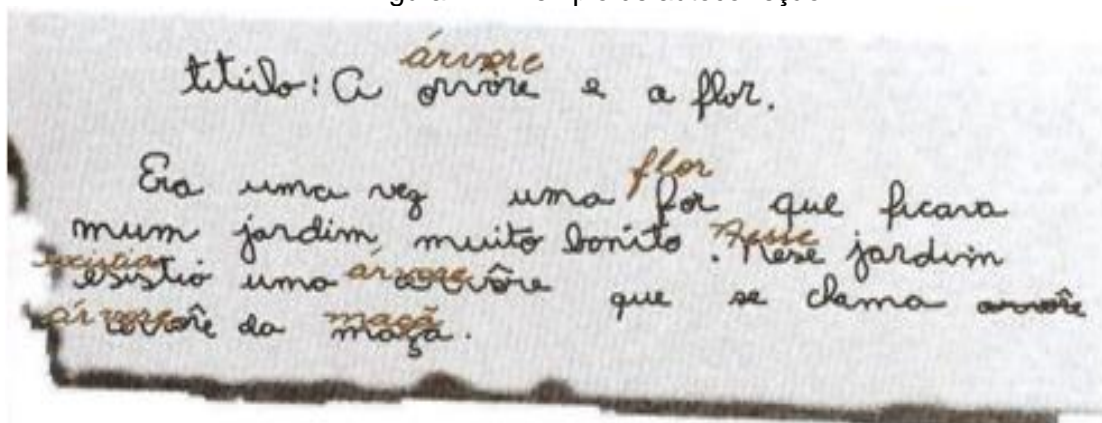
Evidenciamos que Fiad (2006) e Napolini (1996) têm o mesmo posicionamento em relação à reescrita coletiva de texto, ao considerarem-na um princípio fundamental no processo de aprendizagem da escrita. Assim, após participar de momentos sistemáticos envolvendo tal ação, espera-se que a criança se aproprie de conhecimentos sobre o sistema de escrita, o que lhe permitirá reescrever seus textos individualmente.

Quanto à **reescrita individual de texto**, vale salientar que é possível reescrever o texto todo ou parte dele. Napolini (1996) destaca alguns encaminhamentos a serem utilizados pelos docentes como possibilidade de intervenção, contudo sabemos que outros poderão ser elaborados pelo professor. Dentre as estratégias, há a **autocorreção**, a **codificação**, a **reestruturação** e a **refacção**. Segundo a autora, não se pode utilizar todas elas em uma única correção; por isso, cabe ao professor identificar a maior necessidade do aluno para utilizar o encaminhamento mais adequado.

Para Napolini (1996), o procedimento de **autocorreção** tem por objetivo a construção da imagem mental das palavras. Nessa estratégia, a ação da criança se direciona às palavras. A autora, então, aponta quatro possibilidades de autocorreção. A primeira delas é escrever a palavra corretamente, a lápis, acima do termo que deve ser

corrigido, como indicado na Figura 4. Na sequência, a criança deve observar as diferenças entre a palavra escrita por ela e a que o professor escreveu, comparando-as, letra por letra. Ao identificar uma diferença, a criança apaga apenas a letra distinta, substituindo-a. A comparação deve continuar, uma vez que é possível existir mais de uma diferença em uma mesma palavra. Ao final, a palavra escrita pelo professor é apagada pelo aluno.

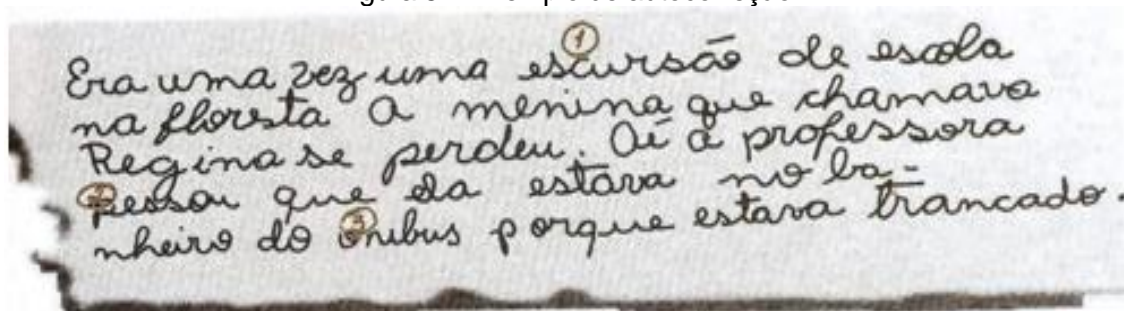
Figura 4 – Exemplo de autocorreção 1



Fonte: Napolini (1996, p. 111).

Outra possibilidade de autocorreção é a seguinte: assinalar as palavras com um sinal ou com um número e escrever a sua forma correta no seguimento do texto, no banco de palavras, como exemplificado na Figura 5.

Figura 5 – Exemplo de autocorreção 2



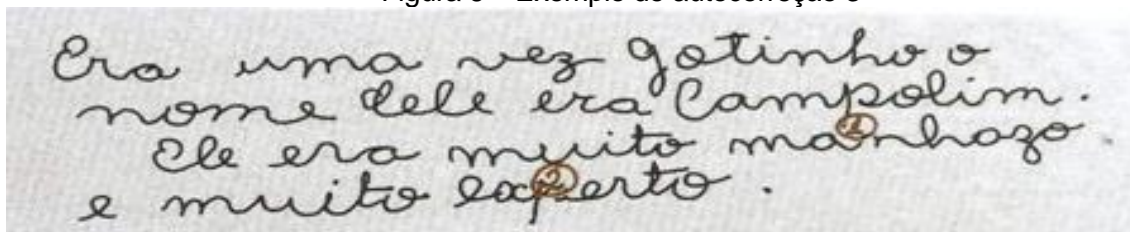
① excursão ② pensou ③ ônibus

Fonte: Napolini (1996, p. 111).

Dando continuidade ao processo de aprendizagem, há uma terceira possibilidade de autocorreção: o aluno pesquisará no dicionário a forma correta de registrar as

palavras, as quais apenas foram indicadas pelo professor, tal como exemplifica a Figura 6.

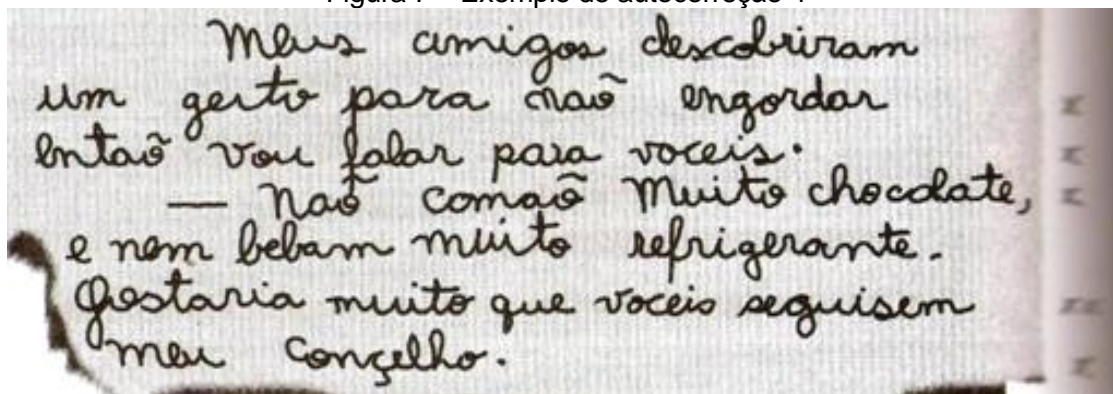
Figura 6 – Exemplo de autocorreção 3



Fonte: Naspolini (1996, p. 111).

Em uma quarta possibilidade de autocorreção, marcas são registradas na lateral do texto. Caso haja, na linha, uma palavra escrita incorretamente, o professor assinalará um X à margem dessa linha. Se houver duas palavras com erros, registrará XX e assim sucessivamente, como demonstrado na Figura 7. Assim, a criança terá de analisar todas as palavras da linha, buscando aquela que deve ser alterada. Para confirmar como a palavra deve ser registrada, ela poderá consultar o dicionário.




Figura 7 – Exemplo de autocorreção 4



Fonte: Naspolini (1996, p. 112).

Outro encaminhamento de reescrita individual de texto apresentado por Naspolini (1996) se refere à **codificação**, por meio da qual professor e aluno atuarão sobre o texto, alterando a acentuação, a pontuação, as concordâncias nominal e verbal, quando necessário. Para tanto, o processo deve ser iniciado com a elaboração da tabela de códigos, convencionada com os alunos, com base no que se pretende trabalhar. A seguir, apresentamos o Quadro 19 como um exemplo de tabela para codificação.

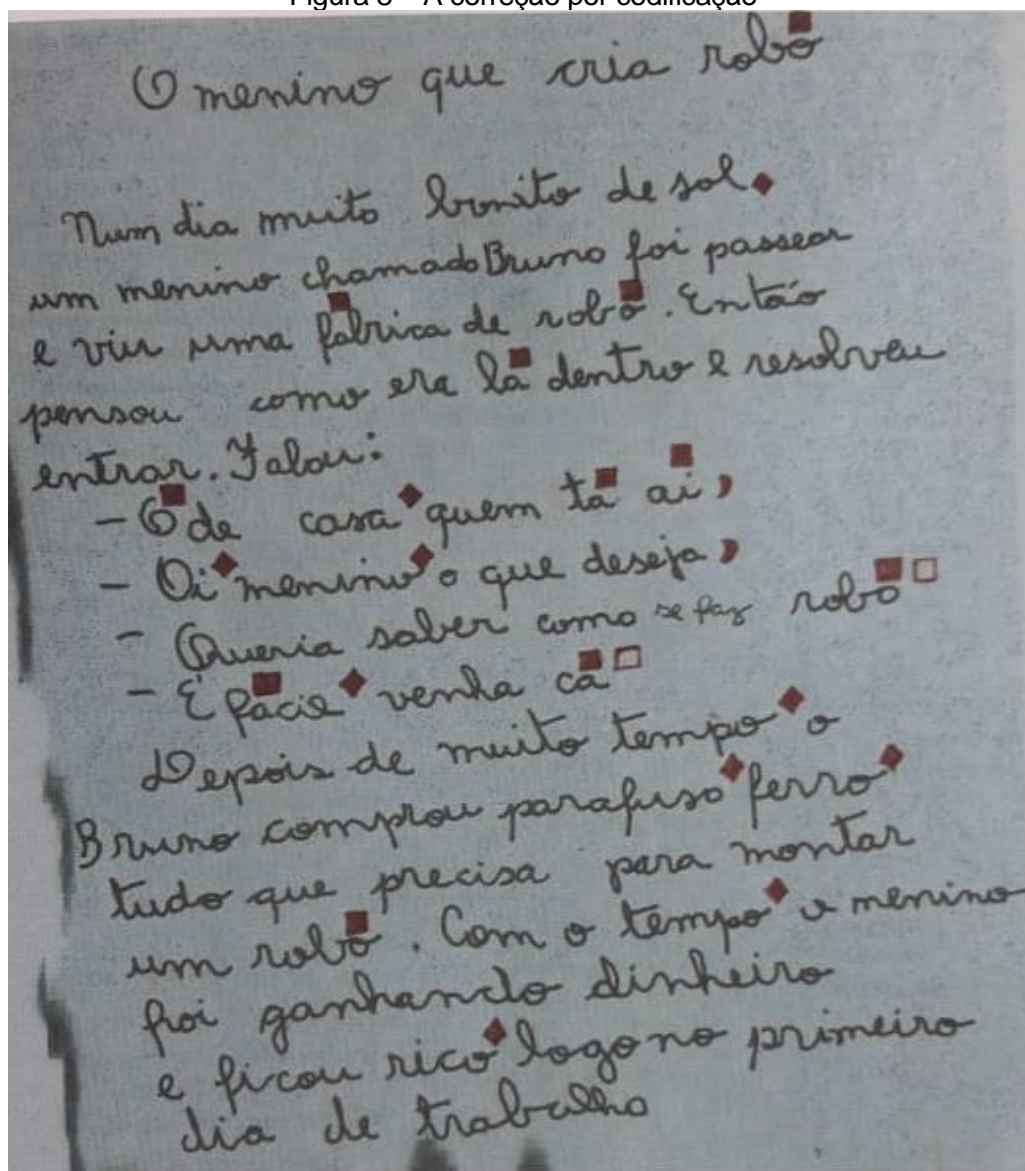
Quadro 19 – Tabela para codificação

	Parágrafo		Travessão		Ponto de interrogação
	Ponto seguido de letra maiúscula		Reticências		Concordância verbal
	Vírgula		Acentuação		Dois-pontos
	Ponto de exclamação		Concordância nominal		

Fonte: Adaptado de: Anais do III CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização: diálogos sobre alfabetização (VENDRAME, 2017).

Ao elaborar a tabela com os alunos, o docente usará da estratégia de codificação. Para isso, no momento da correção do texto, o professor marca os códigos, os quais serão decodificados pela criança, que acrescentará as modificações necessárias. Em seguida, ela deve apagar os códigos colocados pelo docente. Destacamos que essa é uma variação de autocorreção, como podemos observar na Figura 8, que ilustra um texto já submetido a essa estratégia.

Figura 8 – A correção por codificação



Fonte: Napolini (1996, p. 113).

Ao observarmos a Figura 8, tomando como exemplo o primeiro parágrafo do texto, verificamos que alguns códigos foram empregados durante a correção a fim de indicar problemas de acentuação e de pontuação. Para que a reescrita ocorra, o aluno, ao receber o texto, deve analisar os códigos aplicados em sua produção, consultar a tabela elaborada pela turma e iniciar a reescrita de seu texto substituindo os códigos elencados pelos sinais correspondentes.

Essa, porém, não é uma tarefa fácil de ser realizada pelo aluno, pois são necessárias, nesse momento, algumas capacidades que ele, no início do processo, não desenvolveu. Por isso, são imprescindíveis o acompanhamento do professor e as intervenções individuais no momento da reescrita. Caso contrário, de fato, manter-se-á o

discurso de que a escrita ou a reescrita de texto em sala de aula tumultua a aula, transformando-a em um caos, sendo péssimo o resultado conseguido.

Prosseguindo com as estratégias, Napolini (1996) explica que a **reestruturação** é uma variante da codificação em que predomina a ação reflexiva, sendo esta a diferença entre elas: na codificação, o trabalho realizado é individual e, na reestruturação, a ação é coletiva e sobre um único texto previamente selecionado. A autora ressalta, ainda, que o professor deve atentar-se para a escolha do texto, de modo que não seja muito longo, evitando que os alunos se cansem antes mesmo do término da proposição.

Ademais, Napolini (1996, p. 114) destaca outra estratégia: a **refacção**, na qual

[...] o professor age basicamente sobre o conteúdo do texto da criança visando clarear e complementar idéias, dar coerência e coesão ao texto. Consiste em fazer intervenções, isto é, fazer perguntas, sugerir substituições, cortes e inserção de novos parágrafos.

A Figura 9 exemplifica a refacção:

Figura 9 – Exemplo de refacção

Viagem Espacial

Estávamos no século XX I.
Eu e meu amigo Ivo fomos passe-
ar no planeta Marte numa Nave Espa-
cial.

A viagem foi muito bonita e longa. *Como era a nave?*
Avistamos muitos asteroides, estrelas,
nebulosas e cometas.

Da escotilha, avistamos o nosso pla-
neta Terra que de longe é todo azul, e
lindo! *Qual foi a primeira impressão do planeta Marte?*

Chegamos ao planeta Marte.
O cima da nave com roupas pesadas. *Como eram as roupas?*
as e fomos reconhecer o local. *Como? Com que aparelhos?*

Encontramos um ser estranho com braços, antenas, dentes de vampiros, e nos
dedos havia fechos de luz. *Por quê?*
Tentamos nos comunicar com ele mas não
deu.

O meu amigo Ivo falou em japonês e ele não respondeu, eu falei em português e ele também não respondeu. *Como vocês perceberam?*
Foi aí que percebemos que ele lia
nossos pensamentos, então conversamos em pensamento.

Ficamos sabendo um pouco da vida de Marte e contamos a ele sobre o nosso planeta Terra. *O que você contou sobre a Terra?*

Depois de nos comunicarmos muito, despedimos dele e fomos embora em nossa Nave Espacial. *Para onde?*

O que ele contou de Marte?

Você não gostaria de contar a sua viagem de volta?
Qual foi a reação do povo da Terra ao saber do que aconteceu com você?

Fonte: Napolini (1996, p. 115).

Nesse momento, é pertinente ressaltarmos o modo como essa estratégia ocorre. Notamos que, ao longo do texto, existem muitos balões com diversos questionamentos, elaborados para que a produção seja reescrita, contudo, essas indagações precisam colaborar para a ampliação das ideias contidas no texto, ou seja, para a inclusão de informações que não estão expressas na produção apresentada.

Tomemos o segundo parágrafo do texto como exemplo. Nele, há um balão no qual o professor apresenta sua intervenção por meio da seguinte questão: “Como era a nave?”. É evidente que a resposta a tal indagação não é encontrada na primeira versão do texto produzida pelo aluno. Logo, ao professor cabe promover problematizações que

façam a criança pensar sobre o conteúdo do texto, a fim de que, com a expansão das ideias, sua produção progrida textualmente.

Avançemos para o 11.º parágrafo do texto, em que a intervenção é feita por meio de dois questionamentos: “O que contou de Marte?” e “O que vocês contaram sobre a Terra?”. Ao utilizar essa estratégia, o professor objetiva mostrar ao aluno que outras informações podem ser inseridas em seu texto e que, com a inclusão dessas ideias, a escrita ficará mais elaborada e mais compreensível para seu interlocutor.

Outra possibilidade a ser utilizada nessa estratégia e que se encontra na Figura 6 é o professor lançar, ao final da produção do aluno, questões para ele expandir as ideias contidas no texto. Essa intervenção, porém, exige da criança um pouco mais de domínio da língua, pois ela precisa retornar ao texto e identificar a que parte da escrita determinada questão corresponde.

Ademais, para Naspolini (1996, p. 114), é também aceitável “fazer a refacção de um texto coletivamente”. Para isso, o professor “seleciona um texto bem significativo, fazendo as devidas intervenções por escrito; providencia cópias para todas as crianças; discute cada intervenção com a classe, levantando as possibilidades de transformação” (NASPOLINI, 1996, p. 114). Na sequência, os alunos escrevem o texto, registrando as modificações necessárias. No entanto, de acordo com a autora, a refacção é preferencialmente uma atividade individual, já que cada aluno tem uma maneira própria de criar e de encadear ideias. Assim sendo, as respostas às intervenções se tornam específicas e distintas de pessoa para pessoa.

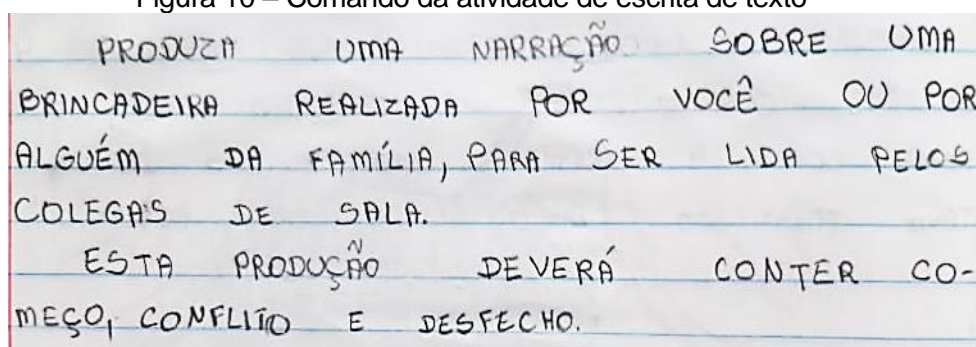
Ao encontro do objetivo das estratégias apresentadas por Naspolini (1996), Moraes (2009) defende a reescrita de texto como uma oportunidade de o professor promover a aprendizagem da língua escrita. Para tanto, a princípio, compete ao docente fazer uma análise cuidadosa ao identificar os problemas do texto e ao definir as questões que conduzirão a reflexão da turma. Nessa direção, esclarece que

[...] ele precisa planejar suas etapas e avaliar qual aspecto do texto seria mais necessário, no momento, tornar objeto de reflexão dos alunos, pois não é produtivo que eles tenham que se preocupar com tudo o que precisa ser revisado ao mesmo tempo (ortografia, pontuação, organização discursiva) (MORAES, 2009, p. 18-19).

Ainda para Moraes (2009), se o momento é oportuno para refletir sobre a organização do discurso, o professor poderá responsabilizar-se pela revisão ortográfica³¹, enquanto o aluno deterá sua atenção para um único aspecto linguístico.

Para o trabalho em sala de aula, uma outra possibilidade é produzir o texto em várias etapas, cada uma com questões diferentes a serem contempladas. A exemplo, apresentamos alguns textos produzidos por alunos de 2.^a série³² de uma escola privada de um município do Noroeste do Paraná. A Figura 10 contém o comando elaborado pela professora para a realização da atividade de escrita de texto.

Figura 10 – Comando da atividade de escrita de texto



PRODUZA UMA NARRAÇÃO SOBRE UMA
BRINCADEIRA REALIZADA POR VOCÊ OU POR
ALGUÉM DA FAMÍLIA, PARA SER LIDA PELOS
COLEGAS DE SALA.
ESTA PRODUÇÃO DEVERÁ CONTER CO-
MEÇO, CONFLITO E DESFECHO.

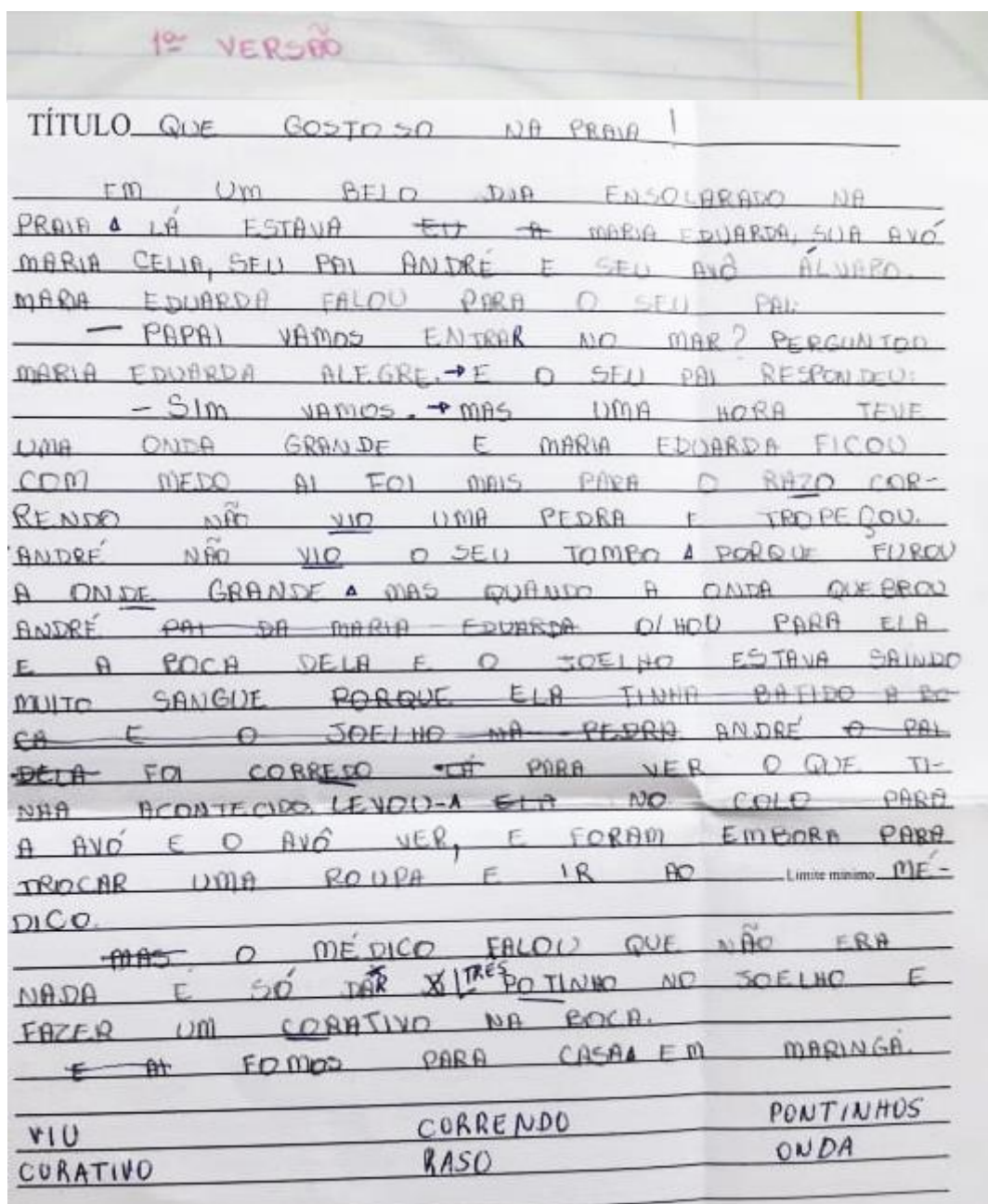
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Com base nesse comando, os alunos produziram textos, cuja tipologia textual deveria ser a narrativa, conforme pode ser observado na Figura 11, na qual há, também, a correção realizada pelo professor.

³¹ Compreendemos a revisão ortográfica como o ato de apresentar corretamente as palavras que foram transcritas incorretamente.

³² Convém explicar que este material foi recolhido antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Figura 11 – Primeira versão do texto produzido



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Observamos, na primeira versão do texto, o uso de algumas estratégias de correção aplicadas pelo professor. Verificamos que códigos foram utilizados; que algumas palavras foram sublinhadas indicando ortografia, parágrafos, pontuação; que algumas palavras foram acrescentadas e outras, eliminadas; que, ao final do texto, há um banco de palavras a ser utilizado pelo aluno para consulta. É importante ressaltar que, para fazer uso desse tipo de correção, o professor, previamente, precisa ter combinado com a turma cada código a ser adotado no texto, semelhantemente à estratégia de codificação sugerida por Naspolini (1996).

Observamos, também, que o professor, nesse caso, priorizou algumas correções em detrimento de outras, como anteriormente mencionado, o que permite ao aluno atender ao comando sem grandes dificuldades. Contudo, como a correção para uma possível reescrita é individual, a não ser que a proposta de produção textual seja coletiva, cabe ao docente, ao corrigir o texto do aluno, elaborar algo específico para atender à necessidade identificada. Isso quer dizer que a correção realizada no texto do aluno X não será a mesma no texto do aluno Y, a não ser que ambos tenham as mesmas questões relacionadas à língua, o que pode acontecer. Caso contrário, cada correção precisa ser pensada para satisfazer à necessidade específica de cada aluno, conforme se apresenta na Figura 12. Como afirma Naspolini (1996), cada sujeito tem um estilo único de organizar suas ideias; é necessária, portanto, uma correção também única.

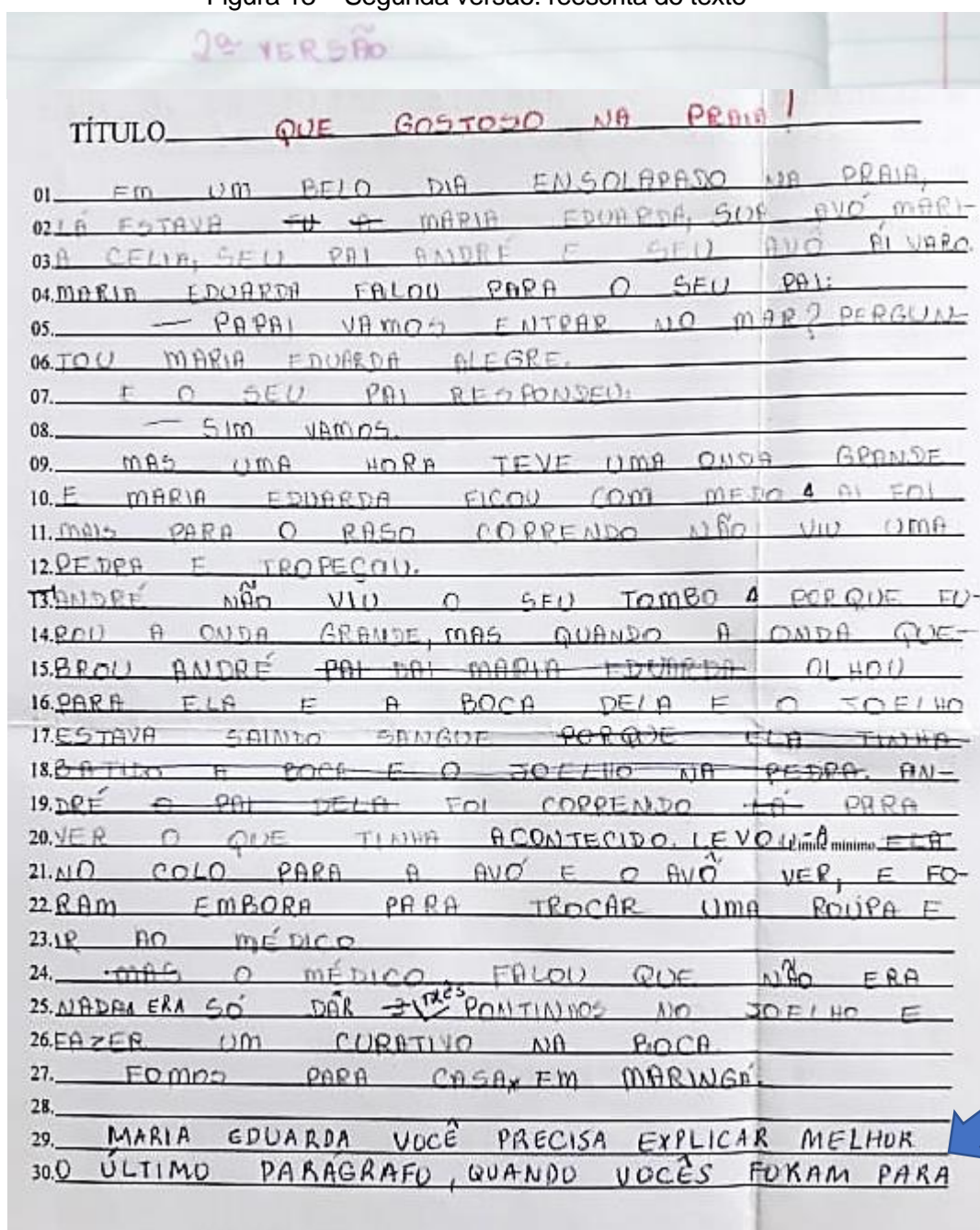
Figura 12 – Aspectos contedutísticos a serem contemplados na correção

Maria Eduarda você precisa explicar melhor o último parágrafo; quando vocês foram para Maringá; vocês saíram do hospital e já pegaram a estrada de volta ou de volta se deu depois de alguns dias?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Outro destaque a se fazer é em relação à devolutiva do docente ao aluno, a qual deve evidenciar o que, de fato, deve ser priorizado em sua reescrita de texto. No caso demonstrado na Figura 13, verificamos que a aluna recebeu do professor uma orientação sobre o que deveria constar em sua próxima versão de escrita. Assim, o comando apresentado direciona o olhar do aluno para o ponto a ser expandido. Isso significa que, no momento da reescrita, a criança se esforçará para atender às questões evidenciadas pelo professor.

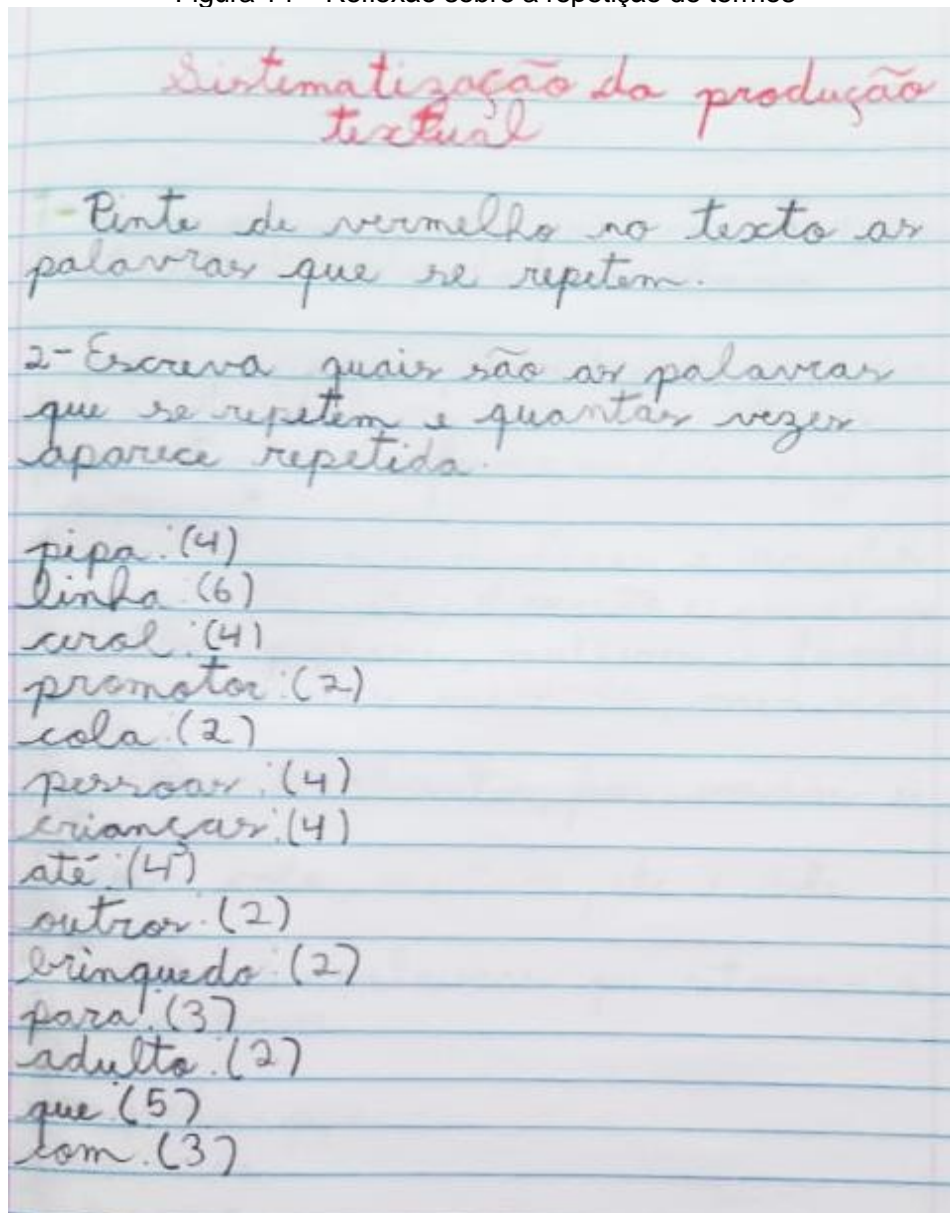
Figura 13 – Segunda versão: reescrita do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

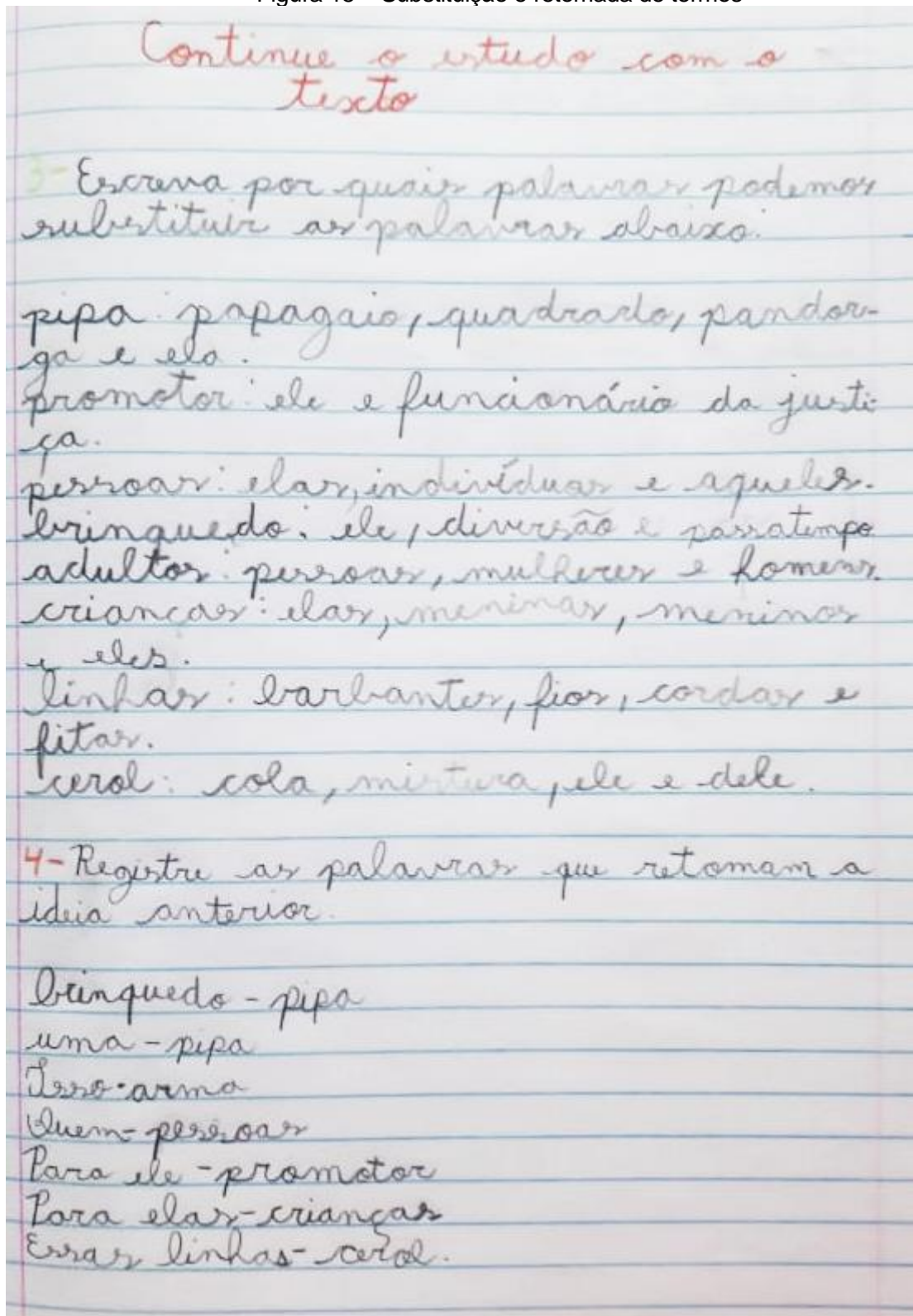
Moraes (2009), com base em Pasquier e Dolz (1996), apresenta outra estratégia de ensino, também fundamental para os encaminhamentos teórico-metodológicos acerca da reescrita de texto em sala de aula. Enfatiza que, entre o rascunho elaborado pelo aluno e a versão definitiva do texto, devem ser desenvolvidas atividades de aprendizagem que venham ao encontro das dificuldades apresentadas pela turma, conforme mostram as Figuras 14, 15 e 16.

Figura 14 – Reflexão sobre a repetição de termos



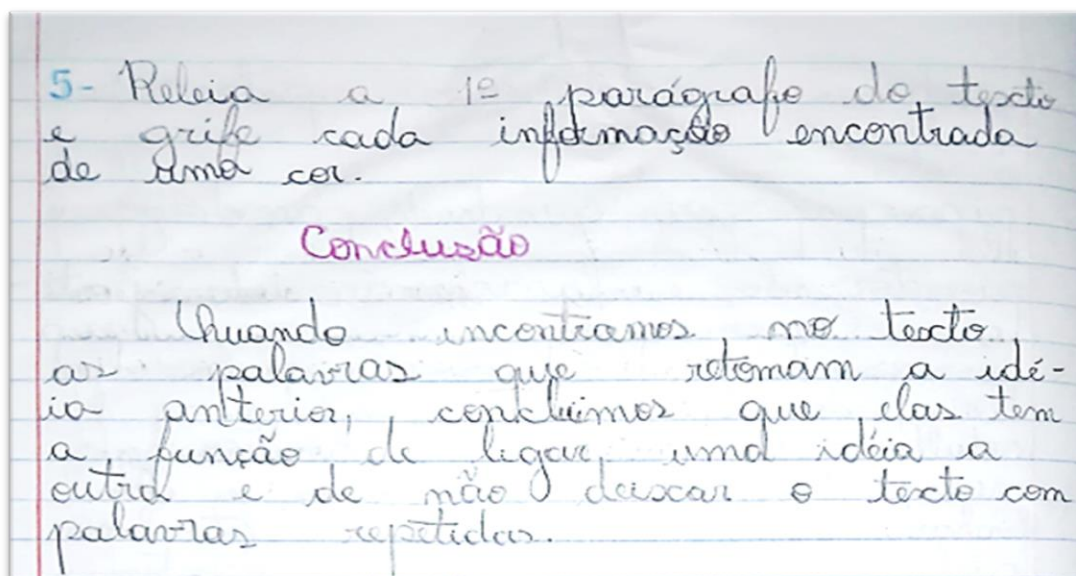
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 15 – Substituição e retomada de termos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 16 - Expressão da síntese



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Ao analisar as imagens, observamos que encaminhamentos foram propostos pelo docente ao longo do processo de escrita, ou seja, da primeira versão à versão definitiva do texto. Trata-se de encaminhamentos que conduziram a reflexão acerca do uso da língua, da eliminação de palavras repetidas, do apoio na oralidade, da utilização de sinônimos, do uso de palavras que retomam ideias anteriores (coesão) e, ao final, a aplicação desses instrumentos linguísticos em parte do texto, a fim de verificar como a turma compreendeu os encaminhamentos realizados.

Pela sequência de atividades, notamos a disposição do professor, que propôs ações com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao uso da língua. Nesse sentido, Tavares (2013, p. 160) sublinha que, “Para que os esforços dos alunos gerem textos mais produtivos, é preciso mais empenho daqueles que ensinam, com a elaboração de propostas que sejam coerentes e respeitem o conhecimento do aprendiz”.

Nesse momento, consideramos pertinente chamar a atenção para duas expressões utilizadas por Tavares (2013): ‘produtivo’ e ‘respeitar o conhecimento do aprendiz’. Destacamos que entendemos o termo produtivo não como quantidade a ser produzida, mas como o ato de produzir mediante intervenções constantes do docente, para que os textos tenham qualidade linguística e conhecimento científico, atendam ao gênero proposto e respeitem a função da língua para a situação posta.

Em relação ao respeito ao conhecimento do aluno, posicionamo-nos da seguinte forma: esse respeito não significa se apoiar no senso comum, deixando de trazer a cientificidade nas discussões. Não compactuamos, portanto, com a ideia de que a aprendizagem seja espontânea, natural, ou seja, de que ocorra independentemente do contexto e das relações estabelecidas pelo sujeito. Dessa maneira, respeitar o conhecimento do aprendiz é explicar a ele o porquê de não ser permitido, por exemplo, fazer uso repetitivo de determinada palavra em seu texto, isto é, indicar quem é o seu interlocutor e o modo como deve portar-se com ele. É preciso, pois, instrumentalizá-lo para que, em uma próxima escrita ou reescrita de texto, ele possa recorrer aos conhecimentos internalizados durante as aulas anteriores. Do contrário, manteremos alunos com dificuldades em registrar e em organizar suas ideias, além de se tornarem isentos de instrumentos linguísticos que colaborem para a escrita e para a reescrita de textos.

Dessa forma, o aluno terá elementos para, na revisão final do texto, modificar a primeira versão produzida, em razão dos instrumentos linguísticos elaborados durante as ações didáticas e aprendidos por meio de exercícios específicos. Assim sendo,

[...] a revisão é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e relendo, frequentemente, transforma seu projeto inicial. Acreditamos que as crianças precisem aprender os procedimentos envolvidos na revisão – uma tarefa nada fácil, sobretudo para os iniciantes, pois implica a capacidade de o autor se distanciar do texto que produziu, assumindo por ora o papel de leitor (MORAES, 2009, p. 18).

Na sequência, expomos exemplos de intervenções realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, respaldadas nas orientações anunciadas por Moraes (2009), pois, por meio delas, podemos ilustrar as ideias expostas. Em situações da prática docente, é possível propiciar momentos sistemáticos de reescrita de texto, de interlocução e de análise linguística, como mostram as Figuras 17, 18 e 19.

Figura 17 – Reescrita coletiva

Produção de texto

Neste dia, a professora trouxe digitado um texto de um aluno da sala sobre "menino ou menina" diferente para trabalharmos.

Uma menina parecida com menino.

1 Um dia nasceu uma bela menina mas conforme foi passando o tempo o cabelo da menina foi endurecendo e ficando grosso quando a menina ficou com cinco anos, o cabelo da menina virou um sinteco verde, as meias eram verde, o sapato era galhos a blusa era verde claro e o shorts era marrom com galhos desenhados, a menina parecia mas um menino, porque ela tinha barba a barba era galhos seco.

2 Os pais abandonaram a menina porque ela era muito estranha e tinha cara de menino e ninguém gostava da menina.

3 Ninguém gostava dela foi para a mata e viver lá e ela cresceu sem estudar porque nas escolas ninguém gostava dela, a Ana Clara ficou muito triste, e lá todos os animais gostou da Ana Clara, porque ela parecia uma árvore bem bonita, as folhas não caia, quando fazia vento forte a árvore não balançava e nem um galho ou folha caia da árvore.

Sistematização da produção textual

1- Leia o texto e coletivamente iremos pontuá-lo.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

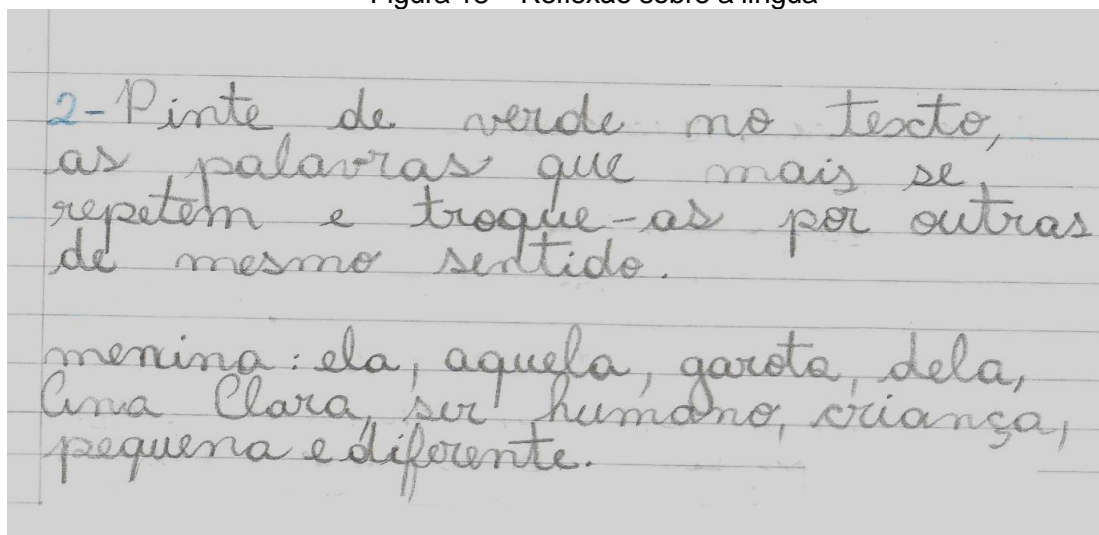
Na Figura 17, temos um exemplo de reescrita coletiva de texto. Para tanto, o docente escolheu um determinado texto, produzido por um aluno da turma, conforme descrito no enunciado da atividade, que foi digitado sem os erros ortográficos pelo professor, porque o intuito, nesse momento, não era ater-se à ortografia, mas à discussão sobre outros elementos da linguagem escrita. Para a execução dessa ação didática, cada aluno deve estar com o texto em mãos e o professor, com o seu exemplar, registrado no

quadro, no *datashow* ou no bloco *flip-chart*, para dar início aos encaminhamentos pedagógicos.

Convém sublinharmos que, apesar de trazermos aqui somente uma etapa da prática pedagógica executada pelo professor, momento da reescrita coletiva de um texto, antes de chegar a esse resultado, houve um processo que culminou nessa ação. Cabe evidenciar que várias ações didáticas foram organizadas e implementadas intencional e sistematicamente para a efetivação da escrita do texto pelos alunos, as quais ocorreram anteriormente à etapa que corresponde à reescrita. Ao ter acesso às primeiras versões dos textos produzidos pela turma, o docente analisou-as e identificou um problema frequente nas produções – pontuação e repetição de palavras –, o que lhe permitiu atender a sala de um modo geral. Para isso, optou pela reprodução impressa do texto de um dos seus alunos para encaminhar a ação de reescrita coletiva.

Pelo comando da atividade, percebemos que a intenção do docente foi organizar as informações que se encontram na produção selecionada, a fim de propiciar maior clareza ao texto. Assim, o primeiro comando lançado foi o de ler o texto e, coletivamente, pontuá-lo, uma vez que, sem leitura, nenhuma compreensão se concretiza.

Figura 18 – Reflexão sobre a língua

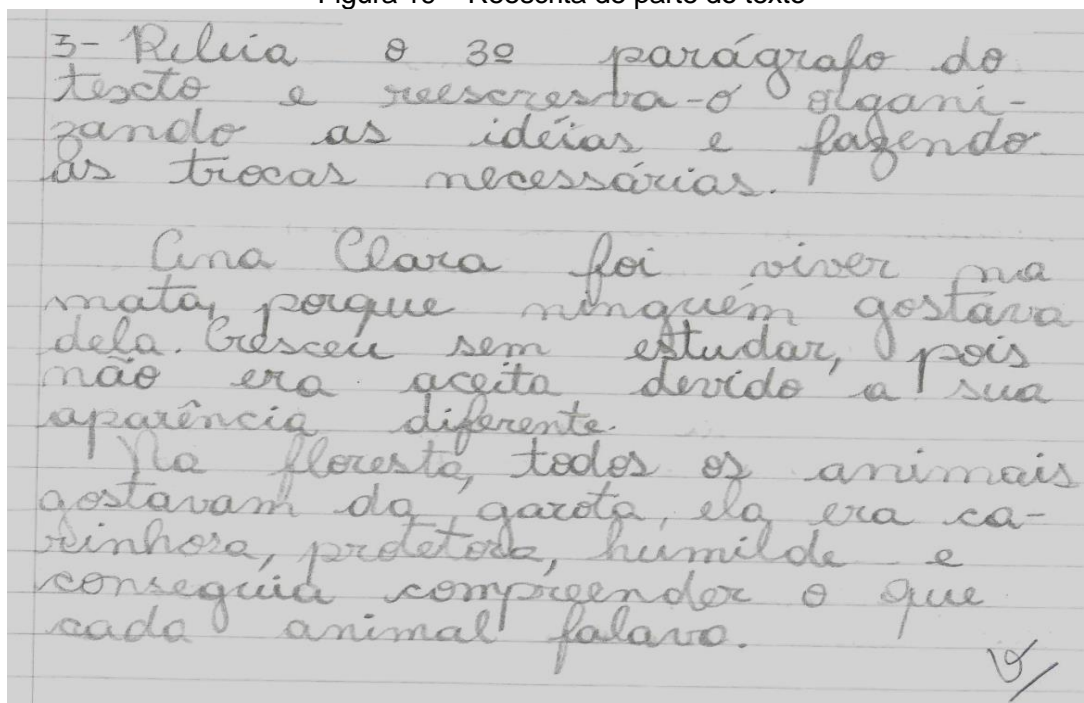


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Com base na Figura 18, verificamos uma continuidade da ação docente cujo objetivo proposto era a reflexão sobre o uso da língua. Na atividade em questão, a prática realizada referia-se ao uso de sinônimos. Por isso, no comando, há a indicação para que os alunos procurem palavras que se repetem no texto e as circulem. Coletivamente, para

a palavra “menina”, a fim de evitar redundância no texto, eles propuserem o uso de outras de mesmo significado, as quais foram registradas no caderno pelos estudantes.

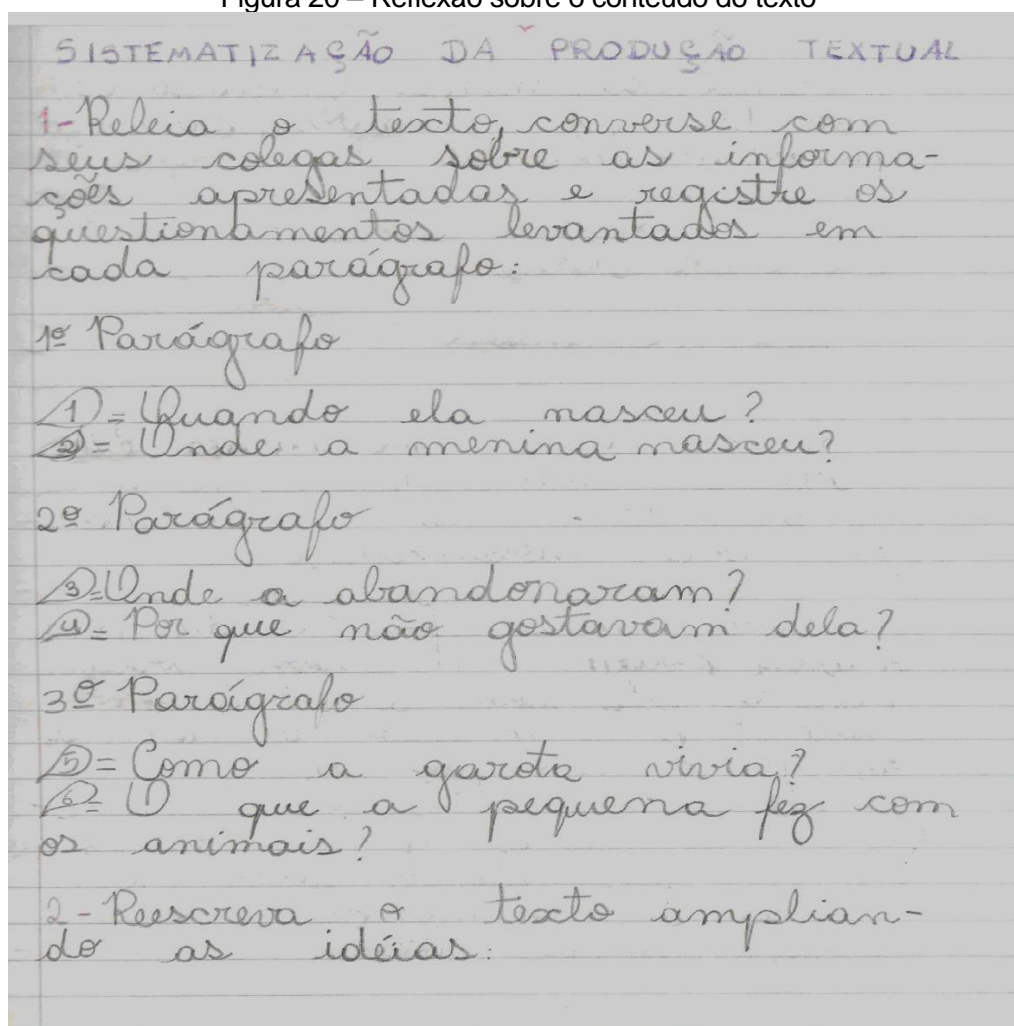
Figura 19 – Reescrita de parte do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Com fundamento nas reflexões sobre o uso da língua advindas das ações didáticas implementadas, o aluno, juntamente com o professor, recorreu ao conhecimento internalizado – eliminação/substituição de palavras repetidas, pontuação, conjunção –, como verificamos na Figura 19, na qual é possível observar o emprego dos elementos da linguagem ensinados anteriormente. Na oportunidade, o discente, juntamente com os demais de sua turma, retornou ao terceiro parágrafo do texto e o reescreveu, realizando as trocas necessárias.

Figura 20 – Reflexão sobre o conteúdo do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Outra etapa pertencente ao trabalho com reescrita diz respeito ao estudo do conteúdo do texto. Nas etapas anteriores, o professor promoveu momentos de análise e de reflexão sobre o uso linguístico. Passado esse momento, docente e discentes se dedicaram a pensar o conteúdo que o compõe. Para tanto, discutiram com base nos questionamentos apresentados na Figura 20, a fim de obterem ideias novas, as quais poderiam ser acrescentadas ao texto, deixando-o mais elaborado.

Para conduzir essa ação, o professor, antes, analisou o texto do aluno para identificar lacunas que poderiam ser preenchidas para expandir o conteúdo da produção. Para realizar tal prática, o docente organizou as ideias, separando-as por parágrafos, e elaborou questões relacionadas ao conteúdo que poderia ser acrescentado no texto, no primeiro parágrafo, no segundo e assim sucessivamente.

Tomemos como exemplo as questões que se referem ao primeiro parágrafo do texto: “Quando ela nasceu?” e “Onde a menina nasceu?”. Problematizações como essas

permitem ao aluno recorrer a algumas ações mentais (levantar hipóteses, criticar, analisar, julgar etc.) e, por meio das funções psicológicas superiores, alcançar um determinado conhecimento. Vale mencionar que, nessa etapa de escolarização, algumas funções psicológicas se encontram em evidência em relação a outras, ou seja, existe o domínio de determinada função sobre as demais. Sobre isso, Vigotski (2018, p. 108-109) enfatiza que,

[...] na medida em que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente. Graças a isso, surge uma especificidade que é importante ao extremo, mais precisamente para se diferenciarem, nem todas as funções devem passar pela situação dominante. Não é que toda função, para se diferenciar, precise passar por essa situação, mas surge um novo caminho de diferenciação das funções por meio de sua ressubordinação. Em cada nova etapa, reestruturam-se todas as relações funcionais. Sim; antes, elas eram subordinadas à percepção; depois, à memória; em seguida, na idade escolar, ao intelecto etc. Nessa reestruturação das relações interfuncionais é que ocorre a sua diferenciação, ou seja, uma série inteira de funções se diferencia de forma muito sutil e precisa sem passar por uma situação dominante.

Diante desse processo de desenvolvimento das funções psicológicas, ressaltamos que, para termos êxito em todas as ações didáticas, em específico, no encaminhado anteriormente, precisamos da condução do docente, direcionando as ideias, para que, coletivamente, os alunos alcancem um consenso em relação ao conteúdo a ser acrescentado. Acreditamos que, ao final dessa ação, o discente e, conseqüentemente, a turma terão elementos para reescrever o texto, para ampliar as ideias e, portanto, para progredir em conteúdo, como mostra a reescrita definitiva do texto presente na Figura 21.

Figura 21 – Reescrita definitiva

Título: Uma menina parecida com menino

Um dia chuvoso, nasceu no hospital Sírio Libanês uma bela menina, mas conforme foi passando o tempo, o cabelo da garota foi endurecendo e ficando grosso. Quando a pequena, chamada Ana Clara, fez cinco anos o cabelo dela virou um sinteto, as meias eram verdes, os sapatos, eram galhos, a blusa era verde claro e o shorts era marrom com galhos. Ela parecia mais um menino, porque tinha barba que parecia galhos secos.

Certo dia, os pais a abandonaram na frente de um orfanato, porque a Ana era muito estranha e ninguém gostava, pois a sua aparência assustava as pessoas.

Triste com o abandono, decidiu ir morar na mata perto do orfanato. Lá cresceu, comendo as frutas da floresta e protegendo os animais, que gostavam da menininha por esta atitude. Mesmo não indo à escola era educada, parecia uma árvore linda que não deixava cair seus galhos, nem suas folhas, mesmo que tivesse um vento forte.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Sintetizando essa prática de reescrita coletiva textual, é pertinente destacar que, ao compararmos a 1.^a versão do texto com a 2.^a, notamos que outras alterações foram realizadas; consequentemente, deparamo-nos com um texto mais elaborado quanto à

ortografia, à coerência, à coesão e à pontuação. Dessa maneira, acreditamos que mais relevante que o resultado é o movimento de apropriação da linguagem escrita pelos alunos por meio das reflexões que conduzem o diálogo estabelecido no contexto de aprendizagem. Para sustentar nossa posição, relembramos o seguinte postulado defendido por Geraldi (2009, p. 226):

[...] o processo de aprendizagem se dá pela participação nos processos interativos, ou seja, somente com práticas linguísticas – inclusive práticas de reflexão sobre os recursos linguísticos – que podemos aprender a língua que nos faz sermos o que somos.

Ao compartilhar desses posicionamentos e incomodada com equívocos cometidos em relação a tais práticas, Jesus (1997) relata algumas situações da prática docente vivenciadas em momentos de coleta de dados em turmas de 3.^a a 5.^a série em oito escolas municipais de São Paulo. Destaca que

A reescrita transformava-se numa espécie de ‘operação limpeza’, em que o objetivo principal consistia em eliminar as ‘impurezas’ previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, ‘linguisticamente correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 1997, p. 102).

Essa preocupação deve ser a de todos os docentes, não apenas a da autora referenciada. É preciso que tenhamos os devidos cuidados em relação à proposta de reescrita de texto promovida em sala de aula, não abordando determinados aspectos em detrimento da questão fundamental da escrita, a interlocução, conforme postulados vigotskianos. Reconhecemos ser necessário o trabalho com elementos da superfície textual, como ortografia, pontuação, concordância, porém somente esses aspectos não garantem que, de fato, os alunos aprendam a produzir textos coesos, coerentes e com conteúdo, bem como dominem a língua escrita e desta façam uso em seu cotidiano. Também ressaltamos que o inverso é verdadeiro.

Posto isso, concluímos que, para organizar o ensino da escrita e da reescrita de texto, alguns elementos são necessários, como a leitura, a pesquisa, a autonomia e a autoria, além da compreensão das concepções linguísticas que têm sustentado as discussões a respeito desse tema, uma vez que as teorias nos propiciam repensar a prática, pois a prática sem teoria não produz efetivamente aprendizagem.

Ademais, as orientações teórico-metodológicas aqui destacadas, bem como as estratégias de ensino demonstradas e as ações didáticas relatadas e analisadas evidenciam a necessidade da proposição de momentos sistemáticos e regulares de escrita, de reescrita e de reflexão sobre a língua, de modo que haja interação entre os envolvidos por meio de participação, de questionamento, de discussão, de argumentação e de persuasão.

Ante esse contexto e de posse dessas reflexões, na seção seguinte, retomamos nosso objetivo geral: investigar como professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem as orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita, envolvendo a escrita e a reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço. Para tanto, apresentamos a parte empírica desta investigação realizada por meio de uma pesquisa-ação do tipo colaborativa que compreende o agir, em conjunto, de pesquisador e de participantes, para resolução de uma situação-problema real.

PARTE II

ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

[...] a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica (DUARTE, 2002, p. 152-153).

Seguindo a analogia de Duarte (2002), utilizada como epígrafe desta parte, neste momento, objetivamos expor o percurso empírico da pesquisa, tendo em vista a sua consecução por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. Enfatizamos que as reflexões realizadas nas seções que compuseram a primeira parte da pesquisa nos forneceram aporte para planejarmos e para realizarmos a parte empírica da presente investigação, como relembramos na sequência.

Para efetivar a investigação, na segunda seção, estudamos, à luz da THC, princípios teóricos e metodológicos que explicam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, recorremos a fontes primárias (ELKONIN, 1960; RUBINSTEIN, 1973, 1974; DAVIDOV, 1986; ENGELS, 1990; KOSTIUK, 1991; LURIA, 1987, 1996; LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 1996, 2000a, 2000b, 2009), bem como a intérpretes que nos permitiram compreender a linguagem em sua complexidade.

Na terceira seção, realizamos uma revisão bibliográfica, identificando as principais orientações teórico-metodológicas advindas da literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto. Trata-se de artigos, de capítulos de livros, de dissertações e de teses, dentre os quais destacamos os estudos de Geraldi (1984; 2003), de Chiappini (1997), de Matencio (2007), de Méndez *et al.* (2008), de Val (2008), de Massini-Cagliari (2009), de Coelho (2009), de Dolz (2011), de Costa (2013), de Rolindo (2013), de Oliveira (2014), de Paixão (2014), de Martendal (2014), de Paula (2015) e de Oliveira Júnior (2015).

Posteriormente, na quarta seção, levantamos, por meio da análise de documentos oficiais (BRASIL, 2017) e de programas de formação de professores (BRASIL, 2008, 2012; BRASIL, 2012), as principais orientações teórico-metodológicas difundidas acerca do encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem o ensino da escrita e da reescrita de texto, tendo em vista a apropriação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na quinta seção, refletimos sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a escrita de textos coletivo e individual, além de fomentarmos algumas reflexões que envolvem o encaminhamento da prática pedagógica relacionada à reescrita de texto coletivo e de texto individual.

Considerando as lacunas indicadas pela revisão bibliográfica, as principais orientações teórico-metodológicas apontadas pelos documentos oficiais e pelos programas de formação continuada de professores e à luz de princípios da THC,

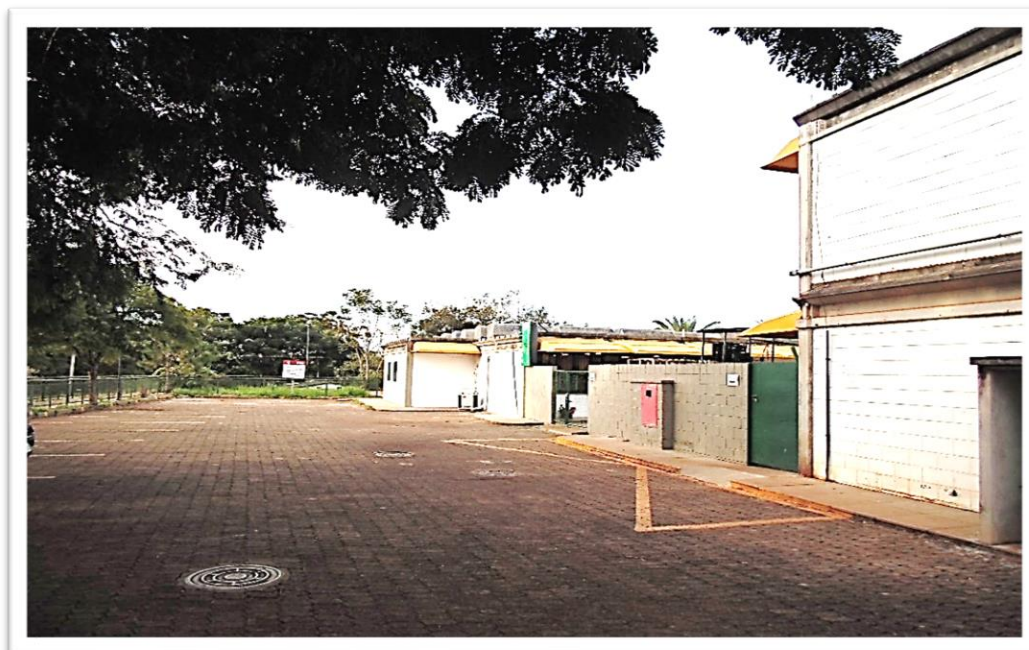
buscamos alcançar o objetivo principal de nossa pesquisa, cuja apresentação da parte empírica se divide em três seções. Na seção seis, objetivamos apreender como as orientações teórico-metodológicas acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto difundidas pela literatura especializada, pelos documentos oficiais e pelos programas de formação de professores se manifestam na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Na sétima seção, tencionamos promover formação continuada em serviço sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto e, na última seção, implementar ações pedagógicas planejadas com base em reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto realizadas por meio de formação continuada em serviço.

As ações de pesquisa apresentadas nas três últimas seções do trabalho foram realizadas no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP), localizado no *Campus Sede* da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa escola oferta as etapas da educação básica de níveis fundamental e médio e educação especial, com salas de recursos específicas conforme a necessidade educacional dos alunos. No período matutino, o CAP recebe estudantes do ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano) e do ensino médio; no período vespertino, estudam alunos do fundamental I (1.º ao 5.º ano) e do II, sendo atendidos, aproximadamente, 700 discentes por período, totalizando cerca de 1024 alunos e cerca de 1300 matrículas³³.

Criado pelo Governo do Estado do Paraná por meio do Decreto n.º 5.537, de 29 de maio de 1974, o CAP possui a seguinte finalidade: ser um espaço de laboratório de investigação e de experimentação de técnicas pedagógicas; um centro catalisador de inovação pedagógica; um campo de estágio para os cursos de licenciatura da UEM (PPP, 2017).

³³ A diferença entre a quantidade de matrículas e a de alunos atendidos se justifica porque se efetiva uma matrícula a cada atividade realizada pelo estudante na escola. Assim, se, por exemplo, o aluno faz vôlei, participa da sala de recursos, assiste às aulas de espanhol etc., ele recebe uma matrícula para cada atividade.

Foto 1 – Entrada do colégio



Fonte: www.mgauemapplicacao.seed.pr.gov.br (2020).

O colégio é composto por funcionários com vínculo empregatício com a UEM e com a Secretaria Estadual de Educação (Seed) do Paraná. A universidade disponibiliza alguns profissionais de carreira técnica, que desempenham as funções de diretor auxiliar, de coordenador do setor de estágios e de projetos, de pedagogos e de técnicos administrativos e operacionais. Já a Seed disponibiliza professores, pedagogos e agentes I e II (zeladoras, merendeiras, inspetores de alunos e funcionários administrativos), conforme a demanda da escola, gerada pelo número de alunos matriculados.

Aproximadamente 110 profissionais com formação superior em alguma licenciatura, como Pedagogia, História, Letras, Matemática etc., compõem o quadro de professores do colégio. Em sua maioria, os docentes cumprem carga horária de 4 horas diárias no período em que atuam, totalizando 20 horas semanais, sendo 5 como hora-atividade (HA), destinada a planejamento de aulas, a correção de provas, a atendimento aos pais e/ou responsáveis, a reuniões pedagógicas e a outras ações.

Em relação à estrutura física do colégio, as instalações e os recursos estão divididos em ambientes pedagógicos e em demais espaços. No que se refere aos ambientes pedagógicos, há 21 salas de aula; 1 laboratório de informática; 1 laboratório de ciências físicas, químicas e biológicas; 1 sala de apoio; 1 sala de recursos; salas de contraturno; 1 sala de vídeo (cinemateca). Quanto aos demais espaços, a escola possui arena (anfiteatro ao ar livre); ginásio coberto; guarita; estacionamento; refeitório;

laboratório de ciências; sala de professores; sala da direção e da vice-direção; sala da coordenação de projetos, de estágios e de monitoria; sala de coordenação financeira; banheiros/vestiário dos alunos; almoxarifado; vestiário de funcionários (feminino e masculino); pátio coberto; banheiro de funcionários e de pessoas com necessidades especiais; elevador para pessoas com necessidade especiais; secretaria escolar; auditório; biblioteca; sala de reprografia e de equipamentos; sala de hora-atividade; cantina; sala de jogos e de materiais didático-pedagógicos.

Foto 2 – Estrutura física do CAP: vista aérea



Fonte: www.mgauemapplicacao.seed.pr.gov.br (2020).

O colégio funciona nos seguintes horários: pela manhã, a entrada ocorre às 7h25min e as atividades se encerram às 11h50min. Já à tarde, as aulas começam às 13h25min e terminam às 17h55min.

A distribuição das aulas e a carga horária por disciplina são aprovadas pela Seed, conforme a LDB 9394/96 e, recentemente, a BNCC. Convém relatar que, desde 2017, o CAP não recebe da Seed professores dos anos iniciais com lotação na instituição. Isso quer dizer que os docentes que ali estão são concursados como pedagogos, como professores de formação de docentes³⁴ etc. Há na instituição apenas uma professora

³⁴ Esses profissionais atuavam em cursos de formação de professores em nível médio e em cursos profissionalizantes.

remanescente, ou seja, profissional com concurso específico para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para organização da rotina escolar, os professores recebem da direção do colégio o quadro com as respectivas aulas que assumirão ao longo do ano. Cada turma dos anos iniciais do ensino fundamental tem um professor regente (responsável pelas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática) e outros que assumem as aulas de História, de Geografia, de Artes, de Inglês e de Educação Física. No caso das turmas de 4.º ano do ensino fundamental (A, B e C), as quais participaram desta investigação, o horário semanal encontrava-se disposto desta forma:

Quadro 20 – Horário semanal de aulas assumidas pelas regentes

4.º ano A					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
1. ^a	Matemática	Ciências	–	Matemática	Ciências
2. ^a	Matemática	HA	–	Matemática	HA
3. ^a	Matemática	Português	–	Matemática	HA
4. ^a	Português	Português	–	Português	HA
5. ^a	Português	Ens. Religioso	–	Português	HA
4.º ano B					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
1. ^a	–	Português	Matemática	Ciências	Português
2. ^a	–	Português	Matemática	Ciências	HA
3. ^a	–	Matemática	Ens. Religioso	Ciências	HA
4. ^a	–	Matemática	Português	Português	HA
5. ^a	–	Matemática	Português	HA	HA
4.º ano C					
	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
1. ^a	Português	Matemática	–	Matemática	Ciências
2. ^a	Português	Matemática	–	Matemática	HA
3. ^a	Ens. Religioso	Matemática	–	Matemática	HA
4. ^a	HA	Português	–	Português	HA
5. ^a	Ciências	Português	–	Português	HA

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como o regime de contratação é por hora-aula e como a carga horária do colégio é estendida, já que, diariamente, os professores desempenham uma jornada de trabalho de aproximadamente 4h30min, eles cumprem o total de 20 horas-aula em quatro dias da semana. Dessa forma, como consta no Quadro 21, os discentes têm um período de um dia da semana sem vínculo com a instituição. Ressaltamos que esse é um direito antigo conquistado pelos docentes, que, no entanto, não se aplica aos novos contratados pelo estado.

Cientes das características da instituição escolar – lócus da pesquisa –, demos início ao processo de definição dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que encontrar parceiros que possuem a mesma necessidade do pesquisador em compreender e em transformar determinadas práticas pedagógicas é um grande desafio. Conforme Duarte (2002), é preciso definir critérios para escolher os sujeitos mais apropriados para participar de uma pesquisa e para materializar os objetivos previstos pelo investigador. Em outras palavras,

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 141).

Conscientes desse desafio, definimos como sujeitos desta investigação três professoras do CAP que atuam nos 4.º anos iniciais do ensino fundamental e, aproximadamente, 75 alunos deste mesmo ano escolar. No entanto, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), apenas 27 alunos participaram da pesquisa. Fizeram parte, também, sete acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM e a pedagoga responsável pelas turmas no colégio. A amostra é composta, portanto, por trinta sujeitos, definidos com base na disponibilidade em participar da pesquisa, desde que autorizados por pais ou por responsáveis, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exposto nos Anexos A e B.

Quadro 21 – Sujeitos da pesquisa

Professoras	Turmas	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos participantes
Rosa	4.º A	26	6
Júlia	4.º B	25	10
Marta ³⁵	4.º C	24	11

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Concordamos com Triviños (2012), segundo o qual o pesquisador deve realizar atividades preliminares, a fim de apresentar a pesquisa, o seu objetivo, bem como de explicitar o seu papel e a atuação dos investigados. Nesse sentido, atendemos à sugestão da direção do CAP de expormos, ainda que brevemente, o projeto de pesquisa aos prováveis sujeitos da pesquisa.

³⁵ Para evitar identificação pessoal, utilizamos pseudônimos para os sujeitos da pesquisa, chamados, a partir de agora, de Júlia, de Rosa e de Marta.

Em 28 de fevereiro de 2020, a reunião foi realizada com um grupo de professores, de pedagogas e com a direção do colégio. Para a ocasião, optamos por apresentar uma síntese do projeto de pesquisa (Apêndice A) e por entregá-la a cada integrante da reunião, que pôde dialogar conosco conforme expúnhamos a proposta de investigação. Aproveitamos a oportunidade para informar que o projeto referente à investigação ora apresentada fora aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) da UEM (Processo n.º 3.401.570) e que, em obediência às orientações deste órgão, não haveria identificação pessoal na pesquisa, o que garantiria anonimato e privacidade aos envolvidos (Anexo C). Elencamos, igualmente, o caráter voluntário da participação, com desligamento do participante a qualquer momento, se necessário.

Como já era esperado, algumas indagações foram feitas: “A pesquisa está prevista para durar quanto tempo?”, “Você lerá textos dos alunos?”, “Teremos apoio de auxiliares ou de estagiárias para realizar as ações da pesquisa?”. Destacamos o relato de uma professora que, naquele momento, emocionada, mencionou: “Essa semana, meu aluno disse: ‘Eu quero produzir textos! Nós não vamos produzir textos?’”. Esclarecidas as questões iniciais, cedemos a palavra às professoras que puderam posicionar-se quanto à participação ou não na investigação. Todas se manifestaram favoráveis a colaborar com a realização da pesquisa, acreditando que ela colaboraria com o processo de aprendizagem dos seus alunos em relação à escrita e à reescrita de textos.

Posto isso, iniciamos o processo de coleta de dados. Respaldados em Triviños (2012, p. 137), sublinhamos que a coleta de dados não representa um momento isolado das demais etapas da pesquisa, logo “[...] Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”. Foi nesse movimento de coleta e de análise de dados, fases que continuamente se retroalimentam, que procuramos compreender os episódios investigados, a fim de percebermos os pontos de encontro, as similaridades, as diferenças e as particularidades de cada um.

Nesse sentido, há de se evidenciar um dos principais requisitos exigidos de um investigador: a flexibilidade na condução da pesquisa. No entanto,

[...] isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam (TRIVIÑOS, 2012, p. 140).

Corroborando esses princípios, destacamos que, em uma investigação do tipo pesquisa-ação, defende-se a participação efetiva de todos os envolvidos – pesquisador e sujeitos da pesquisa. Para definirmos pesquisa-ação, reportamo-nos a Thiollent (2009, p. 16), o qual postula o seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em conformidade com essas orientações, sobretudo compreendendo o papel ativo dos partícipes na pesquisa, de modo que tenham voz e vez para expressar suas compreensões, para compartilhar experiências, para concordar ou para discordar dos discursos alheios, assumimos como metodologia a pesquisa colaborativa³⁶, a qual possibilita um processo de indagação, de teorização e de revisão das práticas profissionais de educadores. Nessa direção, caracterizamos os participantes desta pesquisa – pesquisadora, professoras e alunos – como ativos e colaborativos.

Seguindo esse percurso metodológico, na primeira etapa da coleta de dados, as professoras dos 4.º anos que compõem a amostra responderam a um questionário (Apêndice B), aplicado para obtermos dados gerais acerca de sua experiência profissional, de sua situação funcional e de sua formação. Tal instrumento possibilitou delinear o perfil das professoras – sujeitos desta pesquisa.

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário, elaboramos o **perfil das professoras** que integraram a amostra da pesquisa. As informações colhidas referem-se à **formação profissional**, à **situação funcional** e à **experiência profissional**.

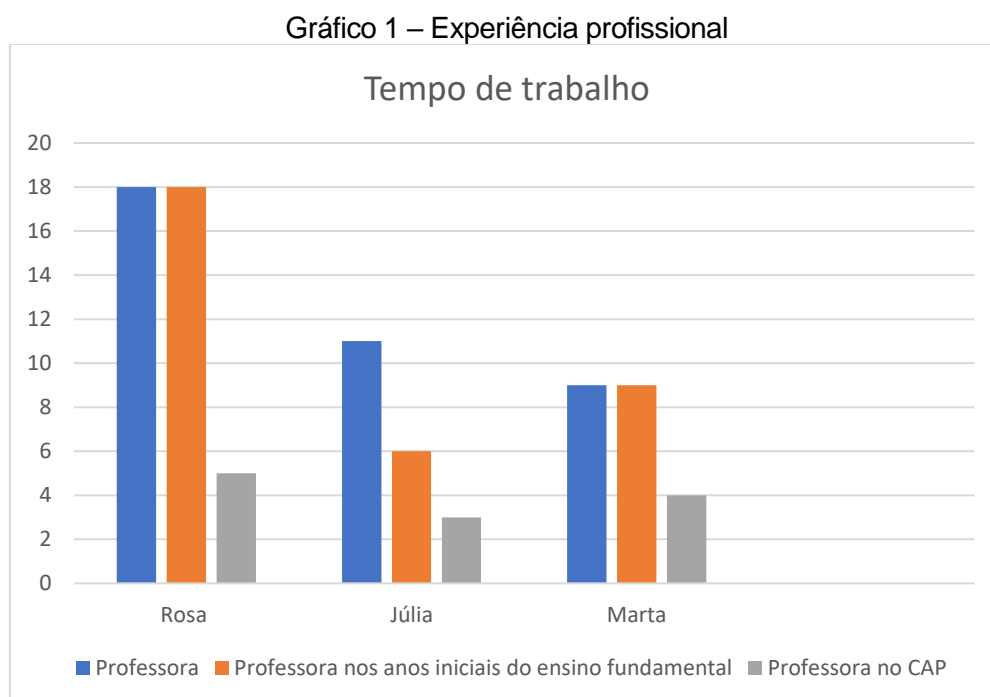
No que concerne à **formação profissional** das professoras partícipes da investigação, os dados revelaram que apenas uma cursou o magistério em nível médio e que todas concluíram o curso de graduação em Pedagogia, bem como cursaram uma ou mais especializações (pós-graduação *lato sensu*), sendo duas em Psicopedagogia, uma em Neuropedagogia; uma em Educação Especial; uma em Alfabetização e Letramento. Além disso, uma delas também possui o título de mestre em Educação, na

³⁶ Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa-ação pode ser classificada como colaborativa, emancipatória ou crítica.

linha de História e Historiografia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM.

Em relação à **situação funcional**, obtivemos dados acerca da natureza da instituição, do regime e da jornada de trabalho e dos cargos ocupados pelas docentes em cada instituição em que atuaram no decorrer de suas carreiras profissionais. Segundo os dados, elas foram aprovadas em concurso público para professor dos anos iniciais do ensino fundamental e para pedagogo, com carga horária de 20 horas semanais, pertencendo ao quadro efetivo de professores da rede estadual de ensino do Paraná. As docentes também atuam em uma segunda jornada de trabalho: duas cumprem mais 20 horas semanais em escolas municipais, igualmente em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e uma exerce a função de pedagoga em outra escola estadual, com carga horária de 20 horas semanais.

A última parte do questionário nos permitiu verificar a **experiência profissional** por meio da quantificação do tempo de atuação como professora, como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, em específico, e em outros níveis de ensino, bem como o tempo de atuação na instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, o CAP. O Gráfico 1 ilustra tais dados.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O questionário também nos possibilitou detalhar a experiência profissional das professoras em cada ano escolar que compõe o ensino fundamental I. Para evidenciar

tais dados, organizamos o Quadro 22 que sintetiza o tempo de atuação (ano letivo) em cada ano escolar:

Quadro 22 – Tempo de atuação em cada etapa do ensino fundamental I

Professora	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano
Rosa	1	1	4	6	1
Júlia	1	2	2	1	–
Marta	–	1	3	2	3

Fonte: elaborado pela autora (2020).

De acordo com o Quadro 22, verificamos que as docentes já atuaram em quase todos os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que há um predomínio nos 2.º, 3.º e 4.º anos. Ainda, percebemos que uma das professoras não possui experiência no 1.º ano e outra, no 5.º ano. A maior permanência das professoras se deu nos 3.º e 4.º anos iniciais do ensino fundamental.

Convém relatarmos que, entre as três professoras que responderam ao questionário, duas delas já tiveram experiência com outro nível de ensino. Uma possui 3 anos de experiência na educação infantil como auxiliar de creche, 1 trimestre como professora de Arte no ensino médio e 8 anos como pedagoga nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio. A outra docente tem 5 anos de experiência na educação infantil.

Enfim, os sujeitos da pesquisa são professoras com idade entre 30 e 48 anos, com vasta experiência profissional no campo da educação, em específico nos anos iniciais do ensino fundamental, com estabilidade no emprego devido ao concurso público, com formação superior à mínima exigida por lei (LDB 9394/96) e empenhadas no ofício do magistério. E quanto ao nosso objeto de pesquisa, como elas compreendem o ensino da escrita e da reescrita de texto? Que práticas realizam? Como planejam essas práticas? Para responder a essas perguntas, a seguir, apresentamos as concepções das professoras a respeito do processo de ensino da escrita e da reescrita de texto.

6 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

[...] Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito mais para além dos limites da experiência pessoal directa; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 1991, p. 125).

O objetivo da sexta seção é apreender como as orientações teórico-metodológicas acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, difundidas pela literatura especializada, por documentos oficiais e por programas de formação de professores, configuram-se na prática pedagógica relatada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, recorreremos a outro instrumento de coleta de dados – a entrevista. Segundo Freitas (2002), a entrevista não deve ser entendida apenas como troca de perguntas e de respostas previamente elaboradas; ela deve ser concebida como uma produção dialógica, em que pesquisador e entrevistados produzem linguagem. Por isso, “[...] o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24).

Assim, para materializar o estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras que formam a amostra. Tal modalidade de entrevista é um dos principais meios de o investigador coletar os dados necessários para a execução da pesquisa. Triviños (2012, p. 146) assevera que é preciso

[...] privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Mesmo permitindo ao entrevistado a espontaneidade e a liberdade de pensamento, é útil esclarecer que as perguntas que constituem a entrevista não nascem *a priori*, mas são resultados de “[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo” (TRIVIÑOS, 2012, p. 146). O rol de questões previamente elaboradas por nós (Apêndice C) é, portanto, fruto de

leituras, de estudos, de reflexões e de análises realizadas sobre o ensino da escrita e da reescrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a formação continuada de professores.

Convém relatar que as entrevistas foram realizadas individualmente, na mesma data (06-03-2020)³⁷, com o propósito de conhecermos, ao máximo, o discurso de cada sujeito da amostra a respeito dos seguintes aspectos: a) ensino da escrita e da reescrita de textos na formação docente; b) práticas pedagógicas de escrita e de reescrita de textos; c) planejamento de ações de escrita e de reescrita de textos; d) práticas de escrita e de reescrita exitosas ou que não atingiram os objetivos.

Reconhecemos que a duração de uma entrevista é flexível, dependendo das circunstâncias que a rodeiam, do informante e do interesse pelo objeto em estudo. Assim, adotamos as recomendações de Triviños (2012): não prolongar muito as entrevistas para não as tornar repetitivas e empobrecidas. Assim, a primeira entrevista durou 46 minutos; a segunda, 24 minutos; a terceira, 19 minutos. Todas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia da entrevistada, transcritas e retextualizadas³⁸ pela pesquisadora, seguindo a aceção de Marcuschi (2001). Optamos pela gravação por nos permitir acessar, no ato das transcrições, todo o material fornecido pelas informantes.

Para organizar as transcrições, elaboramos quadros (Apêndice D) nos quais diversos campos correspondentes às temáticas da entrevista foram preenchidos com as respostas fornecidas a cada questão por cada professora. Esses quadros nos possibilitaram organizar os dados coletados e analisá-los, buscando especificidades, semelhanças, diferenças, aproximações e distanciamentos entre eles.

O modo como conduzimos as nossas ações em sala de aula e as escolhas que fazemos em relação à metodologia e aos materiais didáticos estão vinculados, mesmo que inconscientemente, a concepções (de linguagem, de homem, de sociedade) incorporadas ao longo de nossa constituição histórico-social, as quais, no processo de ensino, podem contribuir para a formação de indivíduos críticos ou alienados. Nesse sentido, procuramos, mediante a análise das entrevistas realizadas, destacar a forma como as docentes reconhecem a escrita e a reescrita de texto, bem como a organização do ensino da escrita e da reescrita de texto. Embora conheçamos a interdependência

³⁷ As entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino, no momento de hora-atividade, sendo antecipadamente agendadas com a equipe diretiva e com os sujeitos da pesquisa.

³⁸ Segundo Marcuschi (2001), a retextualização não é um processo mecânico, uma vez que envolve operações complexas que interferem no código e no sentido, a fim de evidenciar aspectos não bem compreendidos na relação oralidade e escrita.

desses dois aspectos, por uma questão didática, trazemo-nos separadamente como eixos de análise.

Ressaltamos que trabalhamos com excertos das respostas das professoras entrevistadas, haja vista que nosso intuito é evidenciar as análises realizadas.

6.1 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO

Para discutir o eixo escrita e reescrita de texto, optamos por relatar os conceitos elaborados pelas professoras entrevistadas, assumindo a linguagem para além de uma forma de comunicação entre indivíduos, na qual, por meio da interação, é possível compreender os enunciados do outro e fazer-se compreensível. Assim, as respostas revestidas de vozes alheias e de pontos de vista que se distanciam ou se aproximam são expressas e analisadas segundo os fundamentos teóricos e metodológicos expostos na primeira parte da tese.

As elocuições das entrevistadas contêm elementos que, a princípio, permitem-nos afirmar que todas reconhecem que a escrita e a reescrita de texto são processos complexos; no entanto, enquanto algumas retratam tal concepção de forma explícita, outras o fazem implicitamente. Por meio da análise dos conceitos apresentados pelas partícipes da pesquisa, das respostas às questões evidenciadas nas entrevistas e dos relatos de sua prática pedagógica, estabelecemos duas categorias: **processo complexo e impossibilidade de explicar**.

Ressaltamos que relatos sobre as práticas pedagógicas de um mesmo sujeito podem ser classificados nas diferentes categorias.

Júlia e Marta manifestam preocupação quanto aos processos de escrita e de reescrita de texto em sala de aula por serem **processos complexos**. Presa aos conteúdos exigidos pelo currículo, Júlia alega que *“A reescrita é muito complexa de fazer. Com a demanda de conteúdo, a falta de tempo, até o próprio aluno se cansa na hora de produzir”*. A docente expressa a necessidade de se descolar de algumas ações arraigadas às práticas implementadas em sala de aula em que a quantidade se sobressai à qualidade. Disposta a rever suas práticas pedagógicas, exterioriza o seguinte: *“Estou aberta para qualquer proposta possível dentro dessa nossa realidade”*.

Comungando a concepção de escrita e de reescrita como processos complexos, Marta revela que não é algo que consegue desenvolver com frequência em sala: *“Eu procuro fazer uma vez a cada 15 dias pelo menos; gostaria de fazer semanalmente, mas*

a quantidade de conteúdos não permite”. Pelos dizeres, a preocupação de Marta e das demais docentes parece recair sobre os conteúdos a serem ensinados nas diferentes áreas do conhecimento. Elas demonstram quão difícil é equilibrar o tempo disponível com os conteúdos a serem ensinados e as atividades a serem cumpridas pelos alunos. Julgamos legítima essa preocupação; ressaltamos, porém, a necessidade de organizar o ensino tendo em vista a apropriação de conceitos que contribuam para o complexo processo do ensino da escrita e da reescrita de textos e, conseqüentemente, para a aprendizagem de conhecimentos das demais áreas do conhecimento e para o desenvolvimento psíquico do infante. Lembramos que “Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano [...]. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação” (LURIA, 2006, p. 99).

As duas docentes têm razão ao reconhecerem a linguagem como algo complexo. Ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, de habilidades e de modos de comportamento que, em hipótese alguma, poderia resultar da atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o aparecimento da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que ela é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Apropriar-se da linguagem, de forma que ela organize a atividade psicológica humana, é, senão, a aquisição do processo de operações das palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. Fontana (1997) menciona que uma palavra sem significado se torna um som vazio, da mesma forma que um pensamento que não se materializa em palavras se perde. Em outros termos, é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Para a THC, quando a criança se apropria de uma palavra nova, articulada a um determinado significado, o seu desenvolvimento está somente começando. Trata-se de “[...] uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Existe, por isso, um grande desafio ao professor, que, primeiramente, deve tomar o ensino para si e, *a posteriori*, elaborar práticas pedagógicas que contemplem a linguagem na sua complexidade, tal como reconhecem as professoras entrevistadas.

Julgamos pertinente abordar essa problemática, porque, no âmbito da escola, temos acompanhado docentes executando determinadas práticas, nem sempre por eles planejadas, que destoam do que é relevante para a formação humana dos alunos.

Alijadas de alguns conhecimentos que as fazem professoras, muitas vezes diante de uma questão que envolve seu fazer cotidiano em sala de aula, tais profissionais reconhecem a complexidade do ato de ensinar. Dada a variedade de respostas das entrevistadas, a categoria de análise **impossibilidade de explicar** foi subdividida em **tema não estudado na formação inicial**, em **fragilidade da formação continuada** e em **incapacidade de elaborar uma resposta**.

Ensino da escrita e da reescrita de texto como **tema não estudado na formação inicial** esteve em evidência nas vozes dos sujeitos da pesquisa. Uma das questões propostas às professoras na entrevista referia-se ao conhecimento que possuíam acerca da escrita e da reescrita de texto adquirido na formação inicial ou na continuada. Mesmo realizando as entrevistas em momentos distintos, tendo o cuidado para que as professoras não se encontrassem e as informações não fossem transferidas, elas foram unânimes nas respostas. A professora Rosa disse: *“Não me lembro de ter feito nenhum curso sobre escrita e reescrita de texto durante a graduação”*. Esse fato também foi descrito pela professora Marta que expôs o seguinte: *“[...] na formação inicial que falasse sobre escrita de texto não tive. Inclusive, a disciplina que tive de língua portuguesa, porque tínhamos metodologias, foi muita fraca; não me preparou para trabalhar língua portuguesa”*.

Não temos a pretensão de discutir a formação inicial de professores, porém queremos registrar que os limites e os impasses impostos pela legislação brasileira têm colaborado negativamente para a elaboração de políticas públicas que contemplem tal discussão. Tomemos como exemplo a reforma dos currículos para os cursos de formação de professores, compelidos a se adequarem às proposições da BNCC e não a analisá-la, apontando seus limites e suas possibilidades.

Diferentemente das falas anteriormente mencionadas, temos o relato da professora Júlia que indica que, *“Na Pedagogia, estudamos melhor; no magistério, não lemos sobre isso. [...] Tenho memória do curso de Pedagogia da UEM, de vários tipos de proposta [de escrita e de reescrita de texto]”*.

Nesse contexto, muitas vezes, acabamos culpabilizando a formação inicial do professor. Talvez, não estejamos totalmente equivocados. No entanto, precisamos compreender que, para além do conhecimento científico internalizado nos cursos iniciais

de formação de professores em nível superior, é preciso alcançar outro nível de conscientização da atividade docente, reconhecendo esse profissional não apenas como mero transmissor de conhecimentos científicos, mas como promotor de situações que impulsionem e favoreçam a apropriação desse saber, o qual é capaz de promover desenvolvimento e de potencializar as máximas elaborações humanas.

A elocução de Júlia levanta uma ressalva em relação ao posicionamento exposto anteriormente, já que não é possível afirmarmos que o problema se encontra na formação inicial do professor, pois, nesse processo de formação, há outros fatores que interferem, como instabilidade de políticas públicas, rompimento de propostas anteriores, falta de investimento, corte de verbas, desvalorização do professor etc.

Algumas professoras indicam a **fragilidade da formação continuada** como empecilho para a compreensão do processo de escrita e de reescrita de texto. Recorremos novamente à ideia expressa por Júlia: “*Lembro mais as práticas de escrita e reescrita; não lembro especificamente um autor*”. O depoimento da docente elucida o distanciamento existente entre teoria e prática em sala de aula, entre formação continuada e fazer docente, uma vez que à formação continuada tem sido, muitas vezes equivocadamente, conferida a finalidade de apresentar indicações metodológicas a serem implementadas pelos professores, como se fosse possível conduzir a prática pedagógica sem se fundamentar em um referencial teórico que sustente o fazer docente.

Nessa direção, destacamos também os relatos das professoras Marta e Rosa, que dizem lembrar-se de terem estudado o assunto em eventos de formação continuada sobre escrita de textos. Contudo, quando perguntamos se elas se lembravam de algum autor específico ou texto que tivessem estudado em tais ocasiões, a resposta de ambas foi não, assim como a de Júlia. Mediante esses relatos, alguns indicativos são possíveis: talvez, tal evidência esteja atrelada ao fato de as formações continuadas ofertadas aos professores serem aligeiradas demais, a ponto de não possibilitarem o aprofundamento do tema em estudo; conseqüentemente, o professor não consegue estabelecer relação entre a teoria e a sua prática.

É preciso considerar que o fazer em sala deve ser uma expressão da práxis, ou seja, o docente precisa partir da prática, teorizar e retornar à prática. Esse processo permite ao professor refletir sobre suas ações e, se necessário, repensar e modificar o que não está adequado ao ensino. Todavia, para que isso ocorra, é necessário um amplo conhecimento a respeito do conteúdo a ser ensinado, das metodologias mais adequadas e do desenvolvimento infantil.

Quiçá devido à fragilidade tanto da formação inicial quanto da continuada, alguns sujeitos da pesquisa encontraram dificuldades para explicar o que entendem por escrita e por reescrita de texto, ou seja, apresentaram uma **incapacidade de elaborar uma resposta** que atendesse ao questionamento. Vejamos a resposta da professora Júlia para a questão: *“Então, no ano passado, experimentei bastante tipo de escrita, mas a reescrita foi mais junto ali no momento da escrita do que em outro momento”*. Vemos que sua resposta está atrelada ao relato das práticas desenvolvidas em sala de aula; não há a elaboração de uma definição para explicar o que é a escrita e o que é a reescrita de texto. O mesmo ocorreu com as demais entrevistadas, pois, em todas as situações, reportaram-se às ações educativas para explicar o que questionávamos na entrevista. Posto isso, compreendemos ser necessária a promoção de momentos de formação continuada em serviço, oportunizando a esses professores pensar por conceitos, bem como estabelecer encaminhamentos teórico-metodológicos que fortaleçam o seu fazer em sala de aula e promovam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Para a THC, o pensar por conceitos não significa apenas dominar a palavra, mas compreendê-la como resultado de um processo de operação intelectual, do qual participam todas as funções intelectuais em uma combinação original, o que culmina no uso funcional da palavra (VIGOTSKI, 2009).

6.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO

A organização do ensino da escrita e da reescrita de texto é o nosso segundo eixo de análise. Diferentemente das respostas sobre o modo como reconhecem a escrita e a reescrita de texto, as quais foram sucintas, para expressar a forma como organizam o ensino da escrita e da reescrita de texto, as docentes relataram, pormenorizadamente, as suas ações cotidianas.

É pertinente sublinhar que a maioria das respostas das professoras, ao indicarem como organizam o ensino da escrita e da reescrita de texto, não trouxe elementos que nos possibilitam evidenciar a distinção entre as ações de escrita e de reescrita de texto, a ponto de implementá-las ao mesmo tempo. Além disso, as repostas ressaltam o desenvolvimento de situações de ensino que não consideram distintos os processos de escrita e de reescrita. Esse entendimento pode ser um indício de que, afetadas pela naturalização de algumas práticas e pelas formações que receberam (inicial e/ou continuada), as professoras não veem a fragmentação, a superficialidade e a fragilidade,

quando encaminham práticas dessa natureza, tomando tal procedimento como adequado. Assim, com base nessa apreciação inicial, delimitamos três categorias de análise que expressam o modo como os sujeitos de nossa pesquisa organizam o ensino da escrita e da reescrita de texto, sendo elas as seguintes: **planejamento das ações, implementação da prática e avaliação.**

Na primeira categoria, incluímos os relatos que retratam o **planejamento das ações** para organizar o ensino da escrita e da reescrita de texto. Consideramos pertinente, neste contexto, enfatizar que partimos da premissa de que planejar as atividades de ensino é tarefa do professor; de que compete a ele elaborar ações que propiciem atividades de aprendizagem aos seus alunos (LEONTIEV, 2004).

Quando indagadas sobre a elaboração do planejamento, duas professoras contaram como pensam essas práticas. Rosa e Júlia disseram que a decisão acerca da seleção dos gêneros textuais a serem ensinados é tomada no dia em que elas se encontram para realizar o planejamento trimestral. Vejamos:

- *“No planejamento, durante o trimestre, trabalhamos vários gêneros textuais. Vamos planejando no decorrer da necessidade de melhorar a escrita” (Rosa).*
- *“No planejamento trimestral, já tem as previsões de produção de textos, então fazemos a previsão ali, mas é claro que existem outras que vêm de acordo com os próprios alunos” (Júlia).*

Conforme os relatos, notamos que as docentes se preocupam com as propostas de planejamento apresentadas pelo plano curricular. Isso demonstra que há um exercício de análise e de reflexão por parte do professor ao receber determinadas orientações, já que, com base em suas experiências profissionais e de formação, seleciona as pertinentes para a sua realidade e elabora outras que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da reescrita de texto em sala de aula.

Para complementar a discussão, temos o depoimento da professora Marta, que indica *“não aceitar tudo como verdade, imposto de cima para baixo”*, com a alegação de que parte do que é proposto não corresponde às necessidades de aprendizagem de seus alunos: *“Geralmente, vem no planejamento [gênero textual a ser ensinado], só que eu não faço tudo que vem no planejamento. Eu não concordo com muitas sugestões de escrita de textos que aparecem, então não faço, mas procuro substituir por outra”*.

O depoimento da docente manifesta o reconhecimento de sua função como promotora da atividade de ensino e como responsável pela aprendizagem de seus

alunos. De fato, é papel do professor questionar determinadas imposições e implementar práticas que, seguramente, contribuirão para o processo de aprendizagem da escrita do aluno. Em grande parte, porém, professores têm concordado com imposições vindas de instâncias superiores, a ponto de tornarem-se apenas executores de propostas idealizadas por outrem, esvaziando sua função.

Devemos compreender as ações de planejar para além do ato de preencher formulários a serem entregues à equipe diretiva da escola. Planejar requer intencionalidade, ou seja, ao vislumbrar o produto de sua ação, o professor deve apresentar aos seus alunos, sob a forma de experiências, de vivências e de situações de ensino, a cultura social produzida e historicamente acumulada. É dessa forma que, intencionalmente, dar-se-á a constituição do humano nas novas gerações: “Para aprender o uso social dos objetos, as novas gerações não podem simplesmente inventar, mas precisam aprender com quem conhece” (MELLO, 2012, p. 366-367). Para aprender, em específico, com quem conhece, exige-se do professor o planejamento para atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, pois, como nos ensinou Vigotski (2006), o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o ensino da escrita e da reescrita de texto em sala de aula há que ser encaminhado considerando cada aluno como único, com uma forma particular de organizar as ideias, de propor seus registros e de encadear os fatos. De tal modo, o professor precisa ponderar as situações e compreender que a produção de cada aluno é singular, que requer correção, revisão e apontamentos também singulares. Por isso, evitemos ter uma forma única de conceber a escrita de nossos alunos, bem como recorrer ao mesmo procedimento para todos. Talvez, falte-nos compreender que, para uma escrita única, temos que adotar instrumentos de revisão também únicos. Caso contrário, alunos e professor passarão considerável período do processo de escolarização agindo em aspectos da linguagem que não permitirão aos pequenos alcançar o domínio linguístico necessário.

A resposta da professora Júlia expressa o esforço e o reconhecimento de que é preciso planejar ações que nos impulsionem a superar o já vivenciado em anos anteriores:

*A proposta de planejamento para esse ano é **ir além** do que aconteceu no passado, ter mais momentos de produção e poder produzir mais. Ainda, porque, quando vi a produção dos alunos, percebi o que cada um precisava desenvolver melhor quanto à habilidade de escrita. Minha turma e eu estamos em um estado de animação e de amor pela leitura e pela escrita. Um aluno propôs escrevermos mais textos. Se eu quero escrever mais textos, eles querem também. (Júlia).*

A expressão “ir além”, utilizada pela professora, denota a ideia de superação, por meio da qual, com intencionalidade, é possível promover o ensino da escrita e da reescrita de texto embrenhado de sentido e de significado.

Segundo Luria (1987), o termo “significado” define o sistema de relações formado objetivamente no processo histórico e que se encerra na palavra. Assim, quando assimilamos o significado das palavras, passamos a dominar as experiências sociais e, conseqüentemente, a refletir sobre o mundo com plenitude e com profundidade. Logo, “[...] O ‘significado’ é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas” (LURIA, 1987, p. 45). No que se refere ao sentido, o autor explana que este responde pelo significado individual da palavra, portanto, “[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos com a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito” (LURIA, 1987, p. 45). Assim sendo, o ato de rever ações e de reorganizar um planejamento permeado de sentido e de significado é fundamental, haja vista que a atuação do professor e a do aluno em sala de aula são repletas de análises, de sínteses, de reflexões, aspectos inerentes à prática docente.

Na elocução de Júlia, encontramos indícios do reconhecimento do seguinte papel do professor: revelar o mundo para os alunos que chegam à escola, uma vez que ela expressa preocupação em romper com a ideia de escrita como algo cansativo, trabalhoso e desagradável. Vemos que a leitura e a escrita são assumidas como atividades de estudo da docente, movida por necessidades, por motivos, por objetivos, por ações e por operações, tal como preconiza Leontiev (2006, p. 69):

[...] Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. No caso da leitura acima citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe no exame, a leitura é precisamente uma ação. Pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula o agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

As respostas que dão indícios de como ocorre a **implementação da prática pedagógica** que envolve a escrita e a reescrita de texto definem a segunda categoria. Dada a intensidade das professoras ao relatarem suas práticas, dividimos esta categoria

de análise em três subcategorias: **técnicas e procedimentos utilizados; dificuldades encontradas; papel do professor.**

O apontamento de **técnicas e de procedimentos utilizados** na implementação da prática pedagógica teve expressividade nas vozes das professoras entrevistadas. Júlia, apesar de ainda não ter utilizado a técnica relatada, manifestou interesse em aprendê-la: *“Uma técnica que lembro, que sempre tentei fazer, mas nunca consegui fazê-la inteiramente, foi usar legenda com símbolos preestabelecidos com a turma para ampliar ideias”*. É notório o desejo da docente de utilizar determinada estratégia de ensino para favorecer a apropriação da linguagem escrita pelos alunos. Percebemos que o encaminhamento mencionado se refere ao uso da codificação para propor a reescrita das produções textuais elaboradas pela turma. Como abordamos no capítulo anterior, o objetivo dessa estratégia é levar o aluno a alterar em seu texto aspectos gramaticais, como acentuação, pontuação, concordâncias verbal e nominal etc. Vale ressaltar que os códigos inseridos pelo professor na revisão dos textos devem ser definidos anteriormente com a turma, a fim de que, quando forem usados, sejam reconhecidos pelos estudantes, assim como a sua indicação (NASPOLINI, 1996).

Caso a intenção da professora seja promover encaminhamentos para a ampliação das ideias no texto, a estratégia a ser utilizada é a refacção, ou seja, pensar a revisão de modo a agir sobre o conteúdo do texto elaborado pela criança, com o propósito de complementar ideias, de esclarecer algumas situações, de trazer coerência e coesão à escrita. Para tal intervenção, o professor pode sugerir a substituição de palavras utilizadas pelo aluno, levantar questionamentos e apontar inserções. Conforme Naspolini (1996), as indicações dos aspectos a serem revistos devem ser feitas após o texto ou na lateral da página, a fim de direcionar as ideias que compõem o texto reescrito pelo discente.

Posto isso, percebemos que houve uma escolha equivocada de estratégias, considerando o objetivo da professora, ou seja, o procedimento mencionado não é adequado à finalidade proposta. Tal fato ratifica a nossa defesa pela formação continuada em serviço, ofertada por meio de encontros formativos que oportunizem a apropriação de conhecimentos científicos sobre a escrita e a reescrita de texto, bem como a implementação de práticas pedagógicas com esse fim.

Ainda se referindo às técnicas e aos procedimentos por ela utilizados, a professora Júlia relata que realiza mais práticas individuais do que coletivas. Para ela, ações coletivas de escrita e de reescrita são práticas idealizadas nos cursos de formação docente: *“Não consegui estabelecer essa prática idealizada da formação. As escritas*

minhas são mais individuais”. Reconhece, porém, a necessidade de tais práticas: *“Tenho como meta produzir mais escrita coletiva, já que fiz pouquíssimas vezes”*.

A escrita ou a reescrita coletiva é um recurso ao qual pode recorrer o professor que pretende discutir questões afetas à turma como um todo, tendo em vista o domínio linguístico. Fiad (2006, p. 53), no entanto, expõe que *“A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor; é essencial que a atenção da classe esteja focalizada em um único texto, ao menos durante um período da aula”*. Essa é uma exigência do trabalho com a linguagem: envolver todos no processo de produção da língua. Mas, para tanto, é preciso concebê-la como processo e não como produto. Nesse sentido, não se trata de uma *“prática idealizada”*, mas necessária ao processo de apropriação da escrita.

Durante a entrevista, Rosa também fez menção às técnicas e aos procedimentos que utiliza para promover a escrita: *“Realizo muito a reprodução e, às vezes, a escrita de autoria. Procuo produzir com bastante frequência; quase toda semana, produzo um texto. Às vezes, é produzido de forma individual, às vezes, em duplas; isso depende”*. Evidenciamos, no depoimento expresso, a preocupação da professora em relação à escrita como autoria e como reprodução. Entendemos que a escrita de reprodução é uma ação frequente em sala de aula, haja vista que o professor, por meio dela, encontra parâmetros para avaliar a escrita do aluno, uma vez que tal estratégia parte de um texto pronto para que as crianças, com *“suas palavras”*, reescrevam o conteúdo nele presente. Ressaltamos, porém, que tal prática corresponde à concepção de linguagem como expressão do pensamento, já que ao aluno cabe a tarefa de traduzi-lo por meio da escrita.

Promover práticas pedagógicas que assumam a linguagem como autoria é um grande desafio, pois essa ação exige que o professor compreenda a língua como instrumento de interação entre sujeitos, constituidora de relações sociais, em que o autor, ao produzir enunciados, estabelece-os tendo em vista o seu interlocutor, a situação comunicativa e o meio de circulação. Nessas condições, a língua é tida como viva, constituidora de sujeitos e da própria linguagem.

Assim, defendemos o equilíbrio entre essas práticas pedagógicas – reprodução e autoria – em sala de aula. Além disso, ressaltamos que, de preferência, o professor deve oportunizar aos alunos mais situações de linguagem como forma de interação, pois, como afirma Geraldi (1984),

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1984, p. 43).

Esse modo de compreender a linguagem exige que nos preocupemos com o dizer do outro e com o fazer-se compreensível para o outro. Quando entendemos o que o outro quis dizer, é porque uma série de palavras nossa corresponde ao discurso do outro e vice-versa. Nesse ínterim, consideramos a língua em sua função social e não como estrutura pronta e acabada.

A fim de explicar como essas ações – de reprodução e de autoria – ocorrem em sala de aula, a professora Rosa assim explicou:

Tenho feito o seguinte: faço a reprodução de texto individual ou em dupla e utilizo uma experiência que fiz e deu certo, trocar caderno. A criança termina de escrever e troca o caderno com outro colega. Acho que uma criança que está mais avançada, que já sabe mais sobre a estrutura do texto orientará a outra, avisando: 'Faltou um parágrafo; devia ter colocado uma vírgula; faltou informação; você não escreveu aquela parte que a professora falou'.

A correção entre colegas é postulada por Serafini (2003) como uma possibilidade de trabalho com a linguagem escrita. A autora menciona três boas razões para envolver os alunos na correção de textos:

1ª Em geral eles são muito melhores críticos e juízes que produtores de textos.

2ª A correção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita. Os alunos, como qualquer adulto, gostam muito de ter leitores autênticos (principalmente entre os colegas) e não só o professor, que acaba sendo acima de tudo um avaliador.

3ª É que a correção entre colegas permite entre eles um diálogo que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor. Num contexto de correção interativa, o autor do texto tem a possibilidade de explicar ao colega tudo o que parece estranho e obscuro, tornando claro, especialmente para si mesmo, aquilo que quer exprimir (SERAFINI, 2003, p. 117-118).

Com um posicionamento semelhante, Fiad (2006) aclara que, após a iniciação das crianças na prática de reescrita de texto, é possível oportunizar a elas algumas alternativas metodológicas, como a reescrita em duplas, isto é, cada aluno lerá o texto do

outro e apontará as alterações necessárias, ou a reescrita em grupos, em que todos os integrantes lerão os textos e apontarão sugestões de alteração.

Essas alternativas metodológicas contribuem para o ensino da escrita e da reescrita de texto em sala, uma vez que, como postula a THC, a criança aprende com seus pares mais desenvolvidos; nesse caso, com os colegas de turma. Segundo Vigotski (2009), quando a criança é orientada, auxiliada, ajudada em suas tarefas, é capaz de fazer mais e de resolver atividades mais difíceis do que se estivesse sozinha. Em outras palavras, “[...] Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha” (VIGOTSKI, 2009, p. 329).

Esse “fazer” em colaboração com colegas mais adiantados corresponde à zona de desenvolvimento imediato, a qual evidencia a participação criadora da criança e possibilita verificar o seu nível de desenvolvimento intelectual e a sua capacidade de discernimento, de tomar iniciativa, bem como de começar a fazer sozinha o que antes só era possível acompanhada.

À vista do exposto, torna-se evidente o papel do professor na implementação de práticas pedagógicas organizadas e significativas, cujo objetivo deve ser a transmissão de conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. Duarte (2007, p. 98) é enfático ao sublinhar que,

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Tal inquietação deve rondar nossas ações em sala de aula, haja vista que de nada adianta pensarmos o ensino da escrita e da reescrita de texto considerando o que o aluno já domina ou propondo encaminhamentos que são inatingíveis pela criança. Por isso, definimos ações dessa natureza como vazias, fragmentadas, superficiais e desnecessárias.

Ainda sobre as técnicas e os procedimentos adotados, por meio dos depoimentos da professora Rosa, constatamos que ela recorre a práticas colaborativas entre alunos, sempre que possível: *“A reescrita de texto também tenho feito em grupo. Trabalho a*

reprodução do texto, coloco quem está mais avançado com aquele que está menos avançado e eles reescrevem o mesmo texto com auxílio do colega”.

Por mais que a reescrita de texto seja uma tarefa complexa para os alunos executarem, eles sentem interesse por ela e, até mesmo, competem em busca de solução, sublinha Serafini (2003). A autora também destaca que, depois de duas ou três produções corrigidas coletivamente, os estudantes são capazes de concentrar a atenção em vários aspectos do texto e de elaborar ideias adequadas sobre como proceder para corrigi-lo. Nesse momento, sentem-se preparados para trabalhar sem o auxílio direto do professor.

Como já mencionamos, o trabalho coletivo, seja em duplas, seja em grupos, é uma estratégia que, se elaborada e executada com intencionalidade, pode contribuir para o ensino da escrita e da reescrita de texto em sala de aula. Vejamos como a professora Marta realiza reescritas coletivas de texto:

Trabalho muito com a reescrita coletiva. Escolho um texto de um aluno, reproduzo para todos, xeroco e corrigimos. Mas, ultimamente, tenho feito a reescrita com eles sobre o tema. Por exemplo, escrevemos a história da cigarra e da formiga; então vamos reescrevê-la juntos.

Esse modo de conduzir o ensino da escrita e da reescrita de texto revelado na elocução da professora nos permite verificar que ela, constantemente, analisa a sua prática, o que viabiliza a adequação, a modificação e a transformação de ações que possibilitem, de fato, a aprendizagem emancipatória.

Algumas professoras utilizaram a expressão “*é muito difícil*” para se referir às **dificuldades encontradas** na implementação de determinadas práticas. Evidenciamos tal posicionamento na voz de Júlia que expõe o seguinte: “*Quanto à reescrita de texto, geralmente, ela acontece durante a produção do que pós-produção, porque é **muito difícil** encontrar um tempo para ler esses textos*”. A questão temporal é apresentada como um grande empecilho para que práticas pedagógicas de escrita e de reescrita de texto, de fato, efetivem-se em sala de aula. Lamentavelmente, não existe uma fórmula a ser fornecida ao professor; o que há são instrumentos pedagógicos indicativos de que determinados encaminhamentos permitem ao aluno se apropriar da escrita com êxito. Tais encaminhamentos estão relacionados às condições de reescrita oportunizadas às crianças.

Fiad (2006) afirma que a reescrita de texto é uma prática muito utilizada por autores consagrados e no cotidiano de produção de revistas e de jornais, mas pouco

explorada como prática escolar. Por isso, a autora cita algumas alternativas metodológicas que auxiliam a prática de reescrita de texto na sala de aula, mencionando, por exemplo, o papel do professor como incentivador e provocador das reescritas, “já que as crianças, por iniciativa própria, nem sempre conseguem ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram” (FIAD, 2006, p. 53).

Na mesma direção, encontra-se o relato da professora Marta:

Geralmente, procuro fazer nem se for a reescrita coletiva. Eu gostaria de fazer a individual sempre, mas é muito difícil, porque tem que manter os outros [alunos] ocupados. Sou uma pessoa muito perfeccionista. Então, não consigo fazer um negócio de qualquer jeito, por isso, acabo não fazendo. Não sei o que é pior!

A insatisfação da docente é evidente, porém ela parece não vislumbrar outra possibilidade de oportunizar práticas de reescrita individual a todos os seus alunos, ao mesmo momento. De fato, existe entre os professores a apreensão com o tumulto que essa prática pode causar, com a perda de controle da turma e com o fato de precisar alterar a voz. Há, nesse sentido, a ideia de que o silêncio e a ordem são requisitos para a aprendizagem, algo incorporado pela tendência tradicional de ensino.

É compreensível a apreensão da professora quanto à implementação desses encaminhamentos. De fato, inicialmente, podemos ter ações que destoam do esperado, mas, à medida que essas atividades de estudo são oportunizadas aos alunos, verificamos alterações no modo como eles lidam com as propostas, envolvendo-se com elas.

De maneira semelhante, a professora Rosa expõe algumas dificuldades encontradas por ela para implementar determinadas práticas de escrita e de reescrita de texto:

Falar que pego os textos dos alunos e reestruturo todo, conserto todos eles não é verdade; não dou conta. Então, no momento da escrita, eu passo [entre os alunos], auxílio... acerta um pouquinho aqui, um pouquinho no outro. Não dá para acertar de todo mundo. Não acho legal pegar um texto que está com muitos erros para expor e consertar. Prefiro no individual mesmo.

Notemos que Rosa utiliza uma estratégia para acompanhar a produção de texto dos alunos, a qual consideramos relevante para a apropriação da linguagem escrita. No entanto, como a própria docente menciona, trata-se de uma prática que não alcança todos os alunos. Nesse sentido, com respaldo em Duarte (2007), reiteramos que as

atividades de ensino que envolvem escrita e reescrita de texto devem propiciar a aprendizagem de todos os alunos.

[...] A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando. Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora (DUARTE, 2007, p. 56-57).

Desse modo, ratificamos a magnitude do papel do professor no processo de formação humana, assim como no ensino da linguagem escrita, uma vez que suas práticas pedagógicas podem ser elaboradas tendo em vista a emancipação dos sujeitos ou, ao contrário, a formação de indivíduos alienados.

Quando nos referimos ao processo de alienação, reportamo-nos às práticas educativas em que a criança apenas reproduz comandos impostos pelos professores, ou seja, àquelas nas quais não há qualquer ação mental por parte dos alunos, o que impede o desenvolvimento de suas funções psíquicas e, conseqüentemente, a oportunidade de o sujeito se emancipar intelectualmente.

Duarte (2007, p. 56), quando sublinha que a alienação do trabalho educativo se difere da dos outros tipos de trabalho, busca demonstrar que

Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano. Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando.

Assim, quanto ao ensino da escrita e da reescrita de texto, precisamos vislumbrar práticas pedagógicas que possibilitem ao sujeito não apenas a reprodução de algo imposto, mas as condições objetivas para interagir com as diversas esferas sociais. De tal modo, “[...] o educador visa, no trabalho educativo, à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade” (DUARTE, 2007, p. 57).

É com esse objetivo que devemos conduzir nossas ações em sala de aula, tendo a pretensão de formar indivíduos autores de seu fazer, no caso da escrita, promovendo

encaminhamentos por meio dos quais possam elaborar registros não com base em algo já existente, mas atribuir a ela a função social destinada.

O **papel do professor** também está presente nas vozes das docentes, mesmo que implicitamente, uma vez que, ao conduzir determinadas estratégias de ensino, é notória a função que executam na ação, a fim de lograr êxito. Rosa, ao relatar suas práticas, elucida a função do docente ao manifestar preocupação quanto ao modo como as intervenções são realizadas nos textos dos alunos:

Acho que é pegar um texto da criança, ler longe dela, colocar anotações e, depois, pedir que conserte o texto. Isso me deu muita tristeza, porque você pega todos os textos, lê, faz anotações de tudo que a criança precisa consertar, só que, na hora em que ela conserta, produz muitos outros erros, então aquele texto nunca fica pronto.

Nesse relato, há dois aspectos importantes a se considerar: o papel primordial da escola em relação ao ensino e a função do professor na condução do ensino. Não podemos perder de vista que o papel da escola é promover o conhecimento elaborado, o saber sistematizado, jamais o conhecimento fragmentado e superficial. No entanto, para que esse conhecimento seja incorporado pelo aluno, é necessário que o professor elabore práticas pedagógicas organizadas, intencionais e sistematizadas que atendam às necessidades dos discentes.

Quanto a isso, temos a clareza de que não se trata de algo fácil de ser executado, porém necessário para propiciarmos a aquisição de instrumentos que conduzam a criança ao acesso do saber elaborado, à ciência. Ao discutir o papel do professor na formação dos sujeitos, Duarte (2007, p. 51) explana que

Ele precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos.

Como já mencionamos em outros momentos, nossas ações em sala de aula, bem como as práticas pedagógicas por nós elaboradas expressam qual indivíduo pretendemos formar, para qual sociedade e para qual prática social. Logo o papel do professor é essencial nessa organização, uma vez que ele é o responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Endossando a discussão acerca de intervenções exitosas ou não, assim como Rosa, Marta compartilha alguns experimentos:

*Esta foi a que eu mais gostei de fazer. Peguei a história da Branca de Neve e fui colocando os gêneros textuais. Por exemplo: no momento que contava da madrasta, escrevemos sobre como a madrasta ficou quando perguntou para o espelho e ele lhe disse que Branca de Neve era a mais bonita. Então escrevemos como se fôssemos a madrasta e organizamos uma página de diário [...]. Não foi um trabalho coletivo; foi individual. Eles iam escrevendo, eu já passava corrigindo, consegui reestruturar tudo, até porque era um trabalho para ser exposto. Em determinado momento, tinha que fazer a poção mágica, organizamos a receita da poção; em outro, o príncipe viu a Branca de Neve, ficou encantado e escreveu um poema; na sequência, a Branca de Neve chegou à casa dos anões e estava uma bagunça, então fez uma lista para arrumar a casa [...]. Demorou bastante; fiquei várias semanas trabalhando isso e matemática, porque corrigir o texto de todos demora, mas foram **achando interessante** a proposta.*

Nesse relato, fica evidente que tanto a professora como os alunos tinham motivos para executar a proposta. Reiteramos que as atividades oportunizadas precisam desencadear um motivo, a fim de que a ação executada pelo aluno atenda a uma necessidade que é específica da criança; no caso da escrita, apropriar-se da linguagem e utilizá-la com propriedade nas diversas situações comunicativas.

De acordo com Leontiev (2004), nem todos os processos realizados pelo homem são reconhecidos como atividade, apenas aqueles que estabelecem relações deste com o mundo e que, portanto, satisfazem a uma necessidade própria. Assim, “[...] não utilizamos o termo ‘motivo’ para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 103-104).

Segundo Moraes (2009), para implementar situações de reescrita de texto, o professor, primeiramente, deve realizar uma análise cuidadosa dos problemas apresentados nos textos e dirigir a reflexão do aluno ou da sala para os aspectos a serem trabalhados. Nesse sentido, é possível reduzir o tempo despendido pelo aluno em uma proposição de reescrita, evitando o cansaço e a negação de cumpri-la, bem como a angústia do professor em propiciar situações de reescrita em sala de aula. Sobre isso, Moraes (2009, p. 18-19) afirma que é preciso

[...] planejar suas etapas e avaliar qual aspecto do texto seria mais necessário, no momento, tornar objeto de reflexão dos alunos, pois não é produtivo que eles tenham que se preocupar com tudo o que precisa ser revisado ao mesmo tempo (ortografia, pontuação, organização discursiva).

Deveras, essa é uma dificuldade apresentada pelos professores em relação à correção dos textos. Ao se depararem com a escrita da criança, eles se sentem na obrigação de apontar tudo o que consideram incorreto ou inapropriado; conseqüentemente, o estudante recebe um texto extremamente assinalado e repleto de códigos, de eliminações, de acréscimos, de indagações, dentre outros. Moraes (2009, p. 19), porém, explana que, “se, num dado momento, o que está em jogo é refletir sobre a organização discursiva do texto, o professor pode ficar responsável pela revisão ortográfica, reservando aos alunos a possibilidade de focar sua atenção em um único aspecto”.

Segundo o autor, a revisão deve ser proposta em diversas etapas para que, em cada uma delas, o aluno possa dedicar-se a aspectos diferentes da língua escrita.

Acreditamos que organizar o ensino da escrita e da reescrita de texto com base em situações como as defendidas por Moraes (2009) pode colaborar para a organização do ‘tempo’, questão que tanto incomoda os professores. Ressaltamos, todavia, que a implementação dessas práticas pedagógicas requer uma elaboração cuidadosa pelo sujeito responsável pela condução de ensino: o professor. Posto isso, ratificamos não ser possível aceitarmos que instâncias superiores ou sistemas de ensino materializados em livros didáticos ou em apostilas elaborem propostas pedagógicas a serem implementadas pelo docente na escola, ação que lhe retira o protagonismo na ação educativa.

Nesse sentido, temos acompanhado, em âmbito nacional, a retirada progressiva da autonomia e da autoria do professor na elaboração de suas práticas pedagógicas. Compreendido como incapaz de pensar o ensino, recebe planejamentos prontos, cabendo-lhe apenas a execução da proposta elaborada por outrem.

Da mesma forma que a escrita e a reescrita devem ser compreendidas como processo e não como produto, assim também devemos entender a **avaliação da escrita e da reescrita de texto**. Entre as professoras entrevistadas, apenas uma fez menção à avaliação; já as demais não a mencionaram explicitamente, porém recorreram a aspectos da prática pedagógica para abordar esse instrumento, bem como para mencionar os conhecimentos dos quais os alunos se apropriaram. É o caso de Rosa, quando relata o seguinte:

*Eu fiz, até não faz muito tempo, uma produção de texto individual, porque era uma **avaliação**. Li todos os textos. Tinha texto muito bom, texto médio e texto que precisava muito ser reestruturado. Eu não daria conta de ajudar umas cinco ou seis crianças que estavam ruins mesmo. Sentei uma criança que tinha noção do que era um texto no meio e essas outras*

duas crianças do lado, para o do meio dar uma orientada. Deu resultado, achei que ficou muito bom [...]. Em um outro momento, darei um texto individual para ver o que essa criança conseguiu aprender de diferente com a orientação do colega.

Os textos produzidos pelos alunos são materiais ricos para o professor avaliar o nível de apropriação da língua, já que, por meio deles, é possível identificar as dúvidas dos alunos, as aprendizagens já consolidadas e as que estão em via de ser. Não podemos desconsiderar, porém, o percurso percorrido pelas crianças para alcançar o resultado. Nessa lógica, o texto, como instrumento de avaliação, deve ser concebido como aporte para promoção da aprendizagem da linguagem escrita e não como objeto de punição, aspecto evidente em algumas práticas educativas.

A professora Júlia se reporta à avaliação quando relata ter promovido uma situação de produção textual como sondagem: *“Vou falar desse ano, já que fizeram uma produção textual de sondagem a partir de uma literatura e, depois, produziram o texto em forma de diálogo em história em quadrinhos”*. O termo sondagem encontra-se presente no vocabulário do professor e trata-se, de fato, de uma ferramenta de avaliação do aluno. Independentemente da forma como é denominada – avaliação ou sondagem –, o fundamental é o caráter prospectivo dado a essa prática, ou seja, o que o professor proporá depois de identificar as necessidades linguísticas dos alunos para superá-las. Assim, “[...] passamos a querer entender esses ‘erros’ cometidos pelas crianças e passamos a não mais condená-los e a corrigi-los sem buscar explicações para a sua ocorrência” (FIAD, 2006, p. 30). Nesse sentido, o ato de avaliar passa a ser compreendido como um momento de reflexão para o docente que, posteriormente, estenderá a reflexão ao aluno, tendo em vista a apropriação da linguagem escrita.

Outra perspectiva na qual a avaliação se faz presente nos discursos das professoras se refere à revisão dos encaminhamentos pedagógicos promovidos em sala de aula. Júlia expõe uma situação em que não logrou êxito com a turma, o que a levou a avaliar o seu “fazer” em sala:

A produção do gênero reportagem não foi como eu esperava, porque, talvez, em algum momento, não fui clara, mas também não consegui achar outra linguagem para explicar a eles, porque não era de muito acesso do aluno a reportagem escrita. Eles produziram quase um texto narrativo, fugiram um pouco da linguagem da reportagem. Embora o texto tenha caminhado de forma diferente, tiveram bons textos. Porém achei que não conseguiram compreender os elementos daquele gênero específico. Foi uma produção mais complicada.

O depoimento de Júlia evidencia o papel mediador do docente que realiza a atividade mediadora entre os signos e o emprego dos instrumentos. Contudo, como postula Vigotski (2000b), a mediação não é simplesmente a ponte, o elo estabelecido com o fenômeno; é sobretudo se apropriar deste e ser capaz de transformá-lo, ou seja, sair da dimensão imediata para a dimensão mediata, algo não alcançado pelos alunos, como bem afirma a professora. Isso indica que nem toda aprendizagem é promotora de desenvolvimento; para que assim seja, ela precisa promover a transformação de funções psíquicas.

Diante do exposto, retomamos que, nesse enlace entre formação inicial e continuada, edificam-se o referencial teórico, as metodologias, as técnicas e os instrumentos aos quais o docente recorre para implementar a prática pedagógica. Nesse sentido, especificamente em relação à aprendizagem da escrita, há uma concepção de linguagem que norteia as ações do professor em sala de aula, a qual está entrelaçada com uma opção política. Por isso, Geraldi (1984, p. 42), ao abordar as concepções de linguagem, orienta que, antes de qualquer ação em sala de aula, é necessário compreender 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”.

Mesmo não abordando explicitamente a concepção de linguagem que orienta o seu fazer pedagógico, as professoras trouxeram, imersas aos seus diálogos, algumas evidências que tornaram possível a sua identificação. É o caso da professora Rosa que assim relata:

Geralmente, escrevemos sobre algum tema que estamos estudando – um texto informativo. Estudou sobre o Sol, fazemos uma escrita sobre o que eles aprenderam sobre o Sol; fazemos uma síntese ou conto uma literatura com o gênero que estamos trabalhando e eles fazem a reprodução.

Na mesma direção está a resposta da professora Júlia: “A escrita de texto acontece, aquela produção de texto mais formal, no caderno de produção de texto, uma pouco mais espaçada, depende da finalização de conteúdo”.

Com base nos relatos expostos, é possível identificarmos indícios de que a concepção subjacente às práticas de escrita de ambas as professoras se refere à linguagem como instrumento de comunicação. A atenção se volta ao uso de códigos que

se combinam segundo regras e, por meio dos quais, o indivíduo é capaz de transmitir ao seu interlocutor uma certa mensagem.

Fundamentando-nos em Geraldi (1984), reiteramos que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de todo indivíduo; por meio dela, compreendemos o mundo e sobre ele agimos. É com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem que representamos o real, produzimos sentidos e, acima de tudo, representamos a própria linguagem. Não nos apropriamos da língua apenas ao incorporarmos vocabulário, ao aprendermos gramática ou ao dominarmos princípios de conversação ou de construção de texto; apropriar-se da escrita é, inclusive, compreendê-la e utilizá-la considerando a função social para a qual foi elaborada.

Contudo, parafraseando Geraldi (1984), para sustentarmos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação emancipadora, é necessário que, como professores, tornemo-nos interlocutores que, respeitando a palavra do outro, atuam como reais parceiros, concordando, discordando, acrescentando, questionando e perguntando.

Em síntese, com base nos dados apresentados e na análise empreendida, verificamos que as professoras entrevistadas realizam ações nas quais o aluno precisa escrever textos. Algumas lacunas, porém, foram evidenciadas na forma e na frequência com que oportunizam aos alunos momentos de reescrita de texto, de análise da linguagem utilizada nas produções por eles escritas e, até mesmo, na permanência de tais práticas no contexto de sala de aula, haja vista que alegam ter um rol de conteúdos de outras áreas de conhecimento que as impede de propiciar ações sistemáticas de escrita e de reescrita de texto. Apesar disso, elas reconhecem a importância do ensino da escrita e da reescrita em sala de aula, porém pouco se recordam dos estudos desenvolvidos sobre a linguagem na formação inicial e algumas vagas lembranças estão atreladas à formação continuada.

Como já mencionado, a forma como as professoras concebem o ensino da escrita e da reescrita de texto, como planejam suas ações pedagógicas e como implementam suas práticas está relacionada ao modo como concebem a linguagem e a língua, as quais, segundo elas, são prontas e acabadas. Transformar isso requer, conforme a situação identificada, buscar novos caminhos, propondo ações que auxiliem essas professoras na condução da sua prática pedagógica. Nesse caso, acreditamos no potencial da formação continuada, tema discutido na seção a seguir.

7 ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

A partir da análise do material coletado por meio dos questionários e das entrevistas, conhecemos o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa e identificamos fragilidades e inquietações, as quais indicaram a necessidade de estudo acerca da linguagem, em específico do ensino da escrita e da reescrita de texto, sob a forma de formação continuada em serviço. Esses indicativos foram necessários para organizarmos os procedimentos de pesquisa, como os **encontros formativos**. Para nós, os encontros formativos são o movimento contínuo de estudo em que pesquisador e professores são agentes ativos do processo de formação continuada em serviço (DIAS; SOUZA, 2017).

Estruturamos os encontros formativos tendo em vista o estudo de temas que contribuíssem para a ampliação dos conhecimentos teóricos e metodológicos já consolidados pelas docentes, além de oportunizar a elaboração, quiçá a transformação, de práticas pedagógicas efetivas relacionadas ao ensino da escrita e da reescrita de texto. Para concretizar essa proposta, organizamos uma programação com os temas, com as atividades e com a carga horária correspondentes, conforme o Quadro 23.

Quadro 23 – Programação dos encontros formativos A

Temas ministrados	Atividades	Carga horária
Tipologias textuais e gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Gêneros orais e escritos na escola	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	2h
Agrupamentos dos gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento	Estudo coletivo	4h
	Leituras dirigidas	8h
Elaboração de sequência didática	Estudo coletivo	4h
	Leituras dirigidas	4h
Aspectos tipológicos do relatar e do expor	Estudo coletivo	3h
	Leituras dirigidas	5h
Implementação da sequência didática	Estudo coletivo	10h
	Leituras dirigidas	5h
Gêneros híbridos	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Encaminhamentos de práticas pedagógicas para a correção da escrita	Estudo coletivo	10h
Avaliação e divulgação dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas	Estudo coletivo	8h

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Conforme programação exposta, os encontros formativos foram compostos por temáticas diversas e por cargas horárias distintas, totalizando 80 horas de formação. Tais estudos ocorreram semanalmente, às sextas-feiras, durante a hora-atividade das professoras, com duração de uma hora cada, aproximadamente. Parte da carga horária, porém, foi cumprida pelas professoras com atividades dirigidas, como leitura dos textos, reflexões acerca das problematizações elencadas e algumas tarefas encaminhadas ao grupo. Convém sublinhar que, quando nos referimos ao grupo, reportamo-nos aos demais integrantes que participaram dos encontros formativos, ou seja, à pedagoga do colégio responsável pelos 4.º anos e às acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM, as quais participaram na condição de monitoras das turmas.

Na primeira reunião com as docentes, de modo a explicar a nossa proposição, fizemos a leitura e a discussão da programação, expondo como os encontros formativos ocorreriam. Também esclarecemos algumas questões relacionadas ao envio antecipado do material de estudo; à participação de acadêmicas do curso de Pedagogia; à reposição de datas, se necessário. Em seguida, iniciamos a discussão do material preparado para o primeiro encontro formativo (Apêndice E). Ao considerar as questões fomentadas pelas professoras nas entrevistas, iniciamos nossos estudos com um panorama da concepção de linguagem que sustentaria nossos estudos, bem como da história dos gêneros textuais frequentemente explorados em sala de aula.

Além do material impresso entregue às docentes e às acadêmicas, também oportunizamos o contato com as obras (livros e artigos) que nos auxiliaram na definição dos temas dos encontros formativos. Dentre as obras selecionadas, procuramos eleger alguns clássicos e intérpretes do estudo da linguagem. As obras foram disponibilizadas ao grupo para que todas as manipulassem e realizassem consultas aleatórias.

Vale destacar que, nesse momento, a professora Júlia, folheando uma determinada obra, mencionou que, ao consultar o sumário, havia encontrado um capítulo de interesse, já que estudava tal assunto na outra escola em que atuava. O fato de proporcionar ao professor o contato com obras pode ser um indicador de futuros estudos e de possíveis pesquisas. Por isso, defendemos que a escola disponibilize materiais bibliográficos (livros, periódicos, artigos) aos professores para consulta, para leitura e para pesquisa, o que lhes permitiria fundamentar suas ações teórica e metodologicamente.

Após o primeiro contato com as docentes, fomos acometidos pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, nomenclatura atribuída à doença pela Organização Mundial da Saúde. Em função disso, foram sancionados

alguns decretos estaduais que suspenderam as aulas presenciais nas escolas. Sem muitas respostas para o momento de excepcionalidade, uma vez que não tínhamos vivenciado algo semelhante até então, decidimos suspender os encontros presenciais e aguardar.

Com o passar dos dias, os índices de contaminados e de mortes aumentavam, indicando que o retorno às atividades nas escolas tardaria a acontecer. Esse período de incertezas e de indecisões durou, aproximadamente, 30 dias; então, contatamos as professoras via WhatsApp em 30/04/2020 e verificamos a possibilidade de retomarmos os estudos formativos remotamente. De pronto, todas concordaram com a retomada e procuramos manter o dia da semana e o horário tal como havíamos combinado que ocorreriam se fossem presenciais.

Durante o percurso em que nos dedicamos a estudar, com o grupo de professoras e de acadêmicas, a linguagem escrita, especificamente, a necessidade de repensarmos o ensino da escrita e da reescrita de texto em sala de aula, realizamos 23 encontros formativos, com início em março de 2020, presencialmente, até outubro de 2020, remotamente.

Os encontros formativos foram organizados de modo a atender a dois grandes eixos correspondentes aos dois eixos de análise já apresentados: **escrita e reescrita de texto e organização do ensino da escrita e da reescrita de texto**. Cada eixo foi subdividido em temas, conforme o Quadro 24. Esclarecemos que há subtemas que correspondem aos dois eixos, considerando a relação dialética entre teoria e prática.

Quadro 24 – Programação dos encontros formativos B

	Temas	Eixo 1	Eixo 2
1	Gêneros textuais e tipologias textuais	X	
2	Gêneros orais e escritos na escola	X	
3	Agrupamentos dos gêneros textuais	X	
4	Aspectos tipológicos do relatar e do expor	X	X
5	Gêneros híbridos	X	X
6	Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento didático		X
7	Elaboração de uma sequência didática		X
8	Implementação da sequência didática		X
9	Encaminhamentos de práticas pedagógicas para a correção da escrita		X
10	Avaliação e divulgação dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas		X

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Conforme o Quadro 24, para o estudo do primeiro eixo – escrita e reescrita de texto –, estabelecemos os seguintes temas: gêneros textuais e tipologias textuais; gêneros orais e escritos na escola; agrupamentos dos gêneros textuais; aspectos tipológicos do relatar e do expor; gêneros híbridos. Tais temas são abordados nas subseções a seguir.

7.1 GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Decidimos iniciar os encontros formativos com discussões acerca dos gêneros textuais, por ser, segundo relatado nas entrevistas, um tema presente nas práticas pedagógicas executadas pelas professoras. Posto isso, podemos inferir que tal conceito se encontra na zona de desenvolvimento proximal das docentes, por se tratar de um conhecimento relativamente conhecido por elas; contudo, para transformá-lo em práticas pedagógicas efetivas, carecem de algumas reflexões sobre ele.

Para desenvolver esse primeiro tema e para promover as reflexões necessárias, conforme apontamos, selecionamos dois textos: o primeiro intitulado “Gêneros textuais” e o segundo, “Tipologias textuais”, ambos de autoria de Köche, Boff e Marinello (2014).

Para o estudo dirigido, orientamos o grupo, a fim de que todas lessem, antecipadamente, os textos indicados, considerando a seguinte problematização: há gêneros textuais ideais para o ensino da linguagem? A leitura e a problematização movimentaram o pensamento das professoras, cujas respostas foram divergentes, já que algumas disseram que sim e outras afirmaram que não. Com base em Marcuschi (2008, p. 207), reafirmamos o posicionamento daquelas que responderam não: “Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante”.

Quanto às dificuldades progressivas identificadas nos gêneros, as professoras afirmam que percebem isso nos textos trabalhados em sala de aula. Em algumas práticas, o gênero selecionado para estudo era apropriado pelos alunos sem maiores dificuldades; em outras situações, a própria professora não conseguia encontrar a linguagem propícia para conduzir o ensino do gênero em questão.

A professora Júlia reforçou a ideia já exposta na entrevista, relatando a situação em que encontrou adversidades para conduzir o ensino do gênero reportagem no início do ano letivo “*A produção do gênero reportagem não foi como eu esperava. Acho que,*

em algum momento, não fui clara, mas também não consegui achar outra linguagem para explicar”. Para reforçar a discussão, a professora Marta expôs:

Tem alguns gêneros que são um pouco mais fáceis, gêneros que fazem parte do cotidiano. Sofri muito para trabalhar com gêneros que exigiam um pouco mais de conhecimento dos alunos, porque além de ter a dificuldade de conteúdo, tinha a do gênero. Eu percebo que, quando é um gênero com que o aluno está mais familiarizado, que faz parte da realidade dele, conseguimos trabalhar melhor. É possível trabalhar os outros gêneros também, mas é mais sofrido.

Rosa contribui com o seguinte relato:

Não existe um gênero ideal, mas existe aquele mais apropriado para a faixa etária com que estamos trabalhando. Quando se trabalha um gênero com que a criança tem contato, ela tem mais facilidade em aprender, porque faz parte do dia a dia dela, por exemplo, um bilhete, uma música, uma receita e um conto de fadas.

Tais posicionamentos iniciais das professoras geraram motivos para discutirmos o conceito de gêneros textuais³⁹ apresentado pelas autoras do texto em estudo. Segundo Köche, Boff e Marinello (2014, p. 11), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana”. Enfatizamos que a expressão “relativamente estáveis” indica que estes podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa em que são utilizados. Ao organizar um *e-mail* que será enviado a um professor, utilizamos uma linguagem mais elaborada. O mesmo gênero textual (*e-mail*), porém, quando encaminhado a um colega, por exemplo, pode ser escrito com uma linguagem mais informal.

No contexto formativo, fez-se necessário discutir o que são essas diversas esferas da atividade humana em que os gêneros textuais circulam. É pertinente ressaltar que alguns autores preferem a nomenclatura domínio discursivo; outros, formações discursivas no lugar de esfera discursiva para referir-se ao local de origem dos gêneros. A fim de aclarar tal questão, recorreremos a Costa (2020) que nos apresenta uma possibilidade em relação à disposição dos gêneros textuais e à sua gênese. Aproveitamos para conhecer algumas esferas discursivas, bem como os gêneros que circulam em cada espaço.

³⁹ Adotaremos a denominação de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) – Gêneros textuais” – porque discutiremos os gêneros não apenas discursivamente, mas considerando a sua composição interna, isto é, os elementos linguísticos que o constitui.

Dentre as esferas discursivas apresentadas, optamos por aprofundar a discussão sobre os gêneros textuais pertencentes à esfera escolar/acadêmica, cujo local de origem é a escola. Isso significa que são gêneros que nascem na escola e que nela circulam. Temos, porém, outros gêneros que adentram o espaço escolar, com o propósito de atender a um objetivo do professor, sendo uma decisão didática levá-los para a sala de aula.

Nesse caso, é preciso esclarecer que, quando um determinado gênero é retirado de seu local social de origem, acaba sofrendo modificações e, por isso, deixa de ter o mesmo sentido; conseqüentemente, passa a ser gênero a aprender, embora continue a ser gênero a comunicar. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 70), “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”. Podemos recorrer a esses gêneros para desenvolver o trabalho com a linguagem na escola, mas é preciso colocar os alunos em situações de comunicação que mais se assemelham às verdadeiras, a fim de que a produção escrita tenha sentido para eles, os quais precisam dominar os gêneros da maneira como são utilizados real e cotidianamente, dizem Schneuwly e Dolz (2004).

Há que se considerar também a identidade dos gêneros textuais. Existem três dimensões que formam a identidade de um gênero – o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo – e, na nossa concepção, reconhecê-las muda a condução da prática pedagógica. Por conteúdo temático entendemos aquilo que podemos dizer por meio do gênero; a estrutura composicional indica a organização do que vamos dizer; o estilo são os recursos linguísticos que utilizamos para transmitir a mensagem.

Ao encontro da explanação, Júlia comentou:

Às vezes, queremos ter uma receita. Quando o professor domina bem o gênero, é mais fácil de trabalhar com ele [...]. Um exemplo... quando li o texto que foi encaminhado, não entendi um tipo de texto, então não posso trabalhar algo que não entendi ainda. Preciso entender tudo que envolve o gênero para poder encaminhar.

O relato da docente expressa a ideia da heterogeneidade dos gêneros. De acordo com Köche, Boff e Marinello (2014), em virtude da extrema heterogeneidade dos gêneros, eles são agrupados em dois tipos: primários (simples) e secundários (complexos). Segundo as autoras,

[...] os **gêneros textuais primários** emanam das situações de comunicação verbal espontânea, não elaboradas. Pela informalidade que os diferencia, já que são produzidos em situações simples, pode-se afirmar que eles mantêm uma relação mais imediata com a realidade

existente. Isso ocorre nos enunciados da vida cotidiana, como em diálogos com a família, cartas, bilhetes, reuniões de amigos e diários íntimos (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 12, grifo nosso).

Já os gêneros secundários são aqueles que surgem nas condições de comunicação cultural mais complexas, organizadas e, principalmente, escritas. Em outros termos,

Trata-se de uma forma de uso mais elaborada da linguagem. O gênero funciona como instrumento para construir uma ação verbal em situações de comunicação que constituem nas esferas sociais mais formalizadas e, relativamente, mais evoluídas: artística, cultural e políticas. Os gêneros secundários absorvem e modificam os primários (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 12-13).

Outro destaque apontado pelas docentes se refere aos níveis de linguagem. Convém sublinhar que, para a produção escrita, podemos utilizar níveis diferentes de linguagem, como a familiar, a comum, a cuidada ou a oratória. A seleção do nível depende da intenção do autor e da condição sociocultural do interlocutor.

As tipologias textuais também foram estudadas pelo grupo no primeiro encontro formativo. Primeiramente, ouvimos as docentes, que dividiram a sua compreensão sobre as tipologias textuais e como elas eram trabalhadas em sala de aula. Todas responderam da mesma maneira: as tipologias são narração, descrição, dissertação etc. Rosa, diferentemente, complementou a sua resposta apresentando a diferença entre tipos textuais e gêneros textuais:

Tipologia é a forma como você escreve: narração, descrição, dissertação... E os gêneros textuais são a finalidade, para que você escreve. Há um tempo atrás, não se falava em gênero textual; trabalhávamos as tipologias e isso era meio confuso, porque parecia que estava tudo misturado.

No intuito de aprofundar a discussão, a princípio, esclarecemos ao grupo que, assim como os gêneros textuais, as tipologias têm papel importante na produção da linguagem. Consideradas ferramentas essenciais a serviço dos gêneros, recomenda-se que elas sejam estudadas no interior de cada gênero textual. Segundo Marcuschi (2010, p. 23), as tipologias textuais são

[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Em outras palavras, as tipologias respondem pela composição interna do texto, pelas suas partes, ou seja, pelas palavras, pelas frases, pelos parágrafos, pelos desenhos, pelas cores. Envolve tudo que organiza o discurso, isto é, os elementos que organizam internamente o gênero textual.

A expressão tipologia textual – muito usada no cotidiano da sala de aula e frequentemente empregada em livros didáticos – acaba, muitas vezes, sendo utilizada equivocadamente, por designar um gênero e não um tipo de texto específico. Reconhecemos que em todos os gêneros textuais estão presentes as tipologias textuais; inclusive, em um único gênero, podemos encontrar duas ou mais tipologias textuais compondo o discurso. Para exemplificar, apresentamos às professoras a carta pessoal, exemplo utilizado por Marcuschi (2010) para demonstrar, com clareza, a composição interna dos gêneros.

Figura 22 – Sequências tipológicas na carta pessoal

Exemplo (2): NELFE-003 - Carta pessoal

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).

Fonte: Marcuschi (2008, p. 156).

O exemplo nos permitiu visualizar que, em uma única parte do gênero textual, há variedade de sequências tipológicas compondo o discurso. Reconhecemos que todo gênero textual possui uma ou duas tipologias predominantes; no caso da carta pessoal, as tipologias que predominam são a descritiva e a expositiva, o que não impediu o autor de recorrer a outras sequências tipológicas para formular o texto.

De modo a consolidar essa discussão, realizamos com as professoras o estudo das características de cada tipologia textual abordada. É relevante explicarmos que o texto indicado para estudo foi selecionado por ser mais completo que os demais, visto que nele há a discussão sobre sete tipologias e não sobre cinco, como a grande maioria

dos autores indica. Assim, as tipologias textuais apresentadas foram as seguintes: narrativa, descritiva, dissertativa, injuntiva, explicativa, preditiva e dialogal.

Para cada tipologia discutida, consideramos, além das características que a compõe, também a sua linguagem específica. No caso da narrativa, por exemplo, os acontecimentos seguem uma ordem cronológica e, por isso, é preciso atentar-se à escolha dos tempos verbais. Nesse sentido, no Quadro 25, apresentamos os tempos verbais mais empregados nos textos narrativos.

Quadro 25 – Tempos verbais empregados na narrativa

Tempo	Indica	Exemplos
Pretérito perfeito	ações acabadas que ocorreram em determinado tempo passado	João <u>foi</u> a escola. Maria e José <u>foram</u> ao mercado no domingo.
Pretérito imperfeito	ações que não foram terminadas no passado e, portanto, indicam continuidade	Marta <u>caminhava</u> sempre naquele local. Pedro <u>fazia</u> a lição todas as tardes.
Pretérito mais-que-perfeito	uma ação passada que ocorreu antes de outra também no passado. É pouco utilizado na linguagem coloquial.	Paula <u>falara</u> da escola. Indagou como se <u>fora</u> comum.

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em köche, Boff e Marinello (2014, p. 20).

Durante as discussões acerca das características de cada tipologia, as professoras teceram comentários e levantaram indagações. Algumas foram motivadas por uma citação apresentada no texto em estudo que explicava a tipologia textual descritiva: “a primeira condição para saber descrever é saber olhar” (MARQUESI, 2004 *apud* KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 21). Com base nesse excerto, surgiram estas indagações: ver é diferente de olhar? Quando vejo determinado objeto, consigo olhá-lo completamente? A que plano pertence o ver e em que plano está o olhar?

Tais inquietações mobilizaram-nos; à visto disso, assumimos como atividade para o encontro formativo seguinte a elaboração de respostas que nos possibilitassem responder a tais questões. Importante destacar que a inquietação do grupo era tamanha que, durante a semana, continuou a interagir pelo grupo do WhatsApp, o que evidenciava o movimento do psiquismo das partícipes. Elas se encontravam em plena ação mental, ou seja, encadeamentos e associações foram ativados à procura de soluções para as questões levantadas (LEONTIEV, 2004).

Como resposta às indagações, citamos duas. A primeira foi apresentada pela professora Rosa que exibiu um vídeo da música *É isso aí*, de autoria de Ana Carolina e Seu Jorge, a qual retrata um olhar minucioso para questões afetas à vida. A segunda

resposta compartilhada com o grupo foi a da professora Júlia que produziu, ao longo da semana, uma prosa poética⁴⁰, que foi lido ao grupo no segundo encontro de formação e exposto a seguir:

Quadro 26 – Prosa poética produzida pela docente Júlia

Fazendo poesia nessa hora?

O movimento das relações complexas da sociedade que vivemos, nos anestesia, por conta do frenesi que tudo se dissolve na rapidez das informações e desvios da atenção.

Neste contexto alucinógeno, nós temos a capacidade fisiológica de ver, enxergamos as coisas de acordo com a forma que nos é apresentada. Não há tempo de olhar!

Lembro-me de vários momentos em que eu estava aluna, em uma sala de aula, sendo levada a não confiar no que via. Esses momentos foram marcados por dor, como um luto, pois desde criança, são pelos sentidos, em especial a visão, por onde conhecemos o mundo, as pessoas, a linguagem... Porém, na minha história foram os professores que me incomodaram para ir além do que se vê. Até na aprendizagem do significado das palavras, era preciso parar, respirar e olhar. Já que as ilusões estavam por toda parte.

Mas o choque de começar a olhar, imprimir reflexões e afetividades, naquilo que eu via, foi se desfazendo. Somente ver é como estar cego. Era preciso aprender a olhar.

Assim, pude ver uma rosa e aprender sobre botânica, mas também fazer poesias ou alegrar alguém com ela... Ver uma criança e olhar para quem ela é, com seu nome, suas dores e amores, única.

Agora, como professora e pedagoga, tento fazer o mesmo movimento que meus professores fizeram comigo. Preocupada, agitada e ansiosa, vendo esse movimento, procurando a lucidez que existe no olhar, digo sempre: "Você viu isso, mas pode ver novamente e enxergar com seu olhar, os "segredos" que a visão esconde!"

O incrível é que a cada olhar que posso incentivar, ganho mais "lentes" e a visão alucinógena, constantemente, vai ficando mais clara, mais viva. Novos contornos surgem e o mundo cheio de paradoxos, contradições e letargia, não é mais tão agonizante. O olhar me enche de esperança. Ainda preciso aprender a olhar e compartilhar novas "lentes".

Fonte: elaborado pela professora Júlia (2020).

Os exemplos apresentados pelas professoras permitiram ao grupo concluir que existe diferença entre os aspectos discutidos: o ver está atrelado à aparência e o olhar, à essência. Para fundamentar tais reflexões, recorreremos a Marx (1983, p. 271) quando explicita que,

Se aparência e essência coincidissem sempre, isto é, mantivessem entre si uma relação de perfeita correspondência, a ciência e a própria atividade filosófica, com desdobramentos em qualquer atividade

⁴⁰ "No caso da prosa poética, fica evidente que sua característica principal está relacionada com as qualidades da prosa; por isso mesmo, apresenta uma tendência voltada para acolher textos maiores – narrativos ou não –, mesmo que procure fixar um olhar lírico sobre a realidade. As frases e parágrafos acabam por supor uma dinâmica extensiva para o texto e as imagens evocadas. Em geral, a prosa poética costuma recorrer a figuras típicas da poesia, como a aliteração, a metáfora, a elipse, a sonoridade das frases etc. Contudo, o emprego desses elementos subordina-se ao ritmo mais alongado do discurso, voltado para ser, ao final das contas, uma boa prosa" (PAIXÃO, 2013, p. 152).

espiritual humana, tornar-se-ia supérflua na sua tentativa de entender o mundo. E isto ocorre por que a verdade científica é quase sempre paradoxal quando examinada pelos olhos do senso comum, que só apreende a aparência enganadora das coisas (MARX, 1983, p. 271).

Nessa perspectiva de totalidade e de envolvimento dos sujeitos, conduzimos os estudos, de modo a evidenciar que a fragmentação e a superficialidade impedem que práticas efetivas com os gêneros textuais e com as tipologias se materializem em sala de aula.

7.2 GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA

O tema gêneros orais e escritos na escola foi o segundo a ser estudado pelo grupo. A escolha pela temática adveio da observação de que o ensino dos gêneros orais ocupa, pouquíssimas vezes, o espaço da sala de aula, como se não tivessem importância para o desenvolvimento da linguagem (SCHNEUWLY, 2004). Para tanto, selecionamos o texto “Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral” (SCHNEUWLY, 2004), o qual foi estudado em dois encontros formativos.

Lembramos que, segundo Luria (1987), o processo de desenvolvimento da linguagem oral se diferencia do processo de aprendizagem da escrita. Ambas, porém, seguem linhas de desenvolvimento distintas que se complementam, ou seja, a aprendizagem da linguagem oral (simbolismo de primeira ordem) influencia a escrita (simbolismo de segunda ordem) e a apropriação da escrita confere consciência à linguagem. Esse entendimento reforça a necessidade de promovermos, em sala de aula, práticas pedagógicas que contemplem as duas linguagens, tal como o referido autor elucida:

Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com ideias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da ideia. Desta forma, a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade [...]. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1987, p. 170).

Para iniciar a discussão, optamos por fazer um breve percurso histórico da concepção de texto como pretexto para o ensino da gramática normativa, bem como da gramática textual, comum nas décadas de 1970 e de 1980, segundo a qual dominaria a escrita quem conhecesse as regras gramaticais. Há, todavia, uma mudança na concepção de linguagem no que diz respeito à função do texto em sala de aula a partir da criação dos programas e das propostas curriculares oficiais implementados no fim da década de 1990. Nesse período, os PCNs foram lançados e passaram a preconizar o ensino da linguagem e de gêneros orais, bem como a valorização dos contextos de uso e de circulação dos gêneros textuais escritos (BRASIL, 1998). No entanto, embora os gêneros tenham sido incorporados aos PCNs, não foram compartilhadas orientações metodológicas que permitissem ao professor implementar tais propostas em sala de aula, o que gerou dúvidas e incertezas que, a nosso ver, persistem até hoje.

Uma integrante do grupo, a pedagoga da escola, vivenciou essas mudanças e enriqueceu a discussão com este relato:

Entrei na prefeitura em 2000 e estava bem presente esta discussão sobre os PCNs: as formações eram voltadas para leitura e para como implementar esses documentos na educação. Na prática, encontrávamos muitos professores trabalhando o texto como pretexto, sem se importar com a ideia do texto.

Por não dominar essas questões, o professor opta por não promover momentos sistemáticos de estudo dos gêneros, principalmente dos orais, pois não reconhece a finalidade dessa atividade em sala. Isso é tão real que o próprio Schneuwly (2004) enfatiza que, no âmbito das pesquisas, temos poucas análises sobre o que é o oral, ou seja, a linguagem oral. Na maioria das vezes, a oralidade trabalhada em sala é aquela que prepara a escrita e não o “oral puro”, como destaca o autor: “[...] o oral ‘puro’ escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Quando promovemos práticas de oralidade em sala de aula, são sempre para atender às necessidades advindas da escrita, logo

[...] O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

A verdadeira linguagem oral, de acordo com o autor, é aquela por meio da qual o aluno se exprime espontaneamente, sem se preocupar com a escrita; por meio da qual é capaz de expressar seus sentimentos em relação ao mundo e de estabelecer a comunicação com o professor. Nessa direção, trazemos o relato da professora Marta:

Percebo a importância da oralidade em sala de aula, porém isso não tem destaque nas formações. Na formação continuada, não é prioridade o trabalho com a oralidade; é sempre pensando na leitura e na escrita. Acredito que esse trabalho com a oralidade é deixado de lado, porque não é cobrado nas avaliações externas. Infelizmente, trabalhamos com uma pressão em relação a essas avaliações; é algo que move a escola. Não tem uma avaliação externa sobre a oralidade, até a produção de texto é deixada de lado, porque, em uma prova de Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] no final do 5.º ano, eles não têm que escrever; é só marcar X. Já tive alguns embates em escolas por causa disso: o aluno não sabe escrever, mas vamos focar em simulados.

Na sua elocução, a docente manifesta a importância de ações que envolvem a linguagem oral em sala de aula para promover o desenvolvimento linguístico. No entanto, o modo como isso vem sendo imposto aos professores tem gerado insatisfação, uma vez que não é conferida à oralidade o seu devido valor.

Dando continuidade ao relato, a professora Marta assim afirma: “*Pensando nessa discussão, nunca me disseram a importância do oral em sala*”. Essa exposição pode ser indício de reflexões acerca da relevância de práticas orais no contexto escolar, além do reconhecimento de que não existe “o oral”, mas “os orais”, que podem manifestar-se de múltiplas formas. De modo geral, são “[...] práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar” (SCHNEUWLY, 2004, p. 114). Algumas se aproximam da escrita e dela dependem, como a exposição oral, o teatro e a leitura para outros; já outras podem distanciar-se, como o debate e a conversação cotidiana.

Nesse sentido, respaldando-se em Schneuwly (2004), é possível mencionar que o oral não existe; o que existem são os orais, ou seja, atividades de linguagem efetivadas oralmente e gêneros que praticamos essencialmente na oralidade.

Para complementar, trazemos, ainda, um posicionamento da professora Marta: “*O que é engraçado é que as pessoas não pensam que, automaticamente, ao desenvolver o oral, desenvolve-se também a escrita. Tudo está relacionado*”. Essa explicação evidencia a relação dialética entre oral e escrita. Trata-se, conforme Martins (2016), da lógica da realidade em movimento, cujo resultado é a adoção de uma concepção mais

rica e complexa do oral em sala de aula, oportunizando aos alunos conhecer e dominar a sua língua nas mais diversas situações, fornecendo-lhes instrumentos eficazes que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades de escrever e de falar e propiciando-lhes representações de atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho (SCHNEUWLY, 2004).

Na mesma direção, temos o relato de Rosa: *“A oralidade é fundamental. Trabalho muito em grupo e o aluno precisa organizar, decidir o que vai falar e resolver como vai apresentar as ideias. É preciso saber organizar o pensamento para se expressar e poder escrever um bom texto”*. Vemos expresso, no relato da docente, que pensamento e linguagem não seguem a mesma direção, porém se complementam. Algo que se encontra no plano do pensamento, *a posteriori*, encontrar-se-á na linguagem; conseqüentemente, o que é linguagem tende a mobilizar o pensamento. Reportamo-nos a Rubinstein (1973) que defende que, de modo algum, podemos separar linguagem e pensamento, porque a linguagem é a expressão do pensamento.

Desse modo, concluímos que não é possível concebermos, em sala de aula, o trabalho com os gêneros escritos desconsiderando a relevância dos gêneros orais, uma vez que cada um tem a sua especificidade e, quando promovidos em conjunto, permitem ao aluno apropriar-se de ambas as linguagens, utilizando-as em diversas situações comunicativas, e desenvolver-se.

7.3 AGRUPAMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Agrupamentos dos gêneros textuais, objeto de estudo em dois encontros formativos, foi um dos temas que gerou muita discussão no grupo. Para desenvolvê-lo, selecionamos para leitura o texto intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Contamos também com contribuições dos textos anteriormente estudados que faziam menção à temática.

Como parte do estudo dirigido, as docentes realizaram a leitura do texto selecionado, buscando resposta para a seguinte questão problematizadora: qual é a contribuição dos agrupamentos dos gêneros textuais para a formação do aluno leitor e escritor?

Inicialmente, concentramos a discussão no fato de que não nomeamos os gêneros textuais nas práticas pedagógicas cotidianas. Quando o fazemos, é, geralmente, como explicitação da evidência que nos permitiu o reconhecimento do gênero textual, ou seja,

após o estudo do texto. No entanto, é preciso entender que os gêneros textuais são a base do trabalho escolar, já que, sem eles, não existe comunicação; por conseguinte, não é possível trabalho sobre a comunicação. Apesar de não nomearmos os gêneros a todo instante, devemos compreender que eles estão presentes nas situações comunicativas que estabelecemos em sociedade.

Quanto à problematização apresentada ao grupo, a professora Rosa relatou que o trabalho com os agrupamentos dos gêneros textuais em sala permite aos alunos terem contato com todos os grupos. Respalhada nos autores do texto em estudo, afirmou que *“Tem aluno que possui mais facilidade com o narrar; outro, com o relatar e, se o professor apresenta as várias formas de trabalho, atinge a todos; a possibilidade é maior”*.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), precisamos promover a aprendizagem da expressão, considerando um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros variados, portanto

[...] Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto.

Para ampliarmos as reflexões, analisamos o sumário do livro didático *Buriti Plus. Português para o 3.º ano*, o qual compõe o Projeto Buriti, publicado pela Editora Moderna (2018). Escolhemos analisar esse material pelo fato de ele ser utilizado por muitas escolas para orientar o trabalho com gêneros textuais. O referido livro está dividido em oito unidades e, em cada uma, há o texto 1 e o texto 2, conforme a Figura 23, além de outras tarefas e exercícios que envolvem gramática, ortografia e comunicações oral e escrita.

Figura 23 – Gêneros textuais propostos por unidade

UNIDADE	PARA FALAR E ESCREVER MELHOR				TEXTO 2	PARA FALAR E ESCREVER MELHOR				PARA FALAR E ESCREVER MELHOR
	Gramática	Ortografia	Oficina das palavras	Comunicação oral		Gramática	Ortografia	Oficina das palavras	Comunicação escrita	
1 Eu me comunico Página 12	Linguagem: formal e informal 18	CH, LH, NH 20	Usando diferentes linguagens 22	Apresentando um colega 23	CARTA DO LEITOR Navegação cultural 24	Navegação regional de vocabulário 27	Diferença entre fala e escrita 30	Carta do leitor 16		
2 Eu me lembro Página 34	Dicionário: palavras-guia 40	R e RR 42	Entrevistando uma pessoa idosa 45	Entrevista com Ziraldo Maria Vogel 46	ENTREVISTA Entrevista com Ziraldo Maria Vogel 46	Ponto-final e ponto de interrogação 51	Memória visual 32 Letra R 54	Caderno de Escriitor Entrevista 20		
3 Eu expresso sentimentos Página 58	Ponto de exclamação 64	M e N antes de consoante 66	Recitando poemas 69	Recitando poemas 69	TEXTO DRAMÁTICO As cigarras e as formigas Jovana Hussak e outros 70	Família de palavras 75	Memória visual 80 S e Z 78	Caderno de Escriitor 78		
4 Eu tenho direitos e deveres Página 82	Masculino e feminino 88	Slaba tônica – classificação das palavras 91	Debatendo sobre direitos e deveres 95	Debatendo sobre direitos e deveres 95	POEMA NARRATIVO Achei um relógio Júlio Rique 96	Singular e plural 100	Acentuação das palavras monossílabas e das oxítonas 102	Fala do narrador 102		
5 Eu me diverto Página 106	Diminutivo 112	IN-IONHA e ZNH-ONHA 114	Seguindo instruções 117	Seguindo instruções 117	TEXTO INSTRUCIONAL Margal 118	Aumentativo 122	Memória visual 104 Dicionário: divisão silábica 124	Caderno de Escriitor 104		
6 Eu falo de mim Página 128	O substantivo na frase 134	G e GU 136	Relatando um momento marcante 141	Relatando um momento marcante 141	AUTORRETRATO Eva Furnari por ela mesma 142	Adjetivo 145	Memória visual 128 L ou R no meio de sílaba 148	Caderno de Escriitor Autômetro 32		
7 Eu sou solidário Página 152	Verbo de ação 160	C e OU 162	Apresentando uma notícia 165	Apresentando uma notícia 165	PROPAGANDA Resto de comida [...] Mensagem do Meu Inverante 166	Verbo de estado 170	Memória visual 160 S, SS, C e Ç 172	Caderno de Escriitor Texto publicitário 40		
8 Eu desvendando mistérios Página 176	Dois-pontos e travessão 184	Uso de E e de M ou N 186	Relatando um experimento 189	Relatando um experimento 189	RELATO DE EXPERIMENTO Plantas transmitem? 190	Verbo de fenômeno da natureza 194	Memória visual 186 Letra X 196	Caderno de Escriitor 196		

Fonte: Editora Moderna, Projeto Buriti Plus (2018, p. 10-11).

O Quadro 27, fruto da análise realizada com as professoras, é uma síntese da classificação dos gêneros textuais presentes em cada unidade do livro didático mencionado.

Quadro 27 – Classificação dos gêneros textuais por unidade

Unidade	Texto 1	Texto 2
1	Carta pessoal	Carta do leitor
2	Relato de memórias	Entrevista
3	Poema	Texto dramático
4	Conto	Poema narrativo
5	História em quadrinhos	Texto instrucional
6	Diário pessoal	Autorretrato
7	Notícia	Propaganda
8	Conto de mistério	Relato de experiência

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em Editora Moderna, Projeto Buriti Plus (2018).

Com base no Quadro 27, elencamos os gêneros textuais e as suas respectivas capacidades de linguagem dominantes, isto é, a que agrupamento pertencem. Para tanto, elaboramos e discutimos o Quadro 28 com o grupo, a fim de evidenciar se algumas capacidades eram mais oportunizadas pelo livro didático em análise em detrimento de outras.

Quadro 28 – Capacidades dominantes de linguagem

Unidade	Texto 1	Texto 2	Capacidades dominantes
1	Relatar	Argumentar	Narrar: 6 Relatar: 6 Expor: 2 Argumentar: 1 Descrever ações: 1
2	Relatar	Expor	
3	Narrar	Narrar	
4	Narrar	Narrar	
5	Narrar	Descrever ações	
6	Relatar	Relatar	
7	Relatar	Expor	
8	Narrar	Relatar	

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em Editora Moderna, Projeto Buriti Plus (2018).

Conforme indica o Quadro 28, algumas capacidades dominantes de linguagem são mais exploradas que outras, o que é preocupante para o desenvolvimento linguístico dos alunos, já que entendemos que apenas uma oportunidade de reconhecer determinada capacidade não é o suficiente para formar indivíduos capazes de utilizar a linguagem para constituir-se humano.

As discussões realizadas mediante a análise do livro didático já apontado mobilizou, ao longo da semana, diversas reflexões, como as seguintes: no livro didático adotado, existe o equilíbrio quanto à seleção dos agrupamentos dos gêneros textuais;

algumas capacidades dominantes de linguagem são mais oportunizadas que outras; há a preocupação do livro em trabalhar com ciclos/séries. Tais ponderações impulsionaram as professoras a consultar as orientações para estudo dos gêneros textuais presentes no livro didático utilizados por elas em sala de aula, o *Ápis*, de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela Editora Ática (2017).

Em função do envolvimento nas discussões, a professora Júlia enviou ao grupo, durante a semana, imagens que vinham ao encontro das discussões estabelecidas, como as expostas a seguir.

Figura 24 – Capacidades de linguagem dominante – *Ápis* 4.º ano

Domínios sociais de comunicação/ Aspectos tipológicos/Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses de ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, esquete, biografia romanceada, romance, novela, crônica literária, adivinha, piada...
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso das experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, relato histórico, ensaio, biografia...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, deliberação formal, debate regrado, assembleia, discurso, resenha crítica, artigos de opinião, editorial...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista com especialista, verbete, tomada de notas, resumo de textos expositivos, relatório científico (oral ou escrito)...
Instruir e prescrever Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções, receita, regulamento, regras de jogo, comandos diversos, textos prescritivos...

SCHNEUWLY, DOLZ et al. 2004, p. 60-61.

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 9).

A Figura 24 apresenta um quadro organizado pelos autores do texto selecionado para o estudo do tema agrupamentos dos gêneros textuais. Há, portanto, uma exposição das capacidades de linguagem dominante, bem como de alguns gêneros textuais que compõem esses agrupamentos, porém sem distinção entre gêneros orais e escritos, conforme exposto na coluna da direita. A nosso ver, contudo, é necessário distingui-los, tendo em vista a organização do ensino e o encaminhamento da prática pedagógica. Essa foi uma operação que muito mobilizou as professoras, uma vez que permaneceram em atividade durante a semana, entre um encontro formativo e outro. Tal mobilização

ficou evidente com as mensagens e com as imagens que as participantes trocaram via WhatsApp ao longo da semana.

A professora Júlia ainda nos apresentou outro quadro com a organização geral dos gêneros textuais nas diversas etapas de escolarização. Neste, observamos outra disposição oferecida ao docente, em que se evidenciam situações com gêneros escritos e orais e com produção de texto.

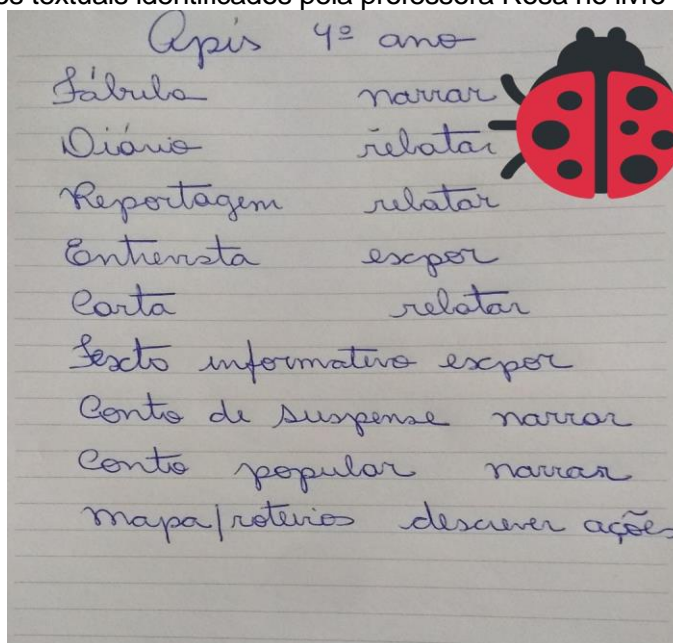
Quadro 29 – Quadro geral da coleção – Ápis 4.º ano

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 22 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades
LEITURA				
Introdução <i>Ler e escrever é um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é sempre um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é um presente divertido</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma viagem</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i>
Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • capa de livro • letra de canção • história em quadrinhos • texto instrucional • pintura • história em versos • cantiga popular • lista • fábula • bilhete • convite • cartaz de campanha • poema • história • texto informativo • receita • legenda 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • cantiga popular • lenga-lenga • texto informativo • fábula • história em quadrinhos • poema • relato pessoal • conto • letra de canção • carta pessoal • gráfico informativo 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • letra de canção • história em versos • fábula • história em quadrinhos • carta pessoal • conto maravilhoso • conto popular • relato pessoal • cartaz publicitário • notícia • poema • texto teatral 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • fábula em prosa e em verso • notícia • reportagem • carta de reclamação • texto informativo • conto de suspense • conto popular • roteiro de passeio 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • poema • crônica • texto informativo • artigo de opinião • reportagem • propaganda • conto de adivinhação • texto teatral
PRÁTICA DE ORALIDADE				
Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> • troca de opiniões • discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> • oralização da escrita • reconto de história • instruções para brincadeira • cantiga • exposição oral • recado falado • convite falado 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> • troca de opiniões • discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> • apresentação de cantiga • exposição oral • oralização da escrita • leitura expressiva • sarau • relato oral • dramatização 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> • troca de opiniões • discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> • oralização da escrita • jogral • dramatização • roda de histórias • conversa • roda de relatos pessoais • telejornal 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> • troca de opiniões • discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> • jogral • jornal radiofônico • entrevista • dramatização e leitura expressiva • reconto de história • orientações orais 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> • troca de opiniões • discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> • sarau: declaração de poemas • descrição oral • exposição oral • debate regrado • entrevista e relato oral • propaganda falada • roda de provérbios
PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITA)				
Produção de texto estimulada e sistematizada com base no gênero que estrutura cada unidade.				

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 29).

Baseando-se na organização de gêneros textuais expressa no livro didático *Ápis*, a professora Rosa, ao analisar os gêneros correspondentes ao 4.º ano, encaminhou ao grupo, via WhatsApp, a seguinte síntese:

Figura 25 – Gêneros textuais identificados pela professora Rosa no livro didático *Ápis* 4.º ano



A photograph of a handwritten note on lined paper. At the top, it says 'Ápis 4º ano'. Below this, there is a list of text genres in the first column and their corresponding actions in the second column. A red ladybug illustration is placed to the right of the list. The genres and actions are: Fábula (narrar), Diário (relatar), Reportagem (relatar), Entrevista (expor), Carta (relatar), Texto informativo (expor), Conto de suspense (narrar), Conto popular (narrar), and Mapa/roteiros (descobrir ações).

Gênero	Ação
Fábula	narrar
Diário	relatar
Reportagem	relatar
Entrevista	expor
Carta	relatar
Texto informativo	expor
Conto de suspense	narrar
Conto popular	narrar
Mapa/roteiros	descobrir ações

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 6 a 9).

Juntamente à imagem, a professora Rosa encaminhou a seguinte mensagem: “*Eu classifiquei assim os gêneros que o livro didático que adotamos apresenta*”. Vejamos que existe um esforço das professoras em recorrer ao saber adquirido nos encontros formativos para pensar a sua prática pedagógica. Notamos que a atividade de estudo só foi possível, porque havia motivo para a sua execução, ou seja, as docentes tinham uma necessidade pessoal, que as levou a compreender algo que traria benefícios ao coletivo.

Para a THC, um ato executado pelo ser humano não é um ato isolado. Rubinstein (1977, p. 63) esclarece que “[...] O fim directo da actividade humana socialmente organizada é a realização de uma determinada função social”.

Essa análise foi possível segundo a proposta de progressão do estudo dos gêneros textuais por meio de ciclos/séries recomendada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) no texto-base. A progressão em ciclos/séries, segundo os autores, justifica-se por compreenderem que a aprendizagem não é consequência do desenvolvimento, mas condição para que o desenvolvimento ocorra. “Para organizar de maneira ideal a progressão, a constituição de ciclos de dois anos/séries revelou-se a mais pertinente para os seis primeiros anos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 105).

Isso não significa que devemos propor, exatamente da mesma forma, a uma etapa seguinte de escolarização o que foi trabalhado com determinado gênero textual em uma etapa anterior de ensino.

Nesse sentido, defende-se que os gêneros sejam abordados em diferentes níveis de complexidade, isto é, com objetivos graduados, considerando tanto a organização do texto quanto a construção de personagens, se for o caso, bem como as unidades linguísticas que os caracterizam. Por isso, repetir os mesmos gêneros a cada ano não se justifica, se não houver a retomada de objetivos já alcançados e a proposição de uma nova proposta de ação que possibilite ao aluno avançar no processo de aprendizagem.

Por fim, é pertinente elucidar que, após os encontros formativos descritos e as reflexões realizadas, concluímos que o trabalho com o agrupamento dos gêneros só tem sentido se compreendermos a aprendizagem da expressão para além de um procedimento unitário; devemos entendê-la como resultante de um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. No intuito de explicar essa variedade de gêneros textuais, abordamos, a seguir, os aspectos tipológicos, tema subsequente dos encontros formativos.

7.4 ASPECTOS TIPOLÓGICOS DO RELATAR E DO EXPOR

Estudos referentes aos aspectos tipológicos do relatar e do expor foram abordados com o grupo em dois encontros formativos. Para a explanação do tema, estudamos dois textos-base: para estudar a ordem do relatar, recorremos ao texto *Relato pessoal* (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012); já para entender a ordem do expor, escolhemos o texto *Texto explicativo* (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2014).

Iniciamos as discussões pelo gênero relato pessoal. Para tanto, propusemos ao grupo algumas questões norteadoras: qual é a relevância de promovermos práticas docentes em que o agrupamento do relatar se faça presente? Quais capacidades linguísticas podem ser desenvolvidas nos alunos por meio dos gêneros do relatar? Tendo em vista tais problematizações, a professora Rosa se posicionou expondo sua compreensão decorrente da leitura do texto:

A impressão que dá é que o relato pessoal só fica interessante se tiver muita tristeza, muito sofrimento. Para escrever um relato de experiência positiva, tem que ter muito argumento, vocabulário, usar sinônimos para deixar o texto bem interessante. É preciso detalhar os acontecimentos, selecionar bem as informações para aquele que vai ler.

A preocupação da docente fora debatida pelas autoras do texto selecionado, uma vez que parece ser mais comum a leitura de relatos pessoais que narram situações de fracasso do que de sucesso. Elas, no entanto, enfatizam que tudo depende do interlocutor que o autor seleciona para compartilhar a escrita do relato, não procedendo o entendimento de que somente histórias de fracasso atraem a atenção do leitor.

Ao considerar esse posicionamento, buscamos compreender a qual domínio discursivo o relato pertence, ou seja, qual é o seu local de origem e em que espaço circula. Como resultado, pudemos verificar que pertence ao domínio discursivo interpessoal. Para ilustrar, apresentamos às docentes o seguinte quadro:

Quadro 30 – Domínio discursivo

Domínio discursivo	Modalidade de uso	
	Língua escrita	Língua oral
Interpessoal	Cartas pessoais; cartas comerciais; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; <i>e-mail</i> ; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos ; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado.	Recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 196, grifo nosso).

Além de identificar o gênero textual relato, a discussão se estendeu aos outros gêneros da modalidade da língua escrita, cujas características são semelhantes, o que permite classificá-los como gêneros da ordem do relatar. Esses gêneros, cuja capacidade dominante de linguagem se refere à ordem do relatar, têm como finalidade representar, por meio de discurso, as experiências vividas, situadas no tempo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

No caso do relato pessoal, a tipologia textual de base é a narração. Para sua composição, o autor deve observar alguns princípios: narrar uma experiência de vida; selecionar uma história que desperte o interesse do leitor; escolher uma questão, de preferência a mais séria relacionada ao fato ocorrido. De modo geral, é necessário considerar tais princípios para envolver o leitor com a história relatada.

O relato pessoal, entretanto, impõe algumas dificuldades, como a extensão que a narrativa demanda e a seleção do que realmente seja relevante para compor o discurso. A história a ser contada deve ser interessante, original e conter os fatos mais importantes, os quais, às vezes, são mais dolorosos e mais difíceis de serem relatados.

O grupo também refletiu a respeito da linguagem empregada no relato pessoal. Geralmente, escrito em primeira pessoa, o narrador participa dos fatos que relata como personagem principal ou secundária e, assim, narra o que observou. Para sua composição, normalmente, os verbos aparecem no pretérito perfeito do indicativo, contudo há relatos que usam o presente histórico, ou seja, narram fatos do passado, valendo-se do presente do indicativo (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012).

De acordo com as autoras, a estrutura do relato pessoal não é rígida, porém sugerem que tenha apresentação, complicação, resolução e avaliação, cujas respectivas funções estão expressas no Quadro 31:

Quadro 31 – Estrutura do relato pessoal

Parte	Função
Apresentação	Situar o leitor quanto aos fatos que serão narrados; localizar os fatos no tempo e no espaço; apresentar as personagens.
Complicação	Expor o momento em que o equilíbrio é rompido.
Resolução	Exibir o desfecho da complicação.
Avaliação	Comentar a reverberação dos fatos em sua vida.

Fonte: elaborado pela autora (2020), segundo Köche, Marinello e Boff (2012, p. 36).

Além dessas partes, o relato pessoal precisa atender aos seguintes aspectos: unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, os quais estão definidos no Quadro 32:

Quadro 32 – Aspectos do relato pessoal

Unidade temática	Seleção de uma única questão que fornece ao leitor os elementos necessários para entender e para avaliar o relato.
Concretude	Sentido exato do que está sendo relatado, expresso por meio da descrição e da narração das situações.
Objetividade	Narrador como a personagem apropriada para contar a história, uma vez que vivenciou ou presenciou os fatos e, portanto, consegue coletar as melhores informações.
Questionamento	Questão selecionada pelo autor para compor a história.

Fonte: elaborado pela autora (2020), conforme Köche, Marinello e Boff (2012, p. 36-37).

Para avançar as reflexões, retomamos a problematização inicial, a fim de movimentar o pensamento dos sujeitos, bem como de mantê-la ao longo do processo de estudo, sem a perder no percurso. Dentre as contribuições dos partícipes do grupo de estudos, destacamos algumas conclusões acerca das finalidades das ações pedagógicas com o gênero textual relato pessoal. Para eles, a atividade com esse gênero:

- a) desenvolve a capacidade de o sujeito relatar suas experiências vividas.
- b) permite ao sujeito conhecer o outro, revelar-se e se autoconhecer.
- c) produz sujeitos construtores do seu discurso.
- d) possibilita empregar desde a linguagem comum (sintaxe acessível ao leitor comum) até a linguagem cuidada (sintaxe mais elaborada, vocabulário mais seletivo).

Dando sequência aos nossos estudos, debatemos sobre o gênero textual texto explicativo, pertencente à ordem do expor. No intuito de modificar a dinâmica até então implementada com o grupo, propusemos que duas integrantes organizassem a discussão. Como havia acompanhado o debate anterior em relação ao relato pessoal, a dupla responsável procurou envolver as partícipes nas discussões. Para tanto, após apresentar algumas evidências apontadas no texto-base em estudo, elas recorreram a um exemplo de texto explicativo (Anexo D), a fim de que o grupo identificasse as partes que o compõe. Nesse instante, houve a participação da professora Rosa que apresentou ao grupo seus apontamentos sobre o texto explicativo em análise. Ela disse que se identificou com o conteúdo do referido texto, o qual expunha a dificuldade encontrada por algumas pessoas para retornar das férias.

Em contrapartida, a professora Júlia declarou ter encontrado dificuldades para identificar as partes do texto explicativo no exemplo compartilhado. Segundo ela, o texto apresentava mais aspectos subjetivos do que científicos, o que, em seu ponto de vista, comprometeu a identificação das partes do texto explicativo, conforme exposto na apresentação da dupla responsável por conduzir o estudo do texto-base. Os questionamentos levantados por Júlia mobilizaram, ainda mais, o grupo; era visível o empenho das integrantes na busca por respostas às perguntas da colega. Posto isso, acreditamos ser fundamental esse envolvimento das docentes nos encontros formativos, uma vez que, mobilizadas, encontram-se em movimento perante o fenômeno, portanto, em atividade, na qual ações mentais foram fomentadas em busca de uma solução ao problema.

Também consideramos pertinente o ato de oferecer ao professor autonomia e autoria para a execução de suas ações. Ao propor outra estratégia de condução dos estudos, objetivamos demonstrar que o professor não precisa estar o tempo todo como ouvinte e nos bastidores dos processos formativos; pelo contrário, é fundamental envolver-se em situações comunicativas, encabeçando determinadas circunstâncias.

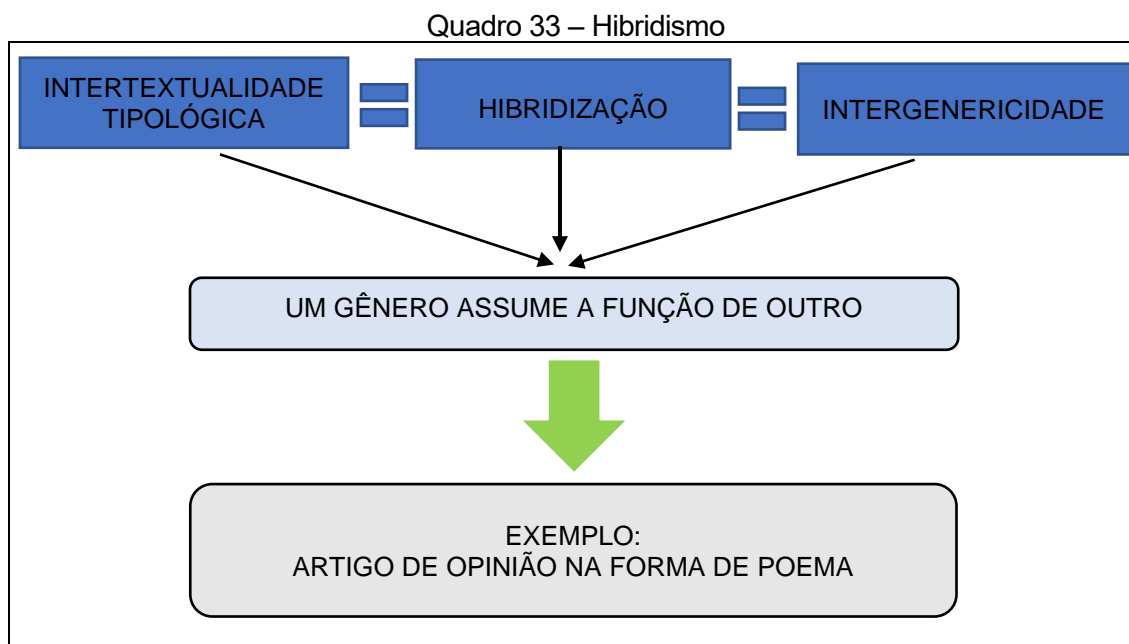
Isso, no entanto, requer que os docentes se apropriem de princípios e de conhecimentos teórico-metodológicos que lhes propiciarão segurança, evidenciarão suas potencialidades e promoverão confiança diante dos desafios que a prática pedagógica lhes impõe cotidianamente.

7.5 GÊNEROS HÍBRIDOS

Nos encontros formativos anteriormente descritos, por vezes, deparamo-nos com a impossibilidade de classificar alguns textos pelo fato de eles terem, simultaneamente, características e funções específicas de gêneros textuais distintos. Por isso e seguindo a programação temática dos encontros formativos, selecionamos para estudo o capítulo *Gêneros textuais no ensino de língua*, que compõe o livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi (2008), por tratar especificamente da intergenericidade, ou seja, da possibilidade de um gênero textual, em determinadas circunstâncias, assumir funções de outro.

É importante ressaltar que existem algumas designações empregadas por diferentes autores para expressar esse conhecimento. Marcuschi (2008) optou pela expressão intergenericidade para traduzir esse fenômeno, porém outros preferem a expressão 'intertextualidade tipológica'; já outros, 'hibridização' ou 'hibridismo'. Apesar das nomenclaturas diferentes, todos esses termos explicam a existência de gêneros textuais que, a depender do contexto e dos objetivos, adotam funções de outro.

Em diálogo com o grupo, enfatizamos que hibridismo é diferente de heterogeneidade tipológica, isto é, um gênero híbrido se difere de um gênero textual que naturalmente utiliza várias sequências tipológicas, como uma carta pessoal que pode ser formada por partes correspondentes à narração, à descrição, à argumentação etc. Com o propósito de esclarecer o fenômeno hibridismo, apresentamos ao grupo o seguinte esquema:



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Conforme o quadro exposto, podemos deparar-nos com os conceitos intertextualidade tipológica, hibridização e intergenericidade, os quais são utilizados como sinônimos. Esses fenômenos ocorrem quando temos um gênero textual assumindo a função de outro, por exemplo, um artigo de opinião produzido na forma de poema. Metaforicamente, é quando um gênero textual toma o corpo de outro.

Por ser um conceito novo ao grupo, quase não houve participação das professoras; elas pareciam estar à vontade para ouvir e não dispostas a participar. Ao perceber esse comportamento e diante da necessidade de aprofundar as discussões, trouxemos um exemplo de texto híbrido (Figura 26): um texto publicitário elaborado com base na estrutura de uma bula de remédio (MARCUSCHI, 2008).

Figura 26 – Texto híbrido

Viva saudável com os livros
DIOGENES®

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia

Posologia
As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades
O efeito se faz notar pouco tempo após iniciada a leitura e tem grande durabilidade. Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções/riscos
Em geral, os Livros Diogenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem
Caso não haja outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é o pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura podem interferir no efeito.

Composição
Papel, cola e cores na impressão. Os livros Diogenes são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papéis fabricados sem cloro e sem ácidos, o que garante alta durabilidade.

Também, no caso de qualidade de vida, garante-se
ótima distração.
LIVROS DIOGENES
São menos aborrecidos

Fonte: Marcuschi (2008, p. 165-166).

Segundo o autor, é muito comum encontrarmos essas “contaminações” de gênero em textos veiculados por órgãos de imprensa e de publicidade, já que isso possibilita chamar ainda mais a atenção do leitor e motivar a leitura. Marcuschi (2008) ainda enfatiza que essa estratégia produz resultados efetivos, uma vez que leva os leitores a interpretarem o texto com maior intensidade. Em contrapartida, é incomum encontrarmos textos híbridos sendo lidos e analisados na escola, circunstância que justifica o desconhecimento das professoras participantes da pesquisa em relação ao assunto.

Essa condição indica o quão necessário é esse conhecimento para a implementação de práticas pedagógicas que primam pela interação dos alunos com a linguagem, tendo a escrita e a reescrita de textos como elementos constitutivos de suas vidas. Para tanto, há que se expandir a linguagem empregada em sala de aula para situações objetivas vivenciadas pelo aluno em outros ambientes que não a escola, já que, em algum momento de sua formação, ele se deparará com gêneros textuais dessa natureza.

Assim, ressaltamos que oportunizar ao professor uma formação continuada em serviço, que seja intencional, sistematizada e elaborada com base em necessidades

expressas por ele, propicia ao sujeito em atividade a apropriação de conhecimentos e de princípios teóricos-metodológicos que lhe permitem organizar o ensino, em específico, o da escrita e da reescrita de texto, contribuindo para a aprendizagem da linguagem escrita pelo aluno dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, redigimos a próxima seção com a implementação das ações pedagógicas planejadas durante a formação continuada em serviço.

8 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESCRITA E DE REESCRITA DE TEXTO

Mediante as reflexões oportunizadas pelos estudos realizados nos encontros formativos, cujos temas apresentamos anteriormente, coletivamente organizamos ações para o ensino da escrita e da reescrita de texto, a partir da elaboração de uma sequência didática, implementada com um grupo de crianças pertencentes às turmas das professoras que participaram da pesquisa.

Foram necessários três encontros formativos de aproximadamente uma hora de duração cada para iniciarmos nossas reflexões a respeito do planejamento e da implementação de uma sequência didática.

8.1 APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como em encontros formativos anteriores, abrimos espaços às docentes para se posicionarem em relação à leitura do texto-base *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Consideramos pertinente expor o que relatou a professora Rosa, na ocasião: “Não li o texto, porque essa semana estava muito perturbada. Muita coisa para fazer: conselho de classe, reunião pedagógica, relatórios e atividades para corrigir. Então, no momento que eu tinha para ler o texto, estava com a cabeça muito cansada. Essa semana tive a sensação de ter os olhos muito cansados de olhar para a tela. Eu queria ver gente [lágrimas desceram]”. E prossegue: “Mas, na próxima semana, prometo ler”.

O momento era desafiador, em diversos sentidos. Precisávamos compreender a sobrecarga desta docente nesse período de excepcionalidade, envolvê-la nas discussões e desencadear motivos para que permanecesse repensando as suas ações relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, tendo como fim a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos para transformar suas práticas pedagógicas. Para Leontiev (2004, p. 103),

[...] o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Devemos apenas sublinhar que não utilizamos o termo ‘motivo’ para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula.

Assim, a cada encontro, procuramos, mesmo que distantes física e geograficamente, aproximar-nos desta docente e proporcionar reflexões que contribuíssem para as suas ações educativas nos anos iniciais de escolarização.

Para discussão do texto-base, a princípio, buscamos entender o conceito de sequência didática⁴¹ para o ensino da escrita e da reescrita de texto; nós a entendemos como um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Nesse momento, a professora Marta procurou estabelecer relação com as Aulas Paraná⁴² de Língua Portuguesa, ministradas para as turmas do fundamental, especificamente aos 4.º anos, e expôs: *“Elas [as professoras das Aulas Paraná] não seguem um passo a passo, mas pegam um texto e ficam um tempo, pelo menos umas duas semanas, porém não há produção textual”*.

Na ocasião, retomamos o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem sobre o conceito de sequência didática, pois alguns aspectos evidenciados no relato de Marta nos permitem afirmar que o modo de conduzir o ensino da linguagem encaminhado pelas professoras nas Aulas Paraná não segue os procedimentos sobre os quais debatíamos, uma vez que uma das exigências de tal proposição de sequência didática é a produção inicial realizada pelo aluno.

Nessa direção, recorreremos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) ao exporem a finalidade de uma 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”.

Ressaltam os autores, porém, que a proposição de sequências didáticas deve objetivar o trabalho com gêneros que o aluno não domina ou que faz de forma insuficiente, aqueles dificilmente acessíveis, sendo gêneros públicos e não privados. Nesse cenário, Marta questionou a utilização da sequência didática como prática recorrente do professor: *“A produção inicial é para identificar as limitações dos alunos. Será que esta produção não será frustrante ao professor que já conhece o aluno?”*.

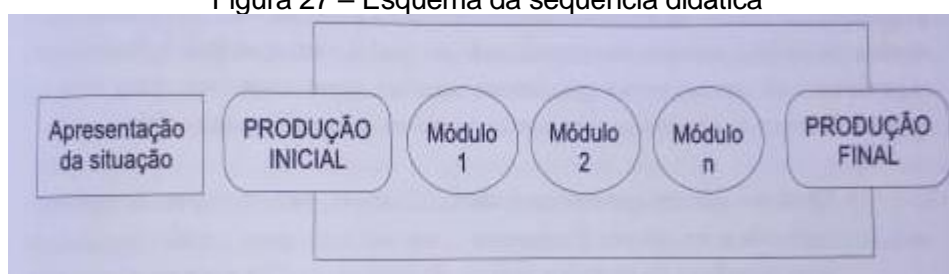
⁴¹ Consideramos pertinente destacar que as demais áreas do conhecimento também utilizam sequências didáticas para promover o ensino de conceitos científicos.

⁴² No período da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), os estudantes da rede pública do estado do Paraná assistiram às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, as quais eram chamadas Aulas Paraná (SEED, 2020).

No intuito de aprofundar a discussão, levantamos as principais características de uma sequência didática, a fim de que as professoras reconhecessem a exata finalidade dela, bem como pudessem, de fato, entender o que difere uma ação de outra, ou seja, quando realmente as ações pertencem a uma sequência didática e quando não expressam este encaminhamento. São características da sequência didática a) trabalhar com gêneros textuais; b) auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto para escrever ou para falar mais adequadamente em uma situação de comunicação; c) propor gêneros textuais não dominados pelo aluno ou por ele feitos de maneira insuficiente; d) oportunizar aos discentes práticas de linguagem novas ou de difícil apropriação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Com base nessas características, podemos afirmar que nem todas as práticas encaminhadas em sala de aula pelo professor sejam oriundas de uma sequência didática, a qual, necessariamente, deve prever os seguintes componentes, ilustrados na Figura 27:

Figura 27 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83).

A figura 27 indica quatro componentes de uma sequência didática: **apresentação da situação**, **produção inicial**, **módulos** e **produção final**. Debruçamo-nos a entender cada uma das etapas, haja vista termos motivo para tal.

A **apresentação da situação** tem como objetivo descrever detalhadamente a tarefa de expressão oral ou escrita a ser realizada pelos alunos. É a ocasião em que se constrói uma representação da situação comunicativa e da atividade de linguagem que será executada pela turma, momento que, segundo os autores, é crucial e difícil dentro da proposição, porque exige que o problema de comunicação seja apresentado com clareza e com definição, bem como que os conteúdos dos textos a serem produzidos sejam preparados para tal.

Diante da explanação, uma integrante do grupo – a pedagoga – expôs: “Ao ler o texto, pensei nas características do gênero textual, porque, quando vamos trabalhar um

determinado gênero, ele exige uma maneira de escrita. A produção inicial poderia ser no sentido de saber o que a criança conhece do gênero e, depois, levantar como ela se apropriou daquela forma de escrita". Ao prosseguir com a reflexão, explicamos ao grupo que, para além das características do gênero textual, devemos abordar outras questões que farão parte desse primeiro componente da sequência didática.

Assim, algumas questões devem orientar o pensamento dos alunos, como a) qual é o gênero abordado; b) a quem se dirige a produção; c) que forma deve assumir a produção; d) quem participará da produção. Importante esclarecer que, inicialmente, deve-se solicitar que os alunos leiam ou escutem um exemplo do gênero visado; apresentar os múltiplos destinatários – os pais, a própria turma ou outras da escola, um grupo de alunos, as pessoas do bairro, dentre outros; indicar também que a produção poderá ser em áudio, em vídeo, em folheto, em carta, em apresentação em palco; informar que todos os alunos da turma participarão, todos juntos ou parte deles, individualmente ou em grupos. Quanto ao conteúdo dos textos, é necessário que percebam a importância deste para a escrita e que saibam com qual pretendem trabalhar. Assim,

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Isso não significa que necessariamente o professor deve finalizar a elaboração da sequência didática antes de iniciar o trabalho com os alunos. Portanto, ao ter apresentado a situação, o docente pode acrescentar ideias na sequência por ele planejada, bem como extrair aquelas que não mais considerar pertinentes. Isso quer dizer que é possível adequar ou modificar a sequência didática mesmo após o início de sua proposição com os educandos. Nesse ensejo, Marta manifestou ter uma dúvida: *"Nesse momento, explicamos aos alunos que eles farão um texto inicial e várias atividades para depois escrever um texto novamente como resultado final"*. Se analisarmos o relato da docente, descontextualizado da discussão, talvez o identifiquemos como inoportuno; no entanto, a indagação expressa que a professora se encontrava em movimento de pensamento, ou seja, envolvida com aquela ação educativa, em busca de entender como deveria

encaminhar tal proposição, qual linguagem seria apropriada e como proceder para mobilizar a turma a participar.

Acreditamos que, ao finalizar a primeira etapa da sequência didática, o aluno tenha subsídios para pensar a sua primeira produção textual. Não podemos esquecer, porém, que essa primeira produção se trata de uma tentativa de elaborar um texto, ação que revela ao aluno e ao professor os conceitos já internalizados e os em via de aprendizagem, obtidos pela atividade. Mesmo assim, algumas indagações emergiram entre as professoras, no sentido de refletir se todos os alunos são capazes de produzir esse primeiro texto a partir do encaminhamento proposto, haja vista que o exemplo que conheciam de sequência didática só solicitava ao aluno a produção ao fim de todo o processo. Diante dessa incerteza, recorreremos aos autores que assim explicam:

[...] Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Mediante esse esclarecimento, as professoras sentiram-se mais confortáveis com a proposta e, até mesmo, interessadas em implementá-la com seus alunos. Elucidamos que a primeira produção textual se torna momento privilegiado ao professor, uma vez que essa ação pode evidenciar inúmeros encaminhamentos, como identificar as capacidades e as potencialidades das quais os alunos já dispõem; definir quais aspectos da língua escrita requerem intervenção e traçar o caminho que o aluno deve percorrer; diferenciar e até individualizar o ensino; avaliar em que ponto do processo de apropriação da escrita está a turma e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. Diante desses possíveis encaminhamentos, o docente pode, se necessário, aprimorar a sequência didática, modulá-la e adaptá-la às reais necessidades demonstradas pela turma.

Convém ratificar o papel relevante da produção inicial como reguladora da sequência didática, logo não se espera uma produção inicial completa, com todos os dados explanados. Isso se dará na produção final, com toda riqueza e com toda complexidade exigidas por um determinado gênero.

A próxima etapa da sequência didática refere-se à elaboração dos **módulos**, cuja finalidade é promover reflexões acerca da linguagem relacionadas aos problemas

identificados na primeira produção textual dos alunos, a fim de lhes oportunizar instrumentos para superá-los. Para isso, faz-se necessário variar as estratégias e as atividades propostas, bem como o modo de realizá-las, por exemplo, em grupos, no coletivo ou individualmente. Isso é importante, porque permite “[...] a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89) na produção do texto final.

Contudo, na ocasião em que discutíamos essa questão, Marta relatou: “*Não consigo visualizar esse trabalho individual, atendendo a cada aluno particularmente*”. A elocução da docente reflete o modo como, até então, elas implementavam sequências didáticas em suas salas de aula: partia-se de textos fabricados, escritos por outros autores, sobre os quais os alunos deveriam refletir, ou seja, refletiam sobre a escrita do outro.

É por isso que os módulos devem conter atividades e exercícios diferentes. Segundo os referidos autores, existem três grandes categorias de atividades e de exercícios: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum. As atividades de observação e de análise de textos, orais ou escritos, podem ocorrer em textos autênticos ou fabricados; seu objetivo é evidenciar aspectos do funcionamento textual, com base em um texto completo ou parte dele; além disso, é possível comparar vários textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros. As tarefas simplificadas de produção de textos propiciam ao aluno centrar-se em um aspecto da elaboração do texto, por exemplo, acrescentar uma parte que falta, revisar o texto segundo os critérios definidos etc. A elaboração de uma linguagem comum é fundamental, pois permite ao discente comentar, criticar, melhorar seu próprio texto ou o de outrem.

Ao variar os modos de trabalhar as atividades e os exercícios, conforme exposto, a execução dos módulos propicia ao aluno falar sobre o gênero estudado; adquirir vocabulário e linguagem técnica; elaborar progressivamente o conhecimento acerca do gênero; desenvolver atitude reflexiva sobre e controle do próprio comportamento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Importante registrar que, ao longo da implementação dos módulos ou mesmo ao final, sugere-se a elaboração de uma síntese dos conhecimentos adquiridos, a qual poderá ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor como lista de constatações, lembretes ou glossário.

A última etapa da sequência didática refere-se à **produção final**, que representa o fechamento do trabalho e que possibilita ao aluno colocar em prática as noções e os instrumentos explorados nos módulos. Além disso, permite ao professor avaliar o processo, observando as aprendizagens efetuadas e, quiçá, retornar a pontos ainda não assimilados completamente.

Findados o estudo do texto-base e as discussões realizadas, percebemos que as professoras procuravam definir o que, de fato, seriam as práticas por elas realizadas em suas salas de aula. A professora Marta mencionou: *“Trabalhamos um pouco a ideia de módulos. Tem a sequência e tem uma produção final, o que não fazemos é a produção inicial”*. Verificamos, porém, que a atividade oferecida aos alunos se baseava em textos fabricados e não em textos de autoria deles. Esclarecemos ao grupo que elaborar sequências fundamentadas em textos fabricados não é errôneo, mas que precisamos também gestar sequências didáticas que considerem a escrita produzida pela criança, o que lhe conferirá outro sentido, uma vez que ela refletirá sobre a sua linguagem escrita e não apenas sobre a escrita do outro.

Com esse espírito, propusemos ao grupo a elaboração de uma sequência didática a ser implementada com os alunos do 4.º ano do ensino fundamental, tendo em vista o ensino da escrita e da reescrita de texto. Para tanto, realizamos mais quatro encontros formativos, que totalizaram, aproximadamente, quatro horas de trabalho.

8.2 ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente, tínhamos que definir qual livro de literatura, dentre os apresentados pelo grupo, apoiar-nos-ia na elaboração do referido material. Apesar de expressarem entusiasmo por todas as obras⁴³, o grupo optou pelo livro *O que é um livro*, da autora Ana Elisa Ribeiro (2018), o qual comporia a primeira etapa – **apresentação da situação** – da sequência didática a ser elaborada coletivamente.

Isso definido, combinamos que abriríamos um arquivo no *Drive* e que cada professora nele registraria suas contribuições para a elaboração da sequência didática. Na primeira semana, elas mostraram-se receosas quanto ao registro. Foi-lhes (re)explicado, então, que o trabalho proposto se tratava de uma construção coletiva e

⁴³ *Severino faz chover* (MACHADO, 1994); *Esta casa é minha!* (MACHADO, 1999); *O que é um livro?* (RIBEIRO, 2018); *De onde vem a água dos rios?* (GONTIJO, 2018).

que, por isso, a preocupação, naquele momento, não deveria estar direcionada para “estar correto ou errado”, mas para pesquisar e para sugerir ações que pudessem compor a sequência didática a qual se propuseram a elaborar e a aplicar a seus alunos.

Para estimulá-las, coube à pesquisadora realizar os primeiros registros no arquivo, trazendo algumas sugestões de ações a serem realizadas a partir da leitura do livro selecionado, como promover uma conversa com a turma para verificar quais membros da família são leitores, discutir a importância da leitura para as pessoas e levantar a importância dos registros escritos para a história da humanidade.

Gradativamente, o grupo se sentiu confiante e começou a apresentar as suas contribuições. Foi o caso de Marta que encaminhou uma mensagem à pesquisadora durante a semana dizendo o seguinte: “*Ontem, fiz umas anotações lá no arquivo; depois, você dá uma olhada para ver se é naquela lógica mesmo?*”. Foi interessante observar a articulação entre uma proposição e outra: um determinado sujeito registrava uma ideia e o outro a complementava, deixando-a ainda mais significativa para a composição da sequência didática. Foi o caso de Rosa, que propôs a elaboração de um relato pessoal, que contemplasse as leituras realizadas pelo professor ao longo de seu processo de escolarização. Sugeri que fosse organizada uma linha do tempo com as leituras realizadas por uma determinada docente. Para complementar a proposição, Marta se colocou à disposição para elaborar a linha do tempo e, ao fim da produção do vídeo, expressou: “*Ideia da Rosa, sensacional! Deu muito trabalho, mas me diverti muito. Muitas memórias afetivas*”.

A cada encontro formativo, debatíamos a respeito das ideias lançadas pelas professoras no arquivo do *Drive* e, conforme as discussões suscitadas, registrávamos outras que delas emergiam, que resultou no documento apresentado ao final da tese (Apêndice F) que contém toda a sequência didática planejada.

Foi fascinante acompanhar o processo de elaboração da sequência didática, haja vista o envolvimento das docentes na proposição daquilo que conferiria sentido e significado às práticas de ensino de escrita e de reescrita de texto a serem implementadas em sala de aula com seus alunos. A preocupação do grupo ultrapassava a concepção de língua como pronta e acabada, tal como critica Geraldini (2003); era preciso concebê-la como fundamental ao desenvolvimento do sujeito, como promotora da constituição humana (VIGOTSKI, 2009).

O ensino assim organizado contrapõe-se às orientações teórico-metodológicas difundidas pelos documentos oficiais, em específico, pela BNCC (BRASIL, 2017), sobre

o desenvolvimento de competências e de habilidades para a apropriação da linguagem escrita. O ensino voltado para a promoção de competências e de habilidades não garante que a criança desenvolva as capacidades necessárias para apropriar-se da escrita; ao contrário, considerar essa perspectiva é tolher a criança das suas possibilidades como espécie humana em constituição, conforme nos ensina Duarte (2001). É promovermos a lógica do treinamento, em que o exercitar passa a dominar as ações educativas, em detrimento da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Duarte (2001) relembra uma famosa frase de Adam Smith em que este admitia a instrução intelectual aos indivíduos, contudo ressaltava que deveria ser “em doses homeopáticas”, ou seja, que adquirissem o mínimo necessário para participarem da sociedade, sem acarretar, dessa forma, qualquer perigo ao sistema hegemônico vigente. Julgamos que essa é a lógica predominante postulada pelos documentos e pelos programas oficiais, cujo propósito, ao defenderem o desenvolvimento de habilidades e de competências, é oferecer aos educadores e aos seus educandos o mínimo para atuarem em sociedade.

Consideramos pertinente relatar que cada docente contribuiu de forma diferente para a elaboração da sequência didática. Algumas diziam não ter familiaridade com a nova tecnologia – *Drive* – e acabavam relatando a outra professora que assumia o registro no *Drive*. É o caso da professora Rosa que proferiu: “*Não sei mexer com isso, então prefiro expor as minhas ideias e alguém digitar, pode ser?*”. Já outras preferiam expor suas ideias nos encontros formativos. De qualquer modo, nenhum partícipe da pesquisa ficou de fora do processo de elaboração da sequência didática.

Compomos nossa sequência didática de acordo com as etapas propostas por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), já apresentadas anteriormente. A princípio, debruçamo-nos a elaborar a primeira etapa, qual seja, a **apresentação da situação**. Como estudado, este momento é crucial para as etapas subsequentes, por isso, muitas discussões foram necessárias: o que esta etapa deve conter? Como envolver o aluno na discussão? Como conduzir esse processo, haja vista o instrumento remoto que estávamos utilizando? Inúmeras dúvidas surgiram e, na medida do possível, procuramos trazer respostas a todas.

Para estruturar essa etapa, antes, porém, resolvemos retomar o conceito de sequência didática: “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 82), bem como demarcar o que seria proposto a partir de então.

Após tais esclarecimentos, passamos a refletir sobre os encaminhamentos necessários que comporiam a etapa apresentação da situação. Importante esclarecer que os enunciados das ações propostas na sequência didática se encontram direcionados de modo a atingir outros professores, não somente os sujeitos da pesquisa. Há também enunciados elaborados pelas docentes participantes direcionados aos alunos. Para efeito de diferenciação, os enunciados aos professores estão marcados pela cor salmão e os direcionados aos alunos, pela cor verde.

De acordo com o grupo, deveríamos partir de uma conversa com os alunos, questionando-os se, em família, existe a prática da leitura e qual é a importância dos livros para as pessoas. Tal discussão gerou o seguinte registro:

Inicialmente, professor, converse com a turma, questionando-a se, em família, existe alguém que costuma ler livros e qual é a importância dos livros para as pessoas. Aproveite para enfatizar que o ser humano tem como necessidade viver em sociedade e interagir com o outro. No entanto, essa interação, muitas vezes, é comprometida pelo tempo e pelo espaço, ou seja, muitos indivíduos, fatos e acontecimentos fizeram parte da história da humanidade, os quais só podem ser conhecidos por meio dos registros que nossos antepassados deixaram.

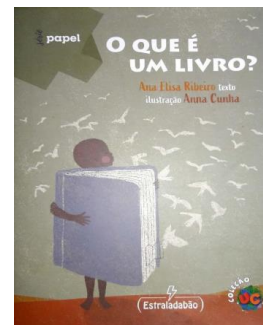
Na sequência, os partícipes sentiram a necessidade de elencar algumas problematizações que movimentassem o pensamento dos alunos, conforme expomos a seguir:

- Em que momentos do nosso dia a dia usamos a leitura?
- É importante aprender a ler e a escrever? Para quê?
- Você gosta de ler livros? Quais tipos de livros?
- Tem outras pessoas na sua família que leem? Quais tipos de livros elas leem?
- Qual é a importância dos livros na vida das pessoas?
- Todas as pessoas podem escrever livros? O que é preciso para isso?
- Vocês conhecem alguém próximo que já escreveu um livro?
- Por que e para que os autores escrevem livros?
- Podemos escrever qualquer tipo de livro?

A partir dessas questões norteadoras, edificou-se a ideia de convidar uma autora para conversar com as crianças sobre o ato de escrever. Sem que o grupo soubesse, entre as participantes, tínhamos uma escritora⁴⁴, Karoline Batista dos Santos, acadêmica do Curso de Pedagogia da UEM, a qual aceitou participar da conversa. Tal fato evidencia que as ideias se complementavam a cada proposição apresentada pelas professoras e reafirma quão produtivo é o trabalho em grupo.

⁴⁴ Obras lançadas pela autora: *O segredo de Annelise* (SANTOS, 2019); *Garota inconsequente* (SANTOS, 2020a); *O mistério de Lady Natalie* (SANTOS, 2020b); *Um presente para Lady Valerie* (SANTOS, 2020c); *A temporada de Olivia* (SANTOS, 2020d).

Ao prosseguir com a elaboração da sequência didática, o grupo sugeriu que os alunos apresentassem alguns livros que tivessem em casa. A partir dessa apresentação, o professor, com a turma, selecionaria e classificaria esses materiais, de acordo com as suas características, em contos de fadas, em livros religiosos, em livros de receita, em livros didáticos etc. A seguir, a redação da sugestão:



Professor, solicite aos seus alunos que tragam para a sala de aula (remota), no próximo encontro, livros que tenham em casa, sobre qualquer assunto. Promova um momento em que os materiais possam ser manipulados (apresentados) pela turma. Selecione um aluno para participar da roda de leitura, na qual deverá apresentar um livro e a sua temática. Classifique o material trazido pela turma, estabelecendo algumas características: livros religiosos; livros de receitas; contos de fadas; outros. Com esse material organize uma exposição de livros.

Outra proposição refere-se à participação do professor também na exposição dos livros, a fim de explorar a função social dos gêneros textuais presentes nos livros expostos. Para enriquecer a proposta, a professora Júlia se prontificou a elaborar um vídeo para apresentar os diferentes tipos de livros existentes, os materiais usados na sua confecção e quais fizeram parte das suas memórias de leitura. O vídeo foi produzido em um sebo e teve duração de 8 minutos e 44 segundos. O registro para tal proposição segue:

Além dos livros trazidos pelos alunos, apresente alguns separados por você, professor, a fim de que possam compará-los. Explore a função social dos gêneros textuais e o seu veículo de circulação; relacione-os com os avanços tecnológicos da atualidade; reflita sobre os benefícios ou não trazidos para a interação humana.

Oportuno mencionar a preocupação do grupo em como chegar ao livro selecionado como situação inicial da sequência didática. Dentre as sugestões apontadas, citamos a seguinte:

Professor, aos livros separados por você acrescente a literatura 'O que é um livro' (RIBEIRO, 2018). Mobilize a turma para ouvir a história, instigue-a de forma que se interesse pelo conteúdo do livro. Apresente a capa do livro e questione: o que veem na capa? Qual é o tamanho do livro que o garoto segura? Por que o menino escolheu um livro tão grande? O que aparece voando próximo ao garoto? O que representam? Qual é a expressão facial da criança?

Outra solicitação do grupo, considerada relevante para compor a sequência didática, foi expor os elementos que compõem a capa do livro: título, nome da autora e da ilustradora, editora e coleção.

Nesse sentido, propuseram que, após a leitura do livro para os alunos, fosse explorado o gênero textual que compõe tal história. Para isso, organizaram o seguinte registro:

Após fazer a leitura do livro de literatura, apresente brevemente a autora e a ilustradora da obra. Em seguida, direcione a atenção da turma para a análise do gênero textual que compõe a história: relato histórico. Aproveite para explicar que o relato tem como finalidade registrar alguma experiência vivida em determinado tempo. No caso do livro em questão, a autora procura apresentar a história do livro, traçando seu percurso de criação, desde a sua invenção até a atualidade.

Para além do relato histórico, reportando-se ao aspecto tipológico do relatar, as professoras propuseram a apresentação de um relato pessoal a ser organizado por uma das docentes e exposto aos alunos:

Apresente às crianças um relato pessoal. No caso da aula remota, apresente o seu relato pessoal, professor, por meio de um vídeo com uma linha do tempo dos livros que fizeram parte da sua vida, desde os seus primeiros anos até os dias atuais. Chame a atenção das crianças para que percebam que a narração do vídeo se trata de um relato que foi organizado e escrito previamente e que mostra um aspecto marcante da vida da professora.

Após a elaboração do primeiro componente da sequência didática, oferecemos aos alunos elementos para pensar a próxima etapa: a produção inicial. Para tanto, era necessário elaborar um enunciado que alicerçasse toda a proposição. Tal comando fora elaborado considerando o aluno e o professor. Eis os enunciados formulados pelo grupo:

Ao final da história “O que é um livro?”, a autora afirma que muitas pessoas têm o sonho de escrever e de publicar livros e nos convida a escrever um. E você, já sonhou escrever um livro? Como seriam os materiais e os formatos do seu livro? Sobre qual assunto você gostaria de escrever? Lembre-se de que o livro tem a capacidade de armazenar nossas ideias, memórias e histórias. Aproveite a oportunidade para escrever a sua!

Neste momento, os alunos produzirão a 1.ª versão do texto. Para tanto, o professor verificará com cada discente qual temática será discutida na obra. Poderá ser elaborado, para isso, um roteiro que auxiliará na organização das ideias. A sugestão é que as crianças pensem em uma situação marcante de sua vida que possa ser relatada. O docente deve sugerir algumas situações, como uma viagem, uma festa, um passeio, um problema enfrentado, a relação com o animal de estimação, uma perda, uma mudança etc., além de deixar claro que o relato da criança não precisa ficar restrito a isso. Organizar o roteiro de modo que a criança inicialmente se apresente (nome, idade, com quem mora) e, depois, comece a escrever sobre o tema escolhido (O que aconteceu? Onde estava? Com quem estava?). Incentivar a criança a contar detalhes e a deixar o relato interessante para o leitor. Orientá-la para que finalize o texto contando como se sentiu em relação ao fato relatado.

Ao compreendermos como as etapas seriam concebidas, passamos a organizar os **módulos**: o primeiro módulo trataria da **compreensão e da interpretação do livro**

de literatura; o segundo, da **análise linguística**; já o terceiro abordaria as **intervenções possíveis nos textos escritos pelos alunos**. Para cada módulo, elencamos uma série de atividades a serem implementadas com os alunos.

O primeiro módulo – **compreensão e interpretação da literatura** – foi composto por atividades envolvendo diferentes questões, cujas respostas ora estavam explícitas no texto, ora exigiam que o aluno estabelecesse relações com práticas vivenciadas cotidianamente; em outros casos, também era necessário aprofundar o conteúdo. Para a elaboração, inicialmente, a pesquisadora apresentou algumas sugestões e, em seguida, como já mencionado, as professoras foram contribuindo para a elaboração da sequência didática, conforme ficavam à vontade. Marta relatou: *“Pensei em elaborar questões aproveitando as imagens da literatura e então perguntar: ‘Ao longo da história humana, os suportes para a escrita foram modificando-se: tivemos o papiro, o códice, o livro impresso e o e-book. A partir das imagens, você é capaz de identificar esses suportes?’”*. Prosseguindo com as contribuições, Rosa expressou: *“Havia pensado em questões em que teriam que assinalar verdadeiro ou falso”*. Nesse momento, questionamos o grupo a fim de que elaborasse situações para além de assinalar as questões como verdadeiras ou falsas e obtivemos da professora Júlia a seguinte sugestão: *“Podemos solicitar aos alunos que reescrevam as informações falsas, transformando-as em verdadeiras”*. Após alguns debates, algumas questões foram elaboradas, como as que trazemos a seguir:

Após ouvir a leitura do livro ‘O que é um livro?’, realizada pela professora, responda às questões a seguir.

a) No relato histórico lido pela professora, encontram-se algumas palavras que não são frequentes em nosso vocabulário. Retire do texto essas palavras, consulte o dicionário para conhecer os seus significados e registre em seu caderno.

b) No início da obra, a autora traz alguns questionamentos que, geralmente, são feitos por crianças: “O que é um livro?; Quem inventou o livro?; Por que inventaram o livro?”. Você teria resposta para dar à autora quanto às perguntas levantadas? Anote suas respostas em seu caderno.

c) O registro em livros nem sempre existiu. Como eram feitos os primeiros registros pelos nossos antepassados?

d) Uma das formas de se registrar era em pele de animal ou em papiro. Do que era produzido o papiro? Como os homens o utilizavam?

e) À medida que a vida dos homens se tornou mais complexa, houve a necessidade de uma forma de registro menor. Qual foi a intenção ao propor essa nova forma de livro? Que nome lhe foi dado?

f) Alguns aperfeiçoamentos ocorreram na elaboração de livros. Quais foram esses aperfeiçoamentos?

g) Nem todos os livros têm a mesma estrutura. Que povo e que cultura têm os livros organizados de modo diferente do nosso?

h) Ao longo da história humana, os suportes para a escrita foram modificando-se: tivemos PAPIRO, CÓDICE, LIVRO IMPRESSO, E-BOOK. Observando as imagens a seguir, você é capaz de identificar cada um desses suportes? Escreva o nome do suporte de escrita no espaço abaixo da imagem correspondente.



i) Você prefere ler um livro impresso ou um e-book? Por quê?

No segundo módulo – **análise linguística** –, as proposições objetivavam a reflexão do aluno sobre a língua, ou seja, que a ele fossem oportunizadas ações mentais que possibilitassem a aprendizagem de aspectos linguísticos e não ações que exigissem somente o preenchimento de folhas com muitos exercícios. Nesse sentido, algumas dificuldades foram encontradas pelas professoras no processo de composição desse módulo, porque não bastava propor ações que exigissem apenas completar os espaços em branco, reconhecer as classes gramaticais; era necessário que discutissem a aplicabilidade desses conhecimentos em situações comunicativas, considerando a língua viva, bem como a função social para a qual foi criada. Para exemplificar essa situação, citamos a fala da professora Júlia: *“Estamos muito presas ao pronto e acabado; temos dificuldades em pensar diferente”*. No sentido de repensar as ações pedagógicas encaminhadas em sala, Rosa trouxe, com base na produção de um aluno, a seguinte contribuição, incorporada à sequência didática:

“Um dia eu estava entrando na casa da minha tia com a minha irmã eu abri o portão e demorei para fechar e daí o tico ouviu o portão e daí ele saiu para fora e foi para a avenida, a minha tia foi tentar pegar ele mas ela não conseguiu pegar ele, ele fugiu para rua e infelizmente foi atropelado por um caminhão que não viu ele”.

Nesse trecho, aparece duas vezes uma palavra que usamos muito na fala para ligar as ideias, mas que não deve ser usada em situações formais de escrita.

- Que palavra é essa?
- Como podemos reescrever esse trecho sem utilizá-la?
- Verifique em seu texto se você utilizou essa ou outras expressões da oralidade e faça as correções necessárias.

Ainda compondo o segundo módulo, é pertinente mencionar a necessidade encontrada pelo grupo quanto à retomada de algumas definições gramaticais, o que é compreensível, uma vez que precisamos colocar-nos em atividade, neste caso, de estudo, para retomarmos alguns conceitos que não foram internalizados.

A exemplo, expomos a discussão acerca do conceito de pronome, uma vez que, na literatura adotada, deparamo-nos com diversas expressões utilizadas para substituir os nomes. Nesse sentido, recorremos a Travaglia (2013), a fim de retomarmos os conhecimentos sobre os pronomes. Uma integrante do grupo – acadêmica – expressou: “*Sempre que necessário, é importante voltarmos aos conceitos para conferir o que pensamos*”. Como resultado da consulta, elaboramos a seguinte orientação aos professores:

Quadro 34 – Pronomes

Professores, observem que as expressões destacadas na atividade anterior têm como propósito substituir nomes, evitando, assim, a repetição de palavras. Elas são denominadas PRONOMES. É importante retomar essa questão com os alunos.

Pronomes são palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso.

Os pronomes podem:

- *apontar as pessoas do discurso (quem fala: eu/nós; para quem se fala: ⁴⁵tu/vós; de quem/que se fala: ele, ela/eles, elas);*
- *indicar posse (meu, tua, nosso, seu etc.);*
- *apontar (este, esse, isto, isso, aquilo, aquela);*
- *falar dos seres/objetos de maneira indefinida (alguém, ninguém, pouco, muito, todo, tudo. etc.);*
- *indicar masculino e feminino, singular e plural.*

Fonte: elaborado pela autora (2020), conforme Travaglia (2013, p. 62).

Após a retomada do conceito e discussões concernentes ao assunto, as professoras apresentavam-se mais seguras em propor situações que abordassem tal aspecto linguístico. A seguir, expomos algumas atividades elaboradas pelas docentes para explorar o conceito em estudo.

⁴⁵ De acordo com as gramáticas normativas, os pronomes de 2ª pessoa do português brasileiro são 'tu' e 'vós'. Estudos recentes mostram, no entanto, que "na segunda pessoa do singular, tu tem sido substituído por você, forma que surgiu por alterações fonológicas da expressão de tratamento Vossa Mercê" (CASTILHO, 2016, p. 479). Essa alteração é de suma importância, pois "repercute nos demais pronomes, na morfologia verbal, na concordância verbal e na estrutura funcional da sentença" (CASTILHO, 2016, p. 477), já que, embora você(s) se refira à 2ª pessoa do discurso, mantém as características de 3ª pessoa, resquício de quando era um pronome de tratamento.

Leia o trecho abaixo retirado da história. Em seguida, faça o que se pede.
 “Tabuletas de argila e até paredes de cavernas já foram usadas para registrar e escrever. Será que **esses** eram os livros mais antigos do mundo?”
 - A palavra destacada se refere a quê?
 • “Há muitos tipos de livros. Livros feitos de caixas de fósforo, de lâminas de papel soltas, livros que experimentam materiais e formatos muito curiosos”.
 a) Que palavras se repetem no trecho acima?
 b) De que maneira a autora do texto poderia escrever esse trecho para não repetir essas palavras?
 • Observe os seguintes trechos da história, analisando as palavras destacadas. Depois, volte ao texto e aponte a quem ou a que os termos se referem.
 a) “O papiro é um material frágil, feito de uma planta que tem **esse** nome”.
 b) “[...] o papel de que os livros são feitos atualmente é mais resistente e duradouro do que outros materiais. **Isso** é um aperfeiçoamento e tanto!”
 c) “O jeito de imprimir as palavras, os textos e as imagens **nele** também mudou”.

Ao prosseguir com a organização do segundo módulo, outras situações foram elaboradas considerando o estudo de adjetivos e de pontuação, o uso de dicionário, as diferenças entre a linguagem formal e a informal, dentre outros aspectos da linguagem escrita, conforme Apêndice F.

O objetivo do terceiro módulo – **intervenções possíveis nos textos escritos pelos alunos** – foi propor situações que oportunizassem ao aluno pensar a sua escrita de modo a compreender a escrita como um processo, como uma forma de ação e de interação entre sujeitos. Queríamos desfazer a ideia de que a escrita de um texto é resultado de inspiração ou de fórmula mágica, bem como mostrar a necessidade de revisar nossos próprios textos. Em função disso, a elaboração desse módulo exigiu muito das professoras, haja vista que elas costumavam trabalhar com sequências didáticas elaboradas a partir de textos prontos. Salienciamos que não somos contrários à realização de tal trabalho, no entanto, acreditamos que devemos propiciar à criança a reflexão não só sobre a escrita do outro, mas também sobre a sua escrita, do porquê de organizá-la de determinada maneira e não de outra, de escrever de uma forma e não de outra, de usar determinada palavra e não outra.

Para a elaboração dessa etapa da sequência didática, precisávamos, além do livro de literatura, ter em mãos a primeira produção dos alunos. Então, iniciamos a implementação do primeiro módulo da sequência didática para, a partir dos textos produzidos pelas crianças, elencarmos as intervenções necessárias e possíveis nos textos dos próprios alunos. Importante ressaltar que as produções elaboradas pelos alunos foram entregues pelos pais no colégio, no dia seguinte, juntamente a outras atividades avaliativas, conforme previsto no cronograma de ações da escola em função do calendário especial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Logo após, os textos foram recolhidos pela professora Marta que os escaneou e os disponibilizou, via *WhatsApp*, ao grupo, cuja atividade de estudo requeria leitura e análise das escritas produzidas pelos alunos. Antes, porém, vale esclarecer que tal atividade fora discutida em formação com os partícipes que, ao empreenderem a ação, tinham clareza do que deveriam analisar.

Dentre os tópicos selecionados, objetivávamos identificar aspectos da linguagem escrita que estavam em vias de aprendizagem e que requeriam retomada do trabalho. Após leitura e análise cuidadosa, foram identificadas as seguintes necessidades manifestas nas produções escritas dos alunos, as quais destacamos em ordem crescente de frequência: características do gênero textual (relato pessoal); paragrafação; linguagens formal e informal; sinônimos; pontuação, elementos coesivos e organização das ideias. Dentre elas, em função da frequência nos textos iniciais dos alunos e da interferência na compreensão das ideias por eles apresentadas, propusemos atividades para ensino de conceitos afetos à **estrutura textual**; à **elaboração de parágrafos**; à **progressão temática**.

Foram propostas cinco atividades com o objetivo de fornecer aos alunos subsídios para avaliar e para repensar a sua própria escrita. As proposições 1 e 2, a seguir expostas, permitem à criança refletir sobre a **estrutura textual** do gênero em estudo:

1. Observe o texto “O bicho-papão”, de autoria de Sylvia Orthof, entregue pela professora. Este texto pertence ao gênero relato pessoal que tem como finalidade narrar uma experiência de vida. Sua estrutura, geralmente, é composta de apresentação, de complicação, de resolução e de avaliação. Leia o texto novamente, identifique as partes e sublinhe-as de acordo com a legenda:

laranja	Apresentação
verde	Complicação
azul	Resolução
amarelo	Avaliação

2. Outra característica do relato pessoal se refere a detalhar as situações descritas, a contá-las minuciosamente. Retorne ao seu texto e verifique se trouxe todos os detalhes necessários para despertar o interesse do leitor. Pense nas possibilidades de ampliar essas ideias e registre em seu caderno.

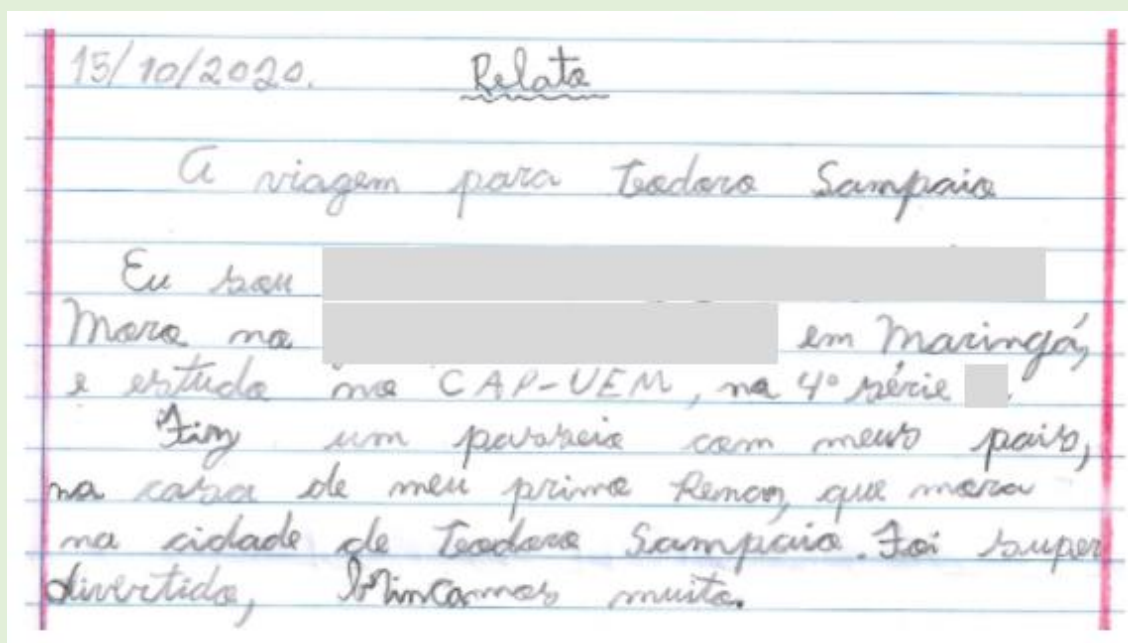
A proposição 3 resgata discussões já oportunizadas à turma em relação à elaboração de parágrafos e possibilita que o aluno retome a leitura de seu texto e reescreva-o implementando os parágrafos necessários, como exposto:

3. Como já sabemos, um texto precisa ser dividido em parágrafos. Uma das possibilidades para organizar os parágrafos de seu texto é de acordo com a estrutura do relato: um parágrafo para a apresentação, um para a complicação, outro para a resolução e, por fim, mais um para a avaliação. Assim, seu texto precisa ter, pelo menos, quatro parágrafos. Avalie a estrutura do texto que você produziu e faça as correções necessárias reescrevendo-o, de forma que tenha, no mínimo, um parágrafo para cada parte.

ATENÇÃO: dependendo do desenvolvimento das ideias em seu texto, algumas das partes da estrutura do relato podem ter dois ou até mais parágrafos.

A proposição 4 viabiliza rever as ideias que compõem o texto, organizá-las de modo a atender as características do gênero textual em estudo, bem como inserir outras que contribuam para a progressão temática.

4. Leia o relato a seguir:



a) No primeiro parágrafo do texto, temos a apresentação. No segundo parágrafo, temos anunciadas a complicação e a resolução, que não foram desenvolvidas. Separe essas duas partes em dois parágrafos diferentes.

Agora, pense em perguntas que poderiam ser feitas para ajudar o autor a desenvolver as ideias nesses dois parágrafos. Sugira perguntas que poderiam ser feitas para ampliar o

- 2.º parágrafo:

- 3.º parágrafo:

b) O 4.º parágrafo, de avaliação, não aparece nesse texto. O que poderia ser escrito nesse parágrafo?

A proposição 5 permite ao aluno pensar, exclusivamente, na sua escrita. Nessa condição, acreditamos que o discente encontre mais sentido ao realizar suas atividades, uma vez que refletir sobre a escrita de outrem é diferente de refletir sobre a própria elaboração escrita.

5. Agora, volte a ler o seu texto e verifique:

a) Você iniciou seu texto se apresentando, dizendo quem você é? Você apresentou a situação que será relatada (onde e com quem você estava, o que você estava fazendo, por que estava nessa situação)?

Lembre-se: dependendo de como essas informações são apresentadas, elas podem compor dois ou mais parágrafos de seu texto.

b) Dando sequência ao seu texto, você apresentou, no(s) parágrafo(s) seguinte(s), com detalhes, o que você pretendia relatar? Você descreveu o(s) ambiente(s), relatou tudo o que aconteceu?

c) Ao progredir na temática de seu texto, você apresentou a resolução do que foi relatado? Como tudo terminou? Deu tudo certo ou tudo errado?

d) O último parágrafo de seu texto deve conter uma avaliação sobre o que foi relatado. Você contou por que aquilo foi importante para você?

Ao percorrer uma série de proposições, o aluno pôde repensar a sua primeira produção escrita, verificando a linguagem empregada, os elementos linguísticos que deram sentido à escrita, as características do gênero produzido, o emprego de pronomes, a interação entre sujeitos, bem como a estrutura composicional do gênero. Acreditamos, por esse motivo, que o aluno teria conhecimento e repertório para desenvolver a versão final da escrita, já que a ele foram oferecidas condições objetivas para a reescrita do seu texto.

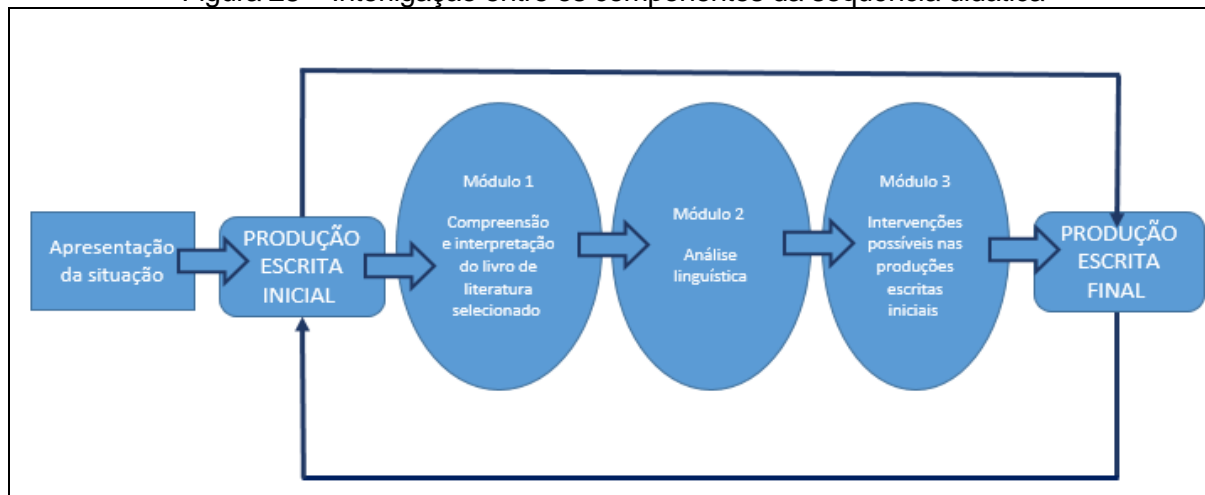
Assim, avançamos para a última etapa da sequência didática: **produção final**. Para tanto, o grupo redigiu um possível comando direcionado ao professor para encerrar a sequência didática. Segue a sugestão elaborada pelas professoras:

Após os alunos escreverem seus textos – produção final da sequência didática –, é necessário, professor, lê-los atentamente e analisá-los. Você poderá estabelecer critérios para intervenção em cada produção. Após corrigi-los, entende-se ser oportuno explicar aos alunos as observações registradas, de modo a alcançar os resultados esperados, tendo em vista a elaboração da segunda versão da produção final. Depois de o aluno realizar a reescrita, você decidirá se todos os textos terão que passar por uma nova correção ou somente alguns. Com o resultado em mãos, os alunos poderão, com seu apoio, expor a versão definitiva de seu texto no corredor do colégio ou organizar uma coletânea de textos para circular entre as famílias.

Ao finalizar a elaboração da sequência didática, evidenciamos que, para além de propormos situações em que o aluno reflita sobre a escrita do outro, devemos considerar momentos em que lhe seja permitido analisar a sua própria escrita, revendo a organização linguística de suas produções. Parafraseando Mello (2010), a depender de nossos encaminhamentos, pecamos pela finalidade e pelo sentido que imprimimos à escrita ao determinarmos treinos e cópias de textos alheios às experiências vividas pelas crianças.

Diante do exposto, convém enfatizar que a sequência didática coletivamente elaborada percorreu todos os componentes do esquema exibido:

Figura 28 – Interligação entre os componentes da sequência didática



Fonte: elaborada pela autora (2020), segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Ao compreendê-los como processos que se interligam, a primeira etapa consistiu na apresentação da situação inicial, em que exploramos maximamente os aspectos provenientes do gênero textual selecionado, bem como o conteúdo que comporia a produção escrita inicial.

Perfazendo esse trajeto, na produção escrita inicial, objetivamos que o aluno elaborasse a primeira tentativa de escrita do gênero textual explorado. Em seguida, elaboramos os módulos: no primeiro módulo – compreensão e interpretação do livro de literatura selecionado –, intentamos promover o estudo de questões cujo conteúdo se encontra explícito, implícito ou necessita de inferência. No segundo módulo – análise linguística –, oportunizamos a reflexão sobre a língua, a fim de desenvolver ações mentais que possibilitassem a aprendizagem de conceitos. No terceiro módulo – intervenções possíveis nas produções escritas iniciais –, propusemos situações que permitissem ao aluno pensar a respeito de sua própria escrita, compreendendo-a como processo e como forma de ação e de interação entre as pessoas. Como último componente da sequência didática, temos a produção escrita final, em que se espera que o aluno empregue o repertório constituído ao longo do percurso em que estudou o gênero textual abordado.

8.3 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O processo de implementação da sequência didática exigiu do grupo ainda mais organização e intencionalidade. Tendo em vista o contexto de excepcionalidade que vivíamos, precisávamos encontrar um modo eficaz de contactar as famílias, de apresentar a proposta de implementação da sequência didática – resultado da pesquisa – e de convidar os alunos a participarem.

Ao dialogar com a pedagoga do colégio, ela nos orientou a organizar um *e-mail* (Apêndice G) e a encaminhá-lo às famílias. O *e-mail* foi elaborado, enviado aos responsáveis e, de acordo com o regimento do colégio, deveríamos aguardar 72h para a devolutiva dos pais.

Após a devolutiva, tínhamos 27 alunos dispostos a participar da pesquisa. Com esse número, começamos a planejar os encontros, bem como a organizar o material para exposição, considerando a necessidade de o trabalho ser *on-line* em virtude do ERE. O envolvimento das professoras foi excepcional: algumas se dispõem a gravar vídeos, outras contactando autores para conversar com as crianças, outras preocupadas em organizar procedimentos que confeririam sentido e significado às práticas pedagógicas propostas.

Convém relatar que a implementação da sequência didática se deu parcialmente, haja vista que o contexto de pandemia impediu a efetivação de determinadas ações que requeriam interação física e intervenções pontuais. Optamos, portanto, por implementar as duas primeiras etapas – apresentação da situação e produção inicial –, de modo que pudessemos analisar a produção escrita do aluno e, assim, propor encaminhamentos que contribuíssem para tal ação.

Para isso, organizamos quatro encontros com os alunos, realizados pelo *Google Meet*, com duração aproximada de uma hora cada. A partir da literatura selecionada, os encontros tiveram como temática “A história do livro”, que foi explorada por meio de *slides* elaborados pelos partícipes e pela pesquisadora, com o objetivo de exibir os encaminhamentos propostos. Importante ressaltar que o material composto por *slides* foi exposto nos encontros programados com os alunos, como demonstramos conforme relatamos as ações.

O primeiro encontro ocorreu em 06/10/2020, com duração de 1 hora 21 minutos, e contou com a participação de 27 alunos das três turmas juntas. Para essa data, as professoras iniciaram o trabalho acolhendo os discentes, explicando a proposta que seria

desenvolvida nos quatro encontros, bem como os procedimentos para que todos participassem. Rosa, responsável pela recepção, proferiu: *“Sejam bem-vindos a nossa primeira aula sobre leitura e escrita de texto. Serão quatro encontros com aulas de aproximadamente 50 minutos, conforme e-mail recebido pela família. Para que as nossas aulas sejam organizadas, sugerimos que procurem um lugarzinho tranquilo (acho que já fizeram isso hoje), prestem bastante atenção na aula, pois é uma aula como se fosse em sala de aula mesmo, presencial. Portanto não pode haver conversa paralela. Enquanto a professora estiver explicando o conteúdo, vocês deverão estar atentos às explicações, participar quando solicitado, não escrever no chat mensagens aleatórias, mas, se for referente à aula, podem escrever que, na medida do possível, eu, a professora Júlia ou a Marta responderemos”*.

Após estabelecerem alguns combinados, necessários para que a aula fluísse, iniciaram a discussão da temática. Rosa explicou: *“A nossa aula de hoje terá como tema ‘A história do livro’”*. A Figura 29 corresponde ao primeiro *slide* apresentado aos alunos, o qual continha a seguinte pergunta: o que é o livro?

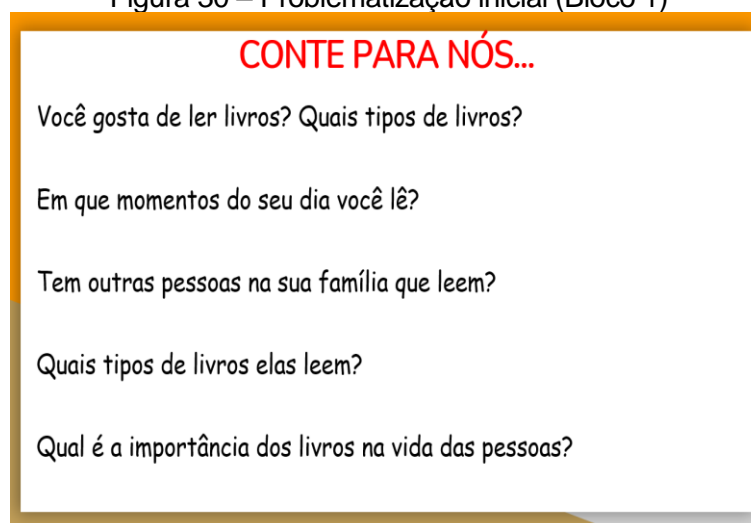
Figura 29 – Apresentação do tema



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

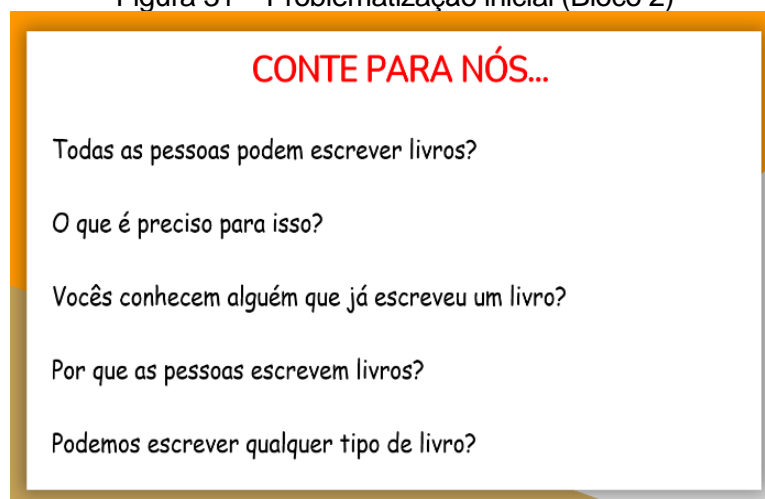
Ao continuar a apresentação, Rosa explicou: *“Para desenvolver esse tema, farei algumas questões a vocês, que estarão disponíveis na tela do computador ou na do celular. A princípio, vocês pensarão sobre todas as questões e, depois, participarão oralmente respondendo-as. Quem não quiser falar (mas é importante que todos participem, envolvam-se) poderá responder pelo chat.”*. Essas questões foram expostas em dois *slides*: Bloco 1 (Figura 30) e Bloco 2 (Figura 31):

Figura 30 – Problematização inicial (Bloco 1)



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Figura 31 – Problematização inicial (Bloco 2)



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

As ações foram divididas para melhor condução das aulas: quem conduziu as explicações do primeiro bloco de questões foi a professora Rosa, enquanto Júlia e Marta respondiam às questões feitas pelos alunos por meio do *chat*. No encaminhamento do segundo bloco, houve uma alteração: a professora Marta passou a conduzir as explicações e as respostas dadas pelos alunos e Rosa e Júlia acompanhavam o trabalho pelo *chat*. Havia, pois, dois canais de comunicação simultâneos entre alunos e professoras, o que exigia de todos muita atenção.

Finalizada a abordagem das questões, os alunos foram orientados a inscreverem-se pelo *chat* para se posicionarem. Inicialmente, as docentes não acreditavam que as crianças participariam, mas, conforme relato delas, foram surpreendidas pelo envolvimento maciço dos alunos. Assim, expressou-se Rosa para as crianças: “Fiquei

encantada com a contribuição de vocês. Pensei, será que vão participar? Fiquei surpresa, adorei todos participando". Comungando esse posicionamento, Marta disse: *"Faço minhas as palavras da professora Rosa. Estávamos preocupadas em relação a como seria esse momento e vocês participaram muito bem"*. Para exemplificar, trazemos, na íntegra, alguns relatos dos alunos acerca da importância do livro para as pessoas, última questão do Bloco 1. A fim de evitar identificação pessoal, utilizamos letras maiúsculas.

AM: *"É importante ler para saber as pontuações, porque, quando formos escrever, escreveremos certinho"*.

AJ: *"É importante ler para aprender palavras novas"*.

AA: *"Devemos ler para adquirir conhecimento e aprender cada vez mais"*.

AP: *"Os livros são importantes para aumentar o conhecimento e também a imaginação das pessoas"*.

Em relação ao segundo bloco de questões, no qual os alunos precisavam posicionar-se sobre o que precisamos para escrever livros e por que as pessoas escrevem livros, Marta resgatou algumas ideias expressas pelos alunos no primeiro bloco: *"Vocês falaram sobre leitura, hábitos de ler, se gostam de ler e quem lê na casa de vocês"*. Para avançar na discussão, a docente anunciou: *"Farei outras perguntas também relacionadas a livros, mas com uma outra ideia. Todos os livros que lemos foram escritos por alguém, correto? Alguém escreveu para lermos. Pensando nisso, vamos refletir sobre as seguintes questões"* (Figura 31). Eis algumas das manifestações dos alunos obtidas por meio de registro no *chat*:

AY: *"Para escrever livros precisamos saber escrever tudo certo e ter concentração"*.

AI: *"Para escrever livros precisamos de imaginação, conhecimento e leitura"*.

AM: *"Para escrever um livro precisamos saber escrever certinho e quando terminar de escrever tem que voltar a ler para corrigir"*.

AG: *"As pessoas escrevem livros para motivar outras pessoas a escrever também"*.

AA: *"As pessoas escrevem livros para compartilhar a imaginação e o que pensam sobre algum assunto"*.

AR: *"As pessoas escrevem livros para divertir o público e para passar uma mensagem"*.

AJ: *"Para escrever um livro precisamos de criatividade, vontade e também saber escrever, porque fazer um livro com escrita errada não dá muito certo. Outra coisa é que podemos escrever sobre qualquer assunto, mas o livro deve ter sentido"*.

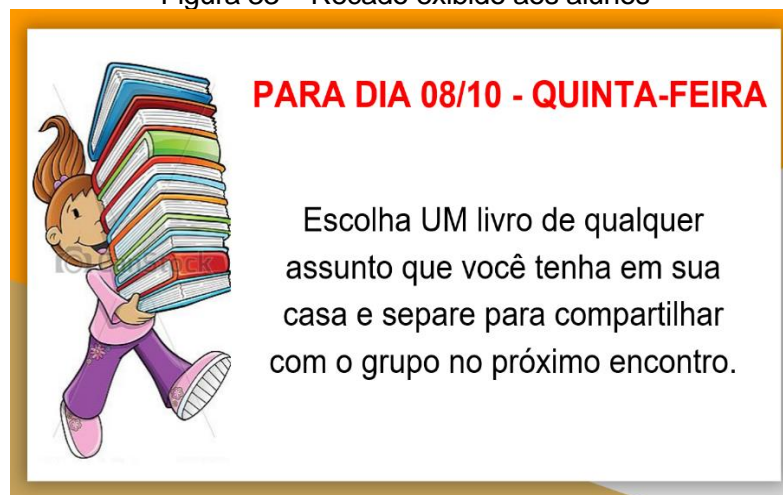
Prosseguindo com a discussão, a professora Marta elaborou uma síntese dos apontamentos trazidos pelos alunos, destacando os seguintes pontos: *"Vocês falaram sobre vários aspectos que colaboram para escrita de um livro. Chamarei a atenção para questões referentes à criatividade, à imaginação, ao planejamento e à organização, isso é bem importante, além de outras"*. A docente aproveitou a oportunidade para perguntar

As professoras relataram que, ao final do diálogo, foram surpreendidas com a indagação de AY: *“Qual é o seu conselho para quem está começando a escrever livros?”*. Foi visível que, naquela situação, o motivo, tal como definido por Leontiev (2004), havia sido instaurado: tínhamos alunos expressando a necessidade pela escrita, bem como relatando a importância desse ato para a vida.

Foi, então, que a professora Júlia encerrou o diálogo dos alunos com a autora por meio da seguinte síntese: *“Para escrever, precisamos de coragem. Inclusive, eu quero escrever um livro e mandar um recado para a autora dizendo que consegui. Convido vocês a escreverem mais. Escrever não é um ato solitário; é sempre para o outro, temos alguém lendo, corrigindo... O outro vai se deliciar, aprender com o que escrevemos. Quando escrevemos, colocamos no papel o coração. Portanto convido vocês a quererem escrever sempre mais”*.

Foi também a professora Júlia quem finalizou a aula explicando os encaminhamentos para o próximo encontro, registrados no seguinte recado (Figura 33), exibido remotamente pela plataforma *Google Meet*.

Figura 33 – Recado exibido aos alunos



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

O segundo encontro ocorreu em 08/10/2020, com duração aproximada de 1 h 10 min e com a participação de 25 alunos. O propósito era apresentar os livros selecionados pelos alunos e pelas professoras, bem como classificá-los de acordo com o domínio discursivo a que pertenciam. A dinâmica, segundo as docentes, demandou um pouco mais de tempo e exigiu a retomada de conhecimentos discutidos nos encontros formativos no que tange aos gêneros híbridos e aos agrupamentos dos gêneros, já que, para fazê-los, deveriam considerar, além dos domínios discursivos (local de origem em

que circulam), o domínio social de comunicação (capacidades de linguagem dominantes).

De acordo com a professora Marta, que conduziu esse primeiro momento da aula, foi difícil classificar algumas obras apresentadas pelos alunos, pelo fato de não terem em mãos o material para analisar. Todavia, segundo as demais docentes, a ação foi produtiva e acompanhá-la, verificando o empenho e o entusiasmo dos alunos, foi muito enriquecedor.

Na apresentação dos livros, os alunos diziam o título, o autor, os conteúdos, se foi presente de alguém, se a escolha foi deles e o porquê, além de outros comentários. Concomitantemente, as docentes procuravam, com base nas informações expressas pelos alunos, classificar as obras. Além disso, para exemplificar, organizaram dois *slides* com as obras escolhidas por elas próprias, cujo resultado pode ser conferido nas Figuras 34 e 35:

Figura 34 – Classificação dos livros selecionados pelas professoras (A)



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Figura 35 – Classificação dos livros selecionados pelas professoras (B)



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Para complementar tal exposição, a professora Júlia organizou um vídeo com imagens diversas de livros, capturadas em um sebo localizado na cidade de Maringá. O vídeo, intitulado ‘Uma diversidade de livros’, evidencia as categorias pelas quais se organizaram as obras nas estantes, bem como busca discutir as esferas de circulação, o material usado para a produção dos livros etc. Inicialmente, ela falou aos alunos: *“Antes de exibir o vídeo, gostaria de dizer que também amo ler; os livros são a minha vida, não é só uma leitura para determinado momento, mas para toda época da vida”*. Imbuída de sentido e de significado, tal como define Leontiev (2004), a docente mostrou algumas obras expostas em prateleiras e em bancas no sebo. Na Figura 36, temos a professora Júlia observando uma banca de livros na entrada do sebo:

Figura 36 – Observação de uma banca de livros em um sebo⁴⁶

Fonte: arquivos da docente (2020).

⁴⁶ Esclarecemos que tivemos a autorização da docente para divulgação do vídeo.

No vídeo, ao adentrar o sebo, Júlia se depara com uma banca com muitos livros expostos e relata: *“Falando em livros, temos aqui livros de tudo quanto é assunto e formato. Temos os clássicos da literatura infantil [exibe a literatura Branca de Neve] e, também, livros de receitas [exibe a obra Culinária para garotas]. Achei esse livro bem interessante, porque, além de conter receitas, traz instruções e cuidados que devemos ter na cozinha, como prender os cabelos, proteger a roupa, usar avental. Também traz o significado das palavras que são desconhecidas nas receitas, como engrossar, gratinar. É um dicionário de palavras relacionadas às receitas”*.

Figura 37 – Apresentação do livro de receitas



Fonte: arquivos da docente (2020).

Ao prosseguir com a filmagem, a docente adentrou os corredores do sebo, repletos de livros, e disse: *“Existem livros também para maiores [adultos] lerem. Lembra que tivemos uma aula sobre a biografia de Charlie Chaplin? Então, alguém escreveu a biografia do Superman, a história da vida de um personagem. Será que conhecemos tudo sobre esse herói? Fica o convite para lerem a obra”* (Figura 38).

Figura 38 – Exibição da biografia do Superman



Fonte: arquivos da docente (2020).

Após percorrer os diversos corredores do sebo e apresentar as inúmeras estantes e as suas respectivas categorias (clássicos infantis, romances, ficção, acadêmicos, gibis, dicionários), Júlia expressou: *“Uma parte de que gosto muito e é diferente está aqui: são os gibis. Estes gibis são livros chamados Graphic Novels (novela gráfica). Temos alguns do Velon Venon [exibe o livro]; são quadrinhos para quem é mais velho. Os gibis que costumo levar a vocês também estão nesta estante”*. (Figura 39).

Figura 39 – Expondo os Graphic Novels



Fonte: arquivos da docente (2020).

Para finalizar o vídeo, a professora caminha pelos demais corredores (Figura 40) e diz: *“Olhem os corredores repletos de livros; paraíso da professora. Têm livros escritos em outras línguas, têm dicionários, têm muita coisa. Conforme vocês forem crescendo,*

vão gostar dessas histórias, uns mais, outros menos, mas vamos continuar lendo, porque livro é vida, livro é tudo”.

Figura 40 – Corredores do sebo



Fonte: arquivo da docente (2020).

Para encerrar o encontro, Rosa anunciou que as professoras também lhes apresentariam os livros que haviam selecionado. Dentre as obras, tínhamos as seguintes: *João e Maria; O que é um livro?; Ou isto ou aquilo; Chapeuzinho vermelho; Pai de menina; O gato de botas; Guerra infinita; Evangélicos em crise; O diário de Anne Frank; Poemas da Serra do Mar* etc. São livros de diferentes temas e autores que possibilitaram que as professoras, após sua apresentação, classificassem-nos em contos de fadas, em livros religiosos, em livros didáticos, em livros de poemas, em relatos e em outros, conforme exposto nas Figuras 34 e 35.

Em 13/10/2020, aconteceu o terceiro encontro, que durou aproximadamente 53 minutos e que contou com a participação de 22 alunos. Inicialmente, houve a retomada da aula anterior, em específico, da classificação dos livros, conforme exposto no *slide* apresentado aos alunos (Figura 41).

Figura 41 – Retomada da classificação dos livros




Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

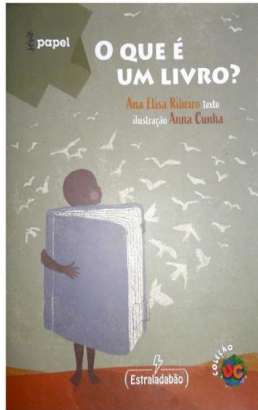
Dentre as obras expostas, as professoras escolheram o livro de literatura *O que é um livro?*, de autoria de Ana Elisa Ribeiro (RIBEIRO, 2018), para explanação. Para o início do diálogo, as docentes levaram à turma algumas questões sobre as imagens contidas na capa do livro, conforme exposto na Figura 42, reprodução do *slide* apresentado às crianças:

Figura 42 – Questões orientadoras para leitura da capa

- O que você vê na capa do livro?
- Qual é o tamanho do livro que a criança está segurando?



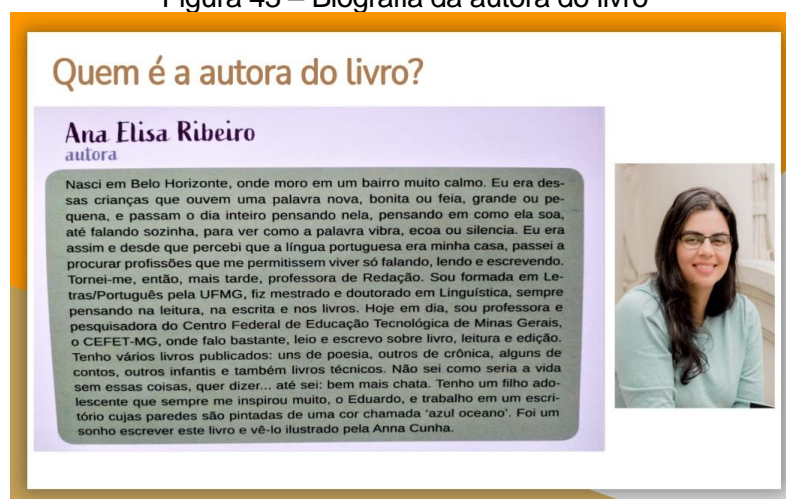
- Por que a criança escolheu um livro tão grande?
- O que está voando próximo à criança?



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Depois de analisarem alguns elementos iconográficos presentes na capa do livro de literatura, a professora Rosa leu as biografias da autora e da ilustradora. Em seguida, os alunos foram questionados sobre o gênero adotado pela autora para apresentar-se.

Figura 43 – Biografia da autora do livro



Fonte: *O que é um livro?* (RIBEIRO, 2018).

Após os alunos terem identificado o gênero textual – biografia –, a docente questionou se a turma sabia quem havia escrito aquela biografia. Foi então que AM respondeu: *“Foi ela [a autora] quem escreveu, porque, no começo, ela fala ‘nasci’, quem nasceu foi ela”*.

Na sequência, foi transmitida a contação da história, momento aguardado pelas integrantes do grupo, haja vista o empenho de todas na proposição de uma apresentação que ultrapassasse as imagens contidas no livro. Considerado pelo grupo um momento ímpar, diferentemente de simplesmente abrir o livro e iniciar a leitura, houve a preparação dessa história com criações e com elaborações distintas. Em um dos encontros para organização da contação, a acadêmica ME expressou: *“Gostei das ideias da professora [pesquisadora]. Acho que, no slide 3, se colocássemos um gif⁴⁷ como uma forma de exemplificar o processo, ficaria mais fácil”*. A história ganhou ainda mais sentido, isto é, além das imagens trazidas pelo livro, outras foram pensadas e ganharam movimento, ou seja, transformaram-se em *gifs*. Ao finalizar a elaboração da contação, a acadêmica KA mencionou: *“Eu acho que ficou bem legal! Só precisamos decidir quem ficará responsável pela contação para conciliarmos os slides e a oralidade”*. Era visível o envolvimento do grupo na proposição deste encaminhamento.

Convém ressaltar que, desde o primeiro *slide* da contação, os alunos depararam-se com *gifs*. À medida que a contação ocorria, as ilustrações se moviam e envolviam a turma que acompanhava atentamente.

⁴⁷ Formato de imagem com movimento. Tecnicamente, trata-se de uma junção de imagens que, quando passadas, dão a sensação de movimento. Diferentemente de um vídeo, o gif não tem som.

Figura 44 – Abertura da contação



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Após a contação, ocorreram, ao mesmo tempo, a exploração do enredo da história e a explicação do gênero textual que compõe o texto. Com o propósito de aprofundar as discussões, a professora Júlia explicou o conceito de relato, a sua função, o porquê de produzirmos relatos, bem como as partes que o compõem, quais sejam: apresentação, complicação, resolução e avaliação. Quanto ao conceito, a docente esclareceu: *“O relato é um texto não ficcional que tem como objetivo apresentar experiências vividas situadas no tempo e, geralmente, é escrito em primeira pessoa, diferentemente dos contos de fadas que não têm um tempo específico [Era uma vez]. O relato histórico da literatura ‘O que é um livro?’ não foi escrito em primeira pessoa, porque não foi ‘o livro’ que escreveu sobre ele mesmo”*. Importante dizer que Júlia retomava falas dos alunos em encontros anteriores para ilustrar a situação: *“Quando vamos escrever um texto, como vocês disseram na primeira aula, escrevemos para expressar nossa imaginação, mostrar nossos conhecimentos, transformar algo para o outro aprender conosco. São algumas intenções que temos com a escrita”*.

Ao avançar no debate, a professora Marta exibiu um conjunto de *slides* que havia organizado para apresentar uma linha do tempo referente aos livros que leu ao longo de sua vida. Os *slides* eram a expressão do relato pessoal elaborado pela docente, primeiramente, por escrito e, na sequência, verbalizado aos alunos. A Figura 45 corresponde ao *slide* inicial, de abertura do vídeo.

Vale ressaltar que a descrição da docente foi mais detalhada, em função de iniciar, na ocasião, o conceito de relato pessoal com a turma. Porém, devido à extensão, selecionamos apenas alguns momentos para aqui apresentar.

Figura 45 – Abertura do vídeo



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Marta iniciou a apresentação trazendo as leituras que fizeram parte da sua primeira infância e, nesse momento, mencionou: *“Eu sempre gostei muito de ler, sou apaixonada por livros e, hoje, vou contar para vocês um pouco sobre como a leitura fez parte da minha vida desde quando eu era bem pequena. Minha relação com os livros começou antes de eu aprender a ler. Quando eu era pequena, meus pais sempre liam para mim [...]. Eu adorava! Minha mãe também lia para mim contos que estão nesse livro que vocês estão vendo (Figura 46). O meu preferido era o da Pequena vendedora de fósforos. Vocês conhecem? É uma história triste, mas muito bonita!”*.

Figura 46 – Primeira infância



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Na sequência, a docente expôs as leituras da sua infância (Figura 47) e relatou: *“Quando eu fui alfabetizada, claro que reli, muitas vezes, esses livros que eu já conhecia, mas também comecei a ter contato com outras histórias. Lia vários contos de fadas. Esse da ‘Branca de Neve’ vinha acompanhado do áudio da história. Eu lembro até hoje, com detalhes! Também li muitos gibis da Turma da Mônica, da Disney e até do Pokémon.*

Figura 47 – Leituras da infância



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Marta destacou também as leituras efetivadas na sua adolescência (Figura 48): *“Conforme eu fui crescendo, fui lendo livros com histórias mais complexas. Foi nessa época que li ‘O Pequeno Príncipe’, que é um clássico! Também li a história da Pollyanna. Sabe a novela que teve com esse nome? Foi inspirada nesse livro. Foi um livro marcante;*

tenho muito carinho por ele! Li até um livro que tinha o meu nome. Nessa fase, também li vários livros que a professora pedia para fazer trabalhos da escola. Depois deste, ‘O mistério da fábrica de livros’, eu até escrevi um livro com uma história minha, acredita?’.

Figura 48 – Leituras da adolescência



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Logo em seguida, enfatizou as leituras realizadas na sua juventude (Figura 49): “Conforme eu fui ficando mais velha, fui conhecendo outros livros. Alguns me encantavam, outros me faziam viajar para outros lugares. Muitos me emocionaram! ‘O caçador de pipas’ foi uma das histórias mais tristes – e bonitas – que li nessa época [...]. Mas o que mais me marcou nesse período foram os livros de fantasia. Foi nessa época que eu terminei de ler a coleção do ‘Harry Potter’, pela qual eu sou apaixonada! [...] Até hoje eu releio esses livros, estão entre meus livros preferidos e são parte fundamental do meu amor pela leitura!”.

Figura 49 – Leituras da juventude



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Posteriormente, expôs as leituras efetivadas no período de formação acadêmica e sublinhou: *“Quando entrei na faculdade, minhas principais leituras eram voltadas para meus estudos para me tornar professora. Lia sobre crianças, sobre educação, sobre alfabetização... Li até o Estatuto da Criança e do Adolescente. Vocês conhecem? Depois que me formei, continuei estudando, fiz mestrado e li muitos livros de um filósofo chamado Santo Agostinho, que viveu há mais de 1.500 anos! Foi um período de muita leitura e de muito aprendizado para mim!”*.

Figura 50 – Leituras da formação acadêmica



Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Em seguida, falou sobre as leituras da vida adulta (Figura 51) e ressaltou: *“Chegamos, finalmente, à minha última etapa, que é a atual. Aqui eu preciso falar de novo*

dos gibis. Acredita que eu nunca os abandonei? Adoro ler gibis, leio sempre que posso! Meu personagem preferido é o Louco. Em relação aos livros, leio várias coisas: clássicos, romances, distopias, até ficção científica eu já li, com o 'Frankenstein'. Já ouviu falar dessa história? Eu adorei o livro! Participei até de uma discussão em um clube de leitura sobre ele.”.

Figura 51 – Leituras da vida adulta



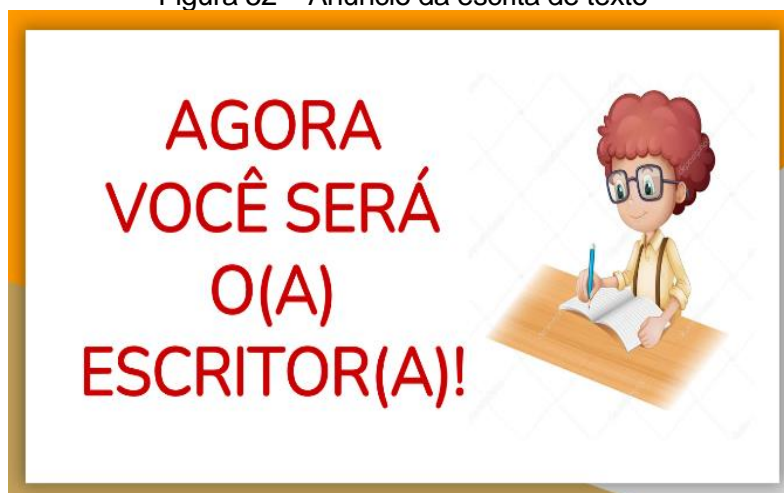
Fonte: elaborada pela docente Marta (2020).

Por fim, a docente explanou sua intenção ao produzir o conjunto de slides em forma de relato: “Pessoal, fiz esse relato apenas para mostrar a vocês como o livro sempre esteve presente na minha vida, por motivos diversos, mas sempre ocupando um espaço muito importante. Eu, como professora, sempre procuro despertar esse amor pela leitura em meus alunos. Fez toda diferença na minha vida, e espero que faça na de vocês também!”.

Ao encerrar a apresentação, a docente expôs: “Eu quis mostrar para vocês como podemos fazer um relato de alguma situação da nossa vida. Esse relato eu fiz muito emocionada, porque mexe muito comigo, fez parte da minha história. Então, podemos sempre contar as coisas da nossa vida. Para produzir esse vídeo, sabe o que eu fiz primeiro? Eu escrevi. Escrevi o texto: tudo o que vocês ouviram eu tinha registrado em forma de texto; eu estava lendo para organizar o meu pensamento e as ideias ficarem claras. Tudo isso que conversamos tem um objetivo, que é ao ponto a que chegaremos agora. Vocês serão os escritores! Agora é a vez de vocês!”.

Marta, portanto, anunciou aos alunos que, a partir de então, eles seriam escritores! Nesse momento, um slide com a exclamação (Figura 52) foi mostrado às crianças.

Figura 52 – Anúncio da escrita de texto



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).


A professora Júlia ficou admirada com a reação positiva dos alunos ao ouvirem que seriam os escritores: *“Os alunos ficaram felizes ao ouvir que seriam escritores. Todo aquele caminho trilhado sobre ‘ser autor’ gerou um sentimento bom. Foi possível até ouvir o respiro mais forte de uns alunos, os olhos arregalados de outros e alunos se balançando para expressar felicidade [...]. Foi muito intenso! Inclusive alunos que, em sala, não se mostravam tão animados, que demonstravam dificuldades para produzir se mostraram felizes em planejar o texto. Ouve uma expectativa boa expressa no olhar de todos os que estavam na aula. Até mesmo um aluno que estava em outra cidade fez questão de produzir e enviar o texto via WhatsApp”*.

Para escrever o relato pessoal, as crianças deveriam pensar em uma situação que marcara as suas vidas. Não precisava, necessariamente, ser algo positivo; afinal, experiências tristes também marcam a vida humana e devem ser relatadas. Para isso, Marta apresentou várias opções de tema e explanou cada uma, conforme *slide* exposto aos alunos (Figura 53).

Figura 53 – Sugestões de temas para escrita de texto

ESSA SITUAÇÃO PODE SER:

- uma viagem que você fez;
- uma festa a que você foi;
- um problema que você enfrentou;
- um bichinho de estimação;
- um passeio que você realizou;
- uma perda que você sofreu;
- algo que você ganhou;
- mudança de casa ou de escola;
- entre outras situações - tristes ou felizes.




Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Ressaltou que não precisariam seguir aquelas sugestões. A intenção era levantar algumas possibilidades, mas não determinar a escolha dos alunos. Ao finalizar a proposição, Marta lhes solicitou que começassem a definir o seu tema e a formular as suas ideias. Para isso, poderiam conversar com um adulto, planejar o seu texto, levantar os detalhes que relatariam. Isso tudo, porém, ficaria apenas no plano mental, não sendo necessário fazer qualquer registro escrito no momento. Além disso, alguns direcionamentos foram necessários para a organização da aula seguinte, conforme consta no *slide* (Figura 54), exposto e explicado aos alunos:

Figura 54 – Orientações para o encontro posterior

PARA A PRÓXIMA AULA VOCÊ DEVE TER ORGANIZADO:

- a ideia do relato que você vai escrever;
- um lugar para apoiar o material;
- um caderno;
- lápis, borracha e apontador.

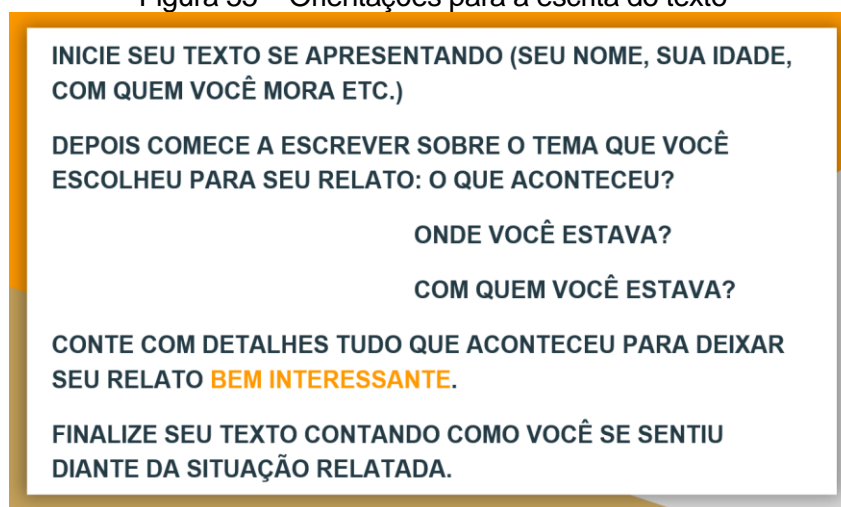


Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

O quarto encontro ocorreu em 14/10/2020, contou com a participação de 24 alunos e durou 1 hora 10 minutos. Primeiramente, a professora Marta retomou o que havia discutido no encontro anterior, bem como as opções que os alunos teriam para elaborar

a sua escrita, haja vista que alguns deles não tinham participado das discussões precedentes. Na sequência, exibiu as orientações da produção do texto escrito, solicitando o registro do cabeçalho e explorando um roteiro prévio elaborado pelas docentes, exposto em *slide* aos alunos (Figura 55). Importante destacar que todos os tópicos do roteiro foram intensamente detalhados pela docente, seja pela apresentação de exemplos, seja pela relação com outros já apresentados na aula anterior.

Figura 55 – Orientações para a escrita do texto



Fonte: elaborada pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora (2020).

Ao fim da explanação, os alunos iniciaram a escrita e, conforme as dúvidas surgiam, as professoras respondiam oralmente e estendiam as orientações aos demais. O aluno AR perguntou: “*Tem que ter quantas linhas, no mínimo?*”. Marta respondeu: “*Não existe um número exato de linhas. Você poderá usar a quantidade de linhas necessárias para escrever um texto com bastantes detalhes*”. Em algumas situações, Marta entrevistava e dizia: “*Não se esqueçam daquilo que vocês já sabem: usem parágrafos, letras maiúsculas, pontuações, usem borracha e não rabisquem*”. Havia a preocupação de que utilizassem conhecimentos já consolidados. Para o processo de elaboração do texto escrito, a turma utilizou cerca de 45 minutos da aula e, conforme encerravam a produção, deixavam a sala da plataforma *Google Meet*, despedindo-se das docentes. Conforme combinado previamente com as famílias e registrado na folha de escrita do texto, os alunos encaminhariam suas produções com as outras atividades, no dia seguinte.

A situação de escrita do texto pelos alunos, certamente, foi outro momento muito aguardado pelos partícipes da pesquisa, uma vez que as leituras, as reflexões e os estudos oportunizados ao longo dos encontros formativos tinham como objetivo discutir

o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de textos. De acordo com relatos, as professoras não imaginavam que os alunos participariam com entusiasmo das aulas, que fariam perguntas a fim de esclarecer as suas dúvidas nem que seria possível encaminhar a escrita de texto por meio da ferramenta remota – *Google Meet* – que tínhamos a nossa disposição. Para Rosa, *“Foi bonito de ver os alunos produzindo, mas senti falta de andar entre as carteiras [risos]. Na minha sala, tenho muito de produzir textos e trocar entre eles para leitura; eles já queriam mostrar o que escreveram. Podemos pensar em outro momento para que leiam os textos aos colegas”*.

Posto isso, evidenciamos que tal encaminhamento foi possível porque, a princípio, houve organização das ações, planejamento de proposições didáticas revestidas de intencionalidade e de sistematicidade e professoras que, envolvidas com a proposta, elaboraram-na com base nas reflexões advindas dos encontros formativos, além de terem motivo para desenvolvê-la. Foi isto que conferiu sentido e significado às ações pedagógicas e que mobilizou os alunos a também encontrarem motivo para a execução das tarefas de escrita propostas.

8.4 ENCAMINHAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA REESCRITA DE TEXTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Para refletirmos sobre as possibilidades de encaminhamentos da prática pedagógica para reescrita de texto, partimos do seguinte excerto de Fiad (2006, p. 41): “[...] são os textos das crianças que vão nos dizer quais os problemas que têm que ser trabalhados”. Cientes de quais são os aspectos da língua escrita e de seus usos sociais que precisam ser apropriados pelas crianças para que se tornem leitores e escritores e considerando a orientação de Fiad (2006), decidimos ler os textos produzidos pelos alunos para identificar o que eles nos diziam, considerando forma e conteúdo. Para isso, a professora Marta se dispôs a recolher todos os textos das turmas, além de escaneá-los e disponibilizá-los, via *WhatsApp*, aos demais integrantes do grupo. Tínhamos ao todo 20 textos para análise.

Com as produções escritas dos alunos em mãos, analisamo-las a fim de identificar os aspectos da linguagem escrita já apropriados e os que estavam em vias de aprendizagem e que, conseqüentemente, requeriam retomada do trabalho de forma sistemática. Importante dizer que, neste trabalho, não trazemos reflexões acerca dos aspectos linguísticos já apropriados pelos alunos. No entanto, para a continuidade do

trabalho, consideramos pertinente que as professoras identificassem tais conhecimentos, uma vez que seriam o alicerce da elaboração de encaminhamentos metodológicos que possibilitariam aos educandos se apropriarem de aspectos da língua em vias de aprendizagem.

Conforme nos explica Vigotski (2009), os conhecimentos em vias de aprendizagem são aqueles que se encontram na zona de desenvolvimento proximal do aluno e que requerem a intervenção do professor para que sejam internalizados. Por isso, na análise empreendida, evidências de alguns desses conhecimentos foram apontadas pelas partícipes, com o intuito de intervirem pedagogicamente no trabalho de reescrita dos textos pelas crianças. Nesse sentido, os aspectos da língua em vias de aprendizagem referentes às características do gênero textual em estudo (relato pessoal) e ao sistema de escrita constituíram-se condições, *a priori*, para a elaboração de encaminhamentos. Como resultado da análise, elaboramos o Quadro 35 contendo os aspectos da língua a serem retomados:

Quadro 35 – Principais aspectos da língua a serem retomados

Aspectos da língua a serem retomados	Quantidade de textos
Elementos coesivos	3
Linguagem informal	4
Paragrafação	4
Pontuação	6
Pronomes pessoais	8
Estrutura do gênero textual	8

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O Quadro 35 apresenta um panorama das questões recorrentes nos textos produzidos pelos alunos em relação ao conhecimento da linguagem escrita, o que requer do docente elaboração e implementação de situações de ensino que lhes permitam refletir sobre tais aspectos. Convém mencionar que alguns dos relatos pessoais apresentavam mais de um aspecto linguístico a ser retomado, o que justifica a diferença entre a quantidade de textos no quadro e a de textos analisados. Para nossa discussão, optamos por reproduzir na íntegra alguns desses textos, evitando identificar o autor.

8.4.1 Aspectos da linguagem escrita em vias de aprendizagem

Para a THC, conduzir o ensino restringindo-o ao conhecimento já apropriado pela criança é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral do educando, portanto o único bom ensino a ser oportunizado em sala de aula deve ser aquele que se adianta ao

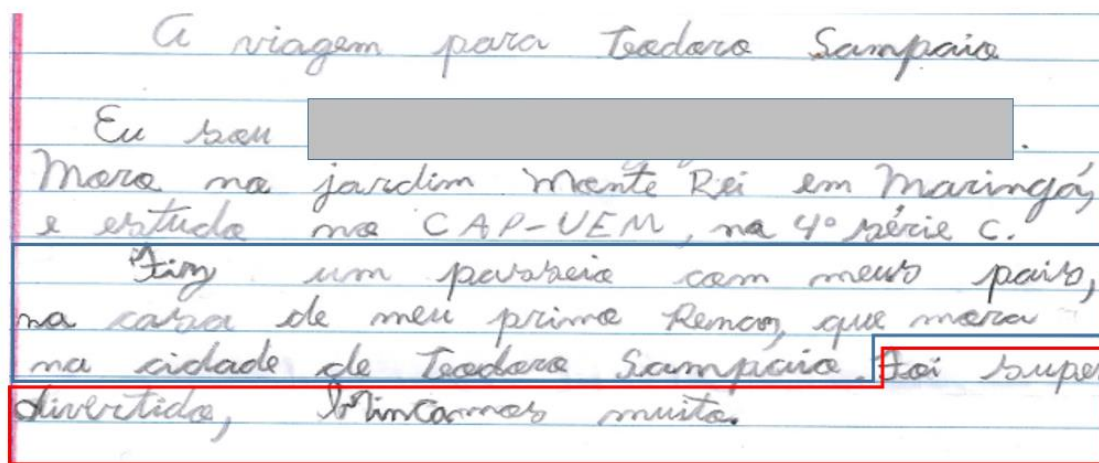
desenvolvimento e não o que vai à sombra dele (VIGOTSKI, 2006). Por isso, nesta parte da tese, detemo-nos, com mais afinco, aos aspectos da linguagem em vias de aprendizagem, pois são os que requerem retomada do trabalho de forma sistemática, envolvendo a reescrita de texto.

Selecionamos um texto para exemplificar cada um dos aspectos da linguagem escrita ainda não apropriados pelos autores dos textos, conforme apontamos anteriormente. Salientamos que a escrita de um aluno pode apresentar um ou mais aspectos, contudo, nos exemplos a seguir, destacamos apenas aquele que mais compromete o entendimento do texto pelo leitor. Nesse sentido, comungamos da preocupação de Ruiz (2001), quando menciona que a tarefa de corrigir é uma espécie de caça-erros pelo professor, que acaba dirigindo a atenção para o que o texto tem de ruim e não para o que há de bom, identificando somente os defeitos e não as qualidades. Diante disso, relembramos que nosso objetivo não é dissecar as escritas produzidas pelas crianças, mas buscar indicativos para pensar encaminhamentos pedagógicos para a reescrita de textos.

No intuito de alcançar o bom ensino, bem como de, com as professoras, elaborar práticas pedagógicas que tivessem sentido ao aluno, apresentamos as análises dos textos realizadas. Vale esclarecer que os dois primeiros aspectos dizem respeito ao conhecimento das características do gênero textual em estudo e os demais, a conhecimentos do sistema de escrita.

Dentre os aspectos da linguagem escrita em vias de aprendizagem, o primeiro selecionado se refere à **estrutura do gênero**. No caso do texto de AN (Figura 56), notamos que possui apenas duas das partes necessárias à escrita de um relato pessoal: apresentação e avaliação.

Figura 56 – Estrutura do gênero



■ APRESENTAÇÃO ■ COMPLICAÇÃO ■ RESOLUÇÃO ■ AVALIAÇÃO

Fonte: arquivo da autora (2021).

No primeiro parágrafo, o autor diz seu nome, seu endereço, o nome da escola em que estuda e a série a que pertence, pois acredita ser o necessário para compor a apresentação. No entanto, a apresentação, de fato, inicia-se no parágrafo seguinte, em que o aluno informa rapidamente para onde viajara. Apesar de as professoras orientarem para produzir ao menos um parágrafo para cada parte do relato pessoal, neste mesmo parágrafo, o autor avaliou sua viagem: “Foi super divertido, brincamos muito”. Não há, portanto, informações referentes à complicação e à resolução, outras duas partes que compõem um relato pessoal.

Em um segundo exemplo, trazemos o relato pessoal escrito por AL (Figura 57). Ao levantar as outras questões, o grupo apontou a falta de **organização das ideias** ao produzir o texto como aquela que mais dificulta a leitura e a compreensão pelo leitor.

Figura 57 – Organização das ideias

Júpiter

— Faz dois anos que eu ganhei o Júpiter, hoje ele tem 2 anos e 4 meses, eu ganhei o Júpiter de uma amiga que também chama [redacted] ele é pequeno e muito fofo a cor é preta com manchas brancas, ele é muito manhoso. Quando é verão ele gosta de ficar lá no meu quarto porque tem ar-condicionado. A raça dele é skchi, que ele gosta de passear lá fora gosta de comer muito que também ele parece uma bola de pelo.

■ APRESENTAÇÃO ■ COMPLICAÇÃO ■ RESOLUÇÃO ■ AVALIAÇÃO

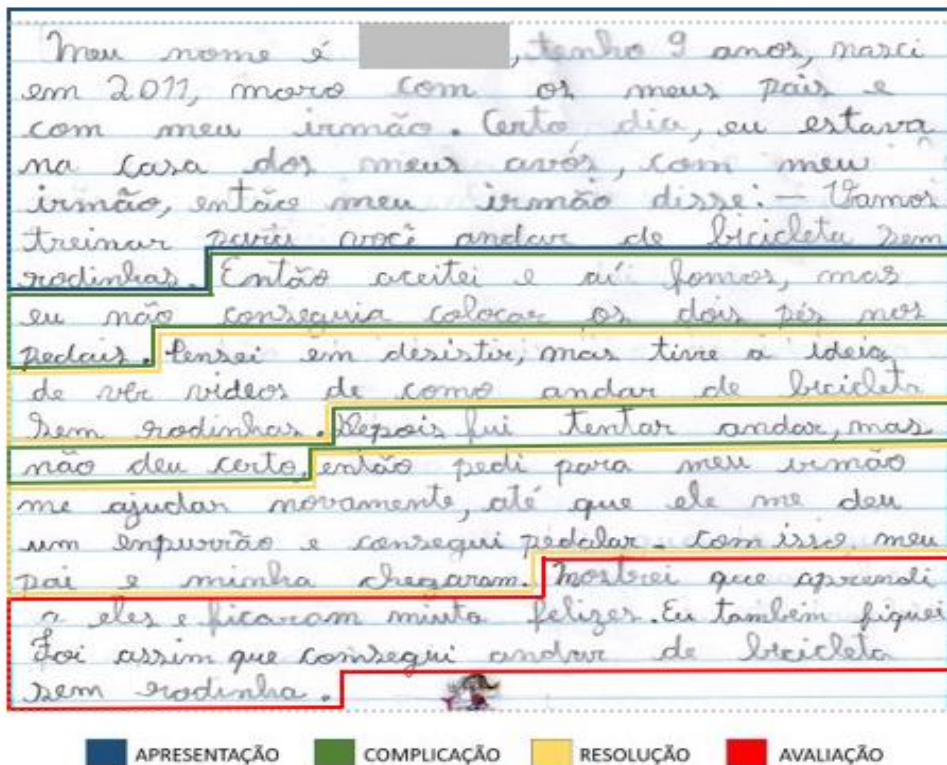
Fonte: arquivo da autora (2021).

A organização das ideias é comprometida, além de outros fatores, pela escrita do texto em bloco único. Na primeira parte do relato pessoal, há a apresentação da situação, isto é, AL relata ter sido presenteada por uma amiga com um cachorro, o Júpiter. Assim, prossegue explicando que isso ocorreu há dois anos, que ele é fofo, muito manhoso e que tem manchas brancas. Na sequência, traz a complicação, segunda parte do relato pessoal, porém, em meio a ela, informa a raça do cachorro e conta que ele gosta de passear e que come muito. Tais informações deveriam compor a apresentação da situação. Além disso, também não constam as duas últimas partes do relato pessoal, o que evidencia a necessidade de retomada do estudo tanto das características do gênero textual em questão como da organização das ideias, ambas necessárias a uma produção escrita.

A análise dos textos escritos pelas crianças evidenciou a **ausência de paragrafação** em quatro deles. Trazemos o relato pessoal de AM (Figura 58), já que a escrita em um bloco único (sem paragrafação) fez as suas ideias ficarem justapostas umas às outras. É possível, porém, identificar no texto as quatro partes que formam os relatos pessoais – apresentação, complicação, resolução e avaliação. No entanto, o autor não reconhece que há um “ir e vir” entre as partes, ou seja, ideias referentes à

complicação são expressas após a resolução, quando, na verdade, deveriam ser propostas na parte que lhe cabe para que o leitor compreenda com facilidade o texto.

Figura 58 – Ausência de paragrafação



Fonte: arquivo da autora (2021).

Para exemplificar uma justaposição no texto de AM, destacamos o seguinte excerto: “Certo dia eu estava na casa dos meus avós com meu irmão, então meu irmão disse: — Vamos treinar para você andar de bicicleta sem rodinhas. Então aceitei e aí fomos, mas eu não conseguia colocar os dois pés nos pedais. Pensei em desistir, mas tive a ideia de ver vídeos de como andar de bicicleta sem rodinhas”. A presença do diálogo, marcado pelo travessão, evidencia características das capacidades de linguagem dominantes do narrar e não do relatar, apesar de ambos terem como tipologia de base a narração. O que mais se destaca, porém, são as ideias justapostas: elas expressam a não progressão temática, estando as ideias dispostas em seus respectivos parágrafos que respondem pelo seu desenvolvimento.

Outro apontamento realizado pelo grupo diz respeito ao uso de **pronomes pessoais do caso reto** e ao de **elementos coesivos**. No texto de AC (Figura 59), notamos o uso repetitivo dos pronomes “eu” e “ele”. Além disso, em outros momentos, o autor se apoia na fala para realizar seus registros, utilizando-se dos sequenciadores “e” e “daí”, que indicam a ausência de elementos coesivos e trazem marcas da oralidade ao

texto escrito pelo aluno. A nosso ver, no entanto, o aspecto que mais compromete o entendimento do texto pelo leitor, neste caso, é o uso excessivo dos pronomes pessoais. Vejamos o texto:

Figura 59 – Pronomes pessoais

Olá **eu** sou o [redacted] **eu** tenho 9 anos **eu** moro com minha mãe, minha irmã e meu pai. **eu** sou desligado até demais, vocês não entendem. Vamos voltar um ano atrás. Um dia **eu** estava entrando na casa da minha tia com a minha irmã **eu** abri o portão e demorei para fechar **daí** o tico ouviu o portão **daí** **ele** saiu para fora e foi para a avenida, a minha tia foi tentar pegar **ele** mais ela não conseguiu pegar **ele**, **ele** fugiu para rua e infelizmente foi atropelado por um caminhão que não viu **ele**. Depois a minha tia veio contar a notícia e nos todos começaram a chorar **eu** principalmente porque **eu** era o culpado de tudo e por que **eu** gostara dele. Depois **eu** fui embora com uma dor no coração, foi esse o momento mais marcado na minha vida e o dia mais triste.

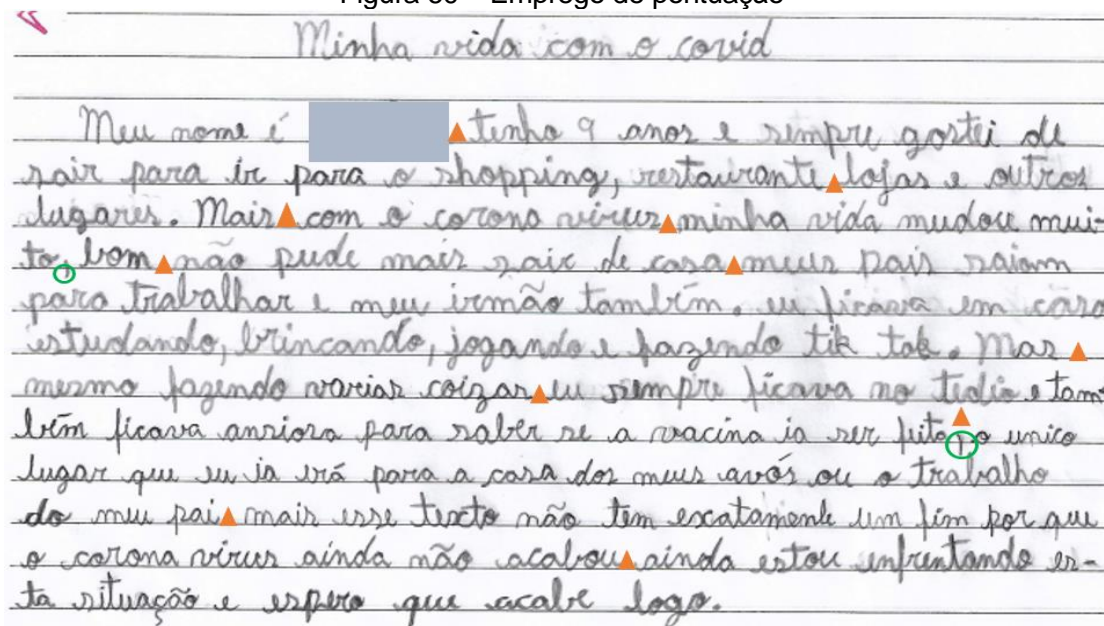
● Uso excessivo do pronome pessoal "eu"
 ● Uso excessivo do pronome pessoal "ele"
 Presença do sequenciador "daí"
 ▲ Presença do sequenciador "e"

Fonte: arquivo da autora (2021).

No excerto a seguir, essas “violações linguísticas”, expressão utilizada por Ruiz (2001), encontram-se explícitas: “Um dia eu estava entrando na casa da minha tia com a minha irmã eu abri o portão e demorei para fechar e daí o tico ouviu o portão e daí ele saiu para fora e foi para a avenida, a minha tia foi tentar pegar ele mais ela não conseguiu pegar ele, ele fugiu para rua e infelizmente foi atropelado por um caminhão que não viu ele”. É evidente que o que mais compromete a compreensão da escrita, neste caso, é o emprego excessivo de pronomes pessoais. Em contrapartida, consideramos pertinente ressaltar que o fato de identificarmos a necessidade de aprimorarmos determinado conhecimento linguístico com o aluno não significa não reconhecer o que há de bom em sua produção, como acentuação, algumas pontuações e sequência lógica (coerência).

A análise dos textos também nos permitiu observar a necessidade de aprofundar estudos relacionados ao emprego de **pontuação**, aspecto da língua escrita identificado no texto de AJ (Figura 60), que, em certos momentos, usa vírgulas e pontos corretamente, em outros, coloca aleatoriamente essas marcas e ainda, em outras passagens, não percebe a necessidade de empregá-las.

Figura 60 – Emprego de pontuação



▲ Ausência de pontuação ● Pontuação incorreta

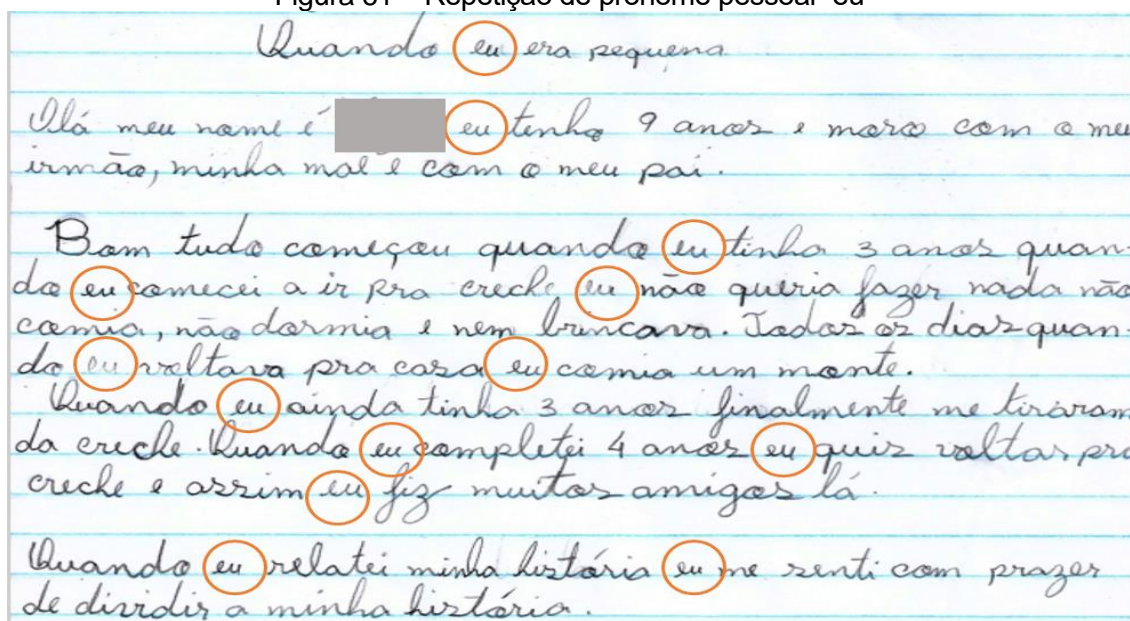
Fonte: arquivo da autora (2021).

O texto de AJ aborda um tema atual, todavia o uso inapropriado de **pontuação** (pontos e vírgulas)⁴⁸, ora ausente, ora incorreta, fez do texto um amontoado de orações (bloco único). Arriscamos dizer que, se compreendesse o uso de **paragrafação**, possivelmente seu texto teria outra estrutura, o que interferiria no uso de pontos e de vírgulas. Salientamos que o problema de pontuação não está isolado aos demais problemas presentes na escrita de AJ no que diz respeito à paragrafação; ambos formam uma cadeia que permite ao texto ter coerência e coesão.

⁴⁸ Minha vida com o covid – Meu nome é AJ, tenho 9 anos e sempre gostei de sair para ir a shoppings, restaurantes, lojas e outros lugares. Mas, com o corona vírus, minha vida mudou muito. Bom, não pude mais sair de casa. Meus pais saíram para trabalhar e meu irmão também. Eu ficava em casa estudando, brincando, jogando e fazendo tik tok. Mas, mesmo fazendo várias coisas, eu sempre ficava no tédio e ansiosa para saber se a vacina iria ser feita. O único lugar que eu ia era para a casa dos meus avós ou o trabalho do meu pai. Mas, esse texto não tem exatamente um fim porque o corona vírus ainda não acabou. Estou enfrentando esta situação e espero que acabe logo.

A repetição do **pronome pessoal** “eu” também foi identificada pelo grupo como evidência da necessidade de aprimorar a linguagem, pois, mesmo oculto na frase, o sujeito “eu” pode ser reconhecido ou pelas desinências verbais de primeira pessoa do singular ou pelas demais informações do texto. Trouxemos a escrita de AA (Figura 61) para exemplificar a repetição de “eu” e de “quando eu”.

Figura 61 – Repetição de pronome pessoal “eu”



Quando eu era pequena

Olá meu nome é [redacted] eu tenho 9 anos e moro com a meu irmão, minha mãe e com o meu pai.

Bem tudo começou quando eu tinha 3 anos quando eu comecei a ir pra creche eu não queria fazer nada não camisa, não dormia e nem brincava. Todos os dias quando eu voltava pra casa eu comia um monte.

Quando eu ainda tinha 3 anos finalmente me tiraram da creche. Quando eu completei 4 anos eu quis voltar pra creche e assim eu fiz muitos amigos lá.

Quando eu relatei minha história eu me senti com prazer de dividir a minha história.

Fonte: arquivo da autora (2021).

Podemos afirmar que, no texto em análise, a supressão do pronome pessoal, em determinados períodos, não alteraria o conteúdo do relato escrito pelo aluno. Temos, neste caso, o sujeito oculto, o qual está na oração, porém de modo implícito, não apresentado verbalmente, mas compreendido seja pelo contexto, seja pela desinência verbal (CEGALLA, 2010). A repetição demasiada do pronome pessoal “eu” pode ser uma marca da forma como a criança foi alfabetizada, provavelmente por meio de textos cartilhescos, cuja estrutura é marcada por frases curtas, de sentido restrito e com presença explícita de sujeito e de predicado. Em uma escrita mais elaborada, o sujeito pode ser omitido sem comprometer a compreensão do conteúdo do texto pelo leitor.

Convém explicar que, devido ao contexto de pandemia por nós vivenciado, em que as ações deveriam ocorrer remotamente, executamos até essa etapa da sequência didática, uma vez que a etapa seguinte – reescrita – requer maior intervenção por parte do professor, bem como interação física entre os envolvidos na ação.

Para finalizar, afirmamos que as escritas analisadas revelam o esforço das crianças para seguir as orientações das professoras quanto à produção de um relato pessoal, mesmo por meio de um ensino que as mantém distantes fisicamente. Nos textos, é possível identificar conhecimento sobre as principais características deste gênero textual, contudo há muitos aspectos da língua escrita a serem explorados, tanto relacionados a conceitos próprios do sistema de escrita quanto aos usos sociais que envolvem o conhecimento acerca do gênero textual em estudo.

Consideramos relevante o resultado obtido no formato de aula remota, que dificulta a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, bem como distancia a intervenção pedagógica individualizada, comum em uma sala de aula e condição indispensável à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento humano. Esse contexto, ao mesmo tempo que dificultou a continuidade da implementação da sequência didática, também indicou, mesmo com tantas adversidades, possibilidades de encaminhar a prática pedagógica e de promover a formação continuada de professores em serviço.

Foi essa experiência de formação que reafirmou a tese sobre a qual tratamos nas considerações finais desta investigação: a formação continuada em serviço, intencional e sistematizada, elaborada com base nas necessidades expressas pelo professor, oportuniza ao sujeito em atividade se apropriar de conhecimentos e de princípios teórico-metodológicos que lhe permitem organizar o ensino, especificamente de escrita e de reescrita de texto, o que contribui para a aprendizagem da linguagem escrita pelo aluno dos anos iniciais de formação.

9 CONCLUSÃO: ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Durante todo o ensino o professor deve ter bem presente a necessidade deste domínio de conhecimentos. Com este fim, deve procurar sempre que a apropriação se faça com a máxima tomada de consciência, organizando o trabalho de acordo com isso (RUBINSTEIN, 1977, p. 156).

Com a intenção de propalar o protagonismo do professor no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em sala de aula, reportamo-nos a Rubinstein (1977), que defende a forma máxima de tomada de consciência na organização do ensino e na implementação da prática pedagógica. Tomar consciência de alguma situação ou circunstância significa, segundo Vigotski (2009, p. 275), “[...] transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação, para que seja possível exprimi-la em palavras”, o que, por sua vez, exige movimento de pensamento, ou seja, ações psíquicas que permitem ao sujeito agir, sair do estado de inércia para a operação efetiva.

Ao longo da pesquisa, buscamos alcançar a forma máxima de consciência para repensar, dentro das condições objetivas da atualidade, a organização do ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como da formação continuada em serviço de professores.

Iniciamos a investigação anunciando que muitas são as razões que mobilizam o docente a realizar um estudo acerca de um tema. Nossa experiência profissional como coordenadora pedagógica da rede pública de ensino foi a mola propulsora para a realização deste estudo, pois observávamos a dificuldade encontrada por professores ao encaminhar a prática pedagógica relacionada à escrita e à reescrita de texto de modo intencional, sistematizado e organizado.

Frequentemente nos deparávamos com relatos de docentes que afirmavam que produzir textos era trabalhoso, que levava muito tempo, que a sala se agitava, que não era possível controlar a turma, que os alunos recorriam ao professor constantemente e que o resultado era decepcionante. Tais relatos expressavam a não efetivação da prática de escrita e de reescrita de texto em sala de aula, o que muito nos incomodava, pelo fato de entendermos o ensino da linguagem escrita como função primordial da escola, tendo em vista a formação das qualidades humanas. No entanto, estar mobilizada para entender essa situação não era o suficiente: precisávamos – e este era o grande desafio

– mobilizar os principais envolvidos – professores – no processo de organização do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, motivos não nos faltavam para desenvolver a pesquisa que resultou na tese ora apresentada. Para além dos objetivos formais propostos, almejávamos, por meio desta investigação, aprimorar nossos conhecimentos, contribuir para o coletivo que busca compreender aspectos do ensino da linguagem escrita ainda não consolidados e, quiçá, encontrar respostas para as nossas inquietações. Sabíamos, porém, que esse movimento requeria do coletivo de sujeitos envolvidos na investigação ultrapassar barreiras, romper amarras, reconhecer equívocos, enxergar contradições, superar imposições, aproximar ideias mesmo estando distantes fisicamente, enfim, muitos desafios que podem impedir, mas que, contraditoriamente, também podem produzir novas elaborações humanas.

É nesse movimento, com o propósito de avançar em reflexões e em proposições acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto em sala de aula que buscamos respostas às questões norteadoras que envolveram a pesquisa (vide seção 1 – Introdução) e alcançar o objetivo proposto: **investigar, por meio de formação continuada em serviço, como professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem as orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto.**

Para tanto, foram necessárias muitas frentes de trabalho, como levantar as contribuições da THC para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita, discutir as orientações teórico-metodológicas postuladas pela literatura especializada para o ensino da escrita e da reescrita de texto, conhecer os documentos oficiais e os programas de formação de professores que orientam teórica e metodologicamente o ensino da escrita e da reescrita de texto, bem como analisar a concepção de professores sobre a escrita e a reescrita de texto, o que nos permitiu lhes oportunizar formação continuada em serviço.

Em nossas reflexões sobre as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada, verificamos que inúmeras críticas e proposições são postuladas. Algumas defendem o ensino da linguagem escrita como prioridade na formação dos alunos; dentre elas, muitas assumem que o texto deve ter papel central nas atividades de ensino implementadas em sala de aula. Já outras apontam para a necessidade de repensarmos as políticas públicas voltadas para a formação de professores e defendem, para tanto, volume maior de investimento. É o caso de Martendal (2014) que enfatiza a

primordialidade de uma formação profissional eficaz e continuada, de modo que o professor seja capaz de transitar autonomamente entre teorias e metodologias.

Concordamos com a autora quando defende uma formação continuada que permita ao professor esse “ir e vir” entre prática – teoria – prática. Acreditamos, todavia, que isso só é possível quando o professor é colocado em atividade, seja na formação inicial, seja na continuada. Respaldados em Leontiev (2006, p. 68), entendemos por atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Também o outro sujeito envolvido no processo de ensino – o aluno – precisa ser colocado em atividade para que haja apropriação de conhecimento, independentemente da área de ensino. A nosso ver, os resultados da investigação realizada por Paula (2015) a respeito das práticas de produção de textos em que os alunos não assumiam a própria palavra, somente reproduziam modelos de textos escolarizados, elaborados para correção do docente e com temáticas artificiais seguem nessa direção, pois evidenciam a necessidade de um ensino intencionalmente planejado e desenvolvido em sala de aula, a fim de formar alunos autores de seus textos. Elucida que existe um vazio no ensino da língua materna, durante o qual a capacidade comunicativa dos alunos não é abordada, já que o foco, na maioria das vezes, são as questões gramaticais e ortográficas.

Desde já, esclarecemos que não defendemos uma escola que não ensine gramática e ortografia; pelo contrário, presamos pelo ensino desses aspectos da língua, porém compreendidos na própria escrita do aluno e não apenas em textos ‘fabricados’ por outrem. Foi exatamente essa a crítica elaborada por Mello (2010) no que tange ao processo de ensino da escrita, uma vez que acabamos por trabalhar a escrita apenas como um hábito técnico, ou seja, autores produzem textos fictícios a leitores fictícios, com assuntos fictícios, portadores fictícios e com circulação também fictícia. Essas ações não expressam o verdadeiro desejo de expressão da criança, mas um dever a ser cumprido diante de uma instrução do professor. A autora prossegue:

Ao vivenciar procedimentos artificiais e ao gastar parte do tempo na escola com tarefas que não fazem sentido, a criança percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano. Ainda que sem uma intenção explícita, a escola cria condições para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para a professora ou o professor, mas não faz sentido para criança, uma vez que não nasce de e não responde a sua necessidade de expressão (MELLO, 2010, p. 338-339).

Comungamos do equilíbrio entre as práticas pedagógicas, de modo que ao aluno seja permitido colocar-se em situações comunicativas, analisar as suas escolhas linguísticas e compreender o porquê de adotar uma e não outra forma de linguagem, bem como entender que a língua fora convencionalizada e que, portanto, devemos ter clareza de certas regras gramaticais e ortográficas.

Segundo Goulart (2008), a linguagem se constitui por meio da atividade dos sujeitos com outros e sobre o mundo, não sendo possível a sua constituição fora dessa interação. Assim, ao se constituir a linguagem, constitui-se conhecimento. Logo, “A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias” (GOULART, 2008, p. 86).

Ao representar o mundo por meio da linguagem, executamos um trabalho: nossa fala produz sentidos, que são colocados em circulação pelo discurso, por meio do trabalho coletivo, o qual, por sua vez, produz a própria língua, “Quer dizer, este trabalho com a linguagem tem como produto uma língua” (COELHO, 2009, p. 219).

É essa concepção de linguagem que deveria permear todo o processo de organização do ensino. No entanto, notamos que, nas aulas de língua portuguesa, a proposta apresentada aos discentes expressa um movimento pendular, ou seja, enfatiza-se o ensino da gramática normativa em detrimento da língua viva; enfatizam-se a produção textual e o ensino dos diversos gêneros textuais e se menospreza a necessidade de mediar o ensino dos demais aspectos que envolvem uma língua. Mesmo não percebendo avanços na capacidade de leitura e de escrita por parte dos alunos, “[...] continua-se acreditando que é preciso memorizar um sem número de regras gramaticais para falar, ler e escrever ‘bem’” (COELHO, 2009, p. 174).

No que concerne às orientações para a prática docente, constatamos na literatura especializada a ausência de constância em situações de escrita e de reescrita de texto em sala de aula, como postula Paixão (2014) quando menciona ter sentido falta de momentos de produção de textos escritos na turma observada. Para além disso, a justificativa da professora da turma para não promover situações de escrita aproxima-se das queixas que deram origem a esta tese: os alunos não se encontram preparados para isso; negam-se a realizar tarefas de escrita; demonstram rebeldia ou falta de interesse por tais proposições.

Enfim, o retrato das críticas e das proposições de escrita e de reescrita de texto em sala de aula apresentadas pela literatura especializada possibilitou-nos elencar duas

vertentes: a falta de conhecimento teórico-prático do professor para organizar o ensino e para conduzir ações de escrita e de reescrita de texto e o fato de o ensino, na forma como está organizado, não desencadear motivo nos alunos para escrever textos e para reescrevê-los. Esse quadro traz indícios de que o conhecimento produzido até então a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto não foi apropriado pelos professores ao longo de sua formação, tampouco alcançou o âmbito da escola.

Consideramos pertinente sublinhar que a atividade de ensino desenvolvida pelo professor está relacionada a sua própria atividade de estudo. Dias e Souza (2017, p. 199) explanam que

A atividade de ensino que tem como tarefa desenvolver dependerá de sua atividade de estudo como indivíduo em formação no trabalho, de cuja aprendizagem dependerá a aprendizagem de seus alunos. Sua estrutura – tarefas, operações e ações de estudo – estará direcionada à apropriação de diferentes conhecimentos teóricos ligados à necessidade de ensinar, de modo que as tarefas de estudo voltadas a tal finalidade deverão propiciar formas de organização que explorem os princípios gerais de ação que levem à resolução dos diferentes problemas concretos e particulares.

De acordo com a literatura especializada, evidenciamos que a prática pedagógica acerca da escrita e da reescrita de texto ainda tem muito a progredir, promovendo maiores condições de apropriação da linguagem escrita por parte dos alunos, bem como a possibilidade de constituir-se ante a humanidade. Trata-se de uma temática que demanda esforços, pesquisas e ações efetivas para reverter o atual quadro que temos nas escolas, em que alunos não dominam o sistema de escrita, sequer conseguem utilizá-lo como mecanismo de constituição/emancipação. Paula (2015), ao anunciar tal necessidade encontrada pela escola, ressalta que pesquisas nessa direção precisam ser elaboradas.

Em nossas reflexões sobre as orientações teórico-metodológicas para o ensino da escrita e da reescrita de texto difundidas pelos documentos oficiais e pelos programas de formação continuada de professores, constatamos que, nos últimos 20 anos, houve algumas tentativas no intuito de pensar a formação do professor. No entanto, o modo como foram difundidos e implementados merece atenção, uma vez que nem todos os docentes tiveram acesso às formações continuadas ofertadas pelos programas oficiais. Nesse sentido, indagamos: como promover a formação de professores, se nem todos têm acesso ao mínimo oferecido? Oferecer a formação continuada a uma parte dos docentes seria a solução? Não estamos aqui discutindo a qualidade das formações;

estamos questionando o fato de que muitos profissionais não tiveram acesso ao mínimo oferecido.

Com base na revisão bibliográfica, outra constatação em relação às formações docentes refere-se ao modo aligeirado com que são oportunizadas. Nelas, o professor, geralmente, é um sujeito passivo. Alguns, após participarem como ouvintes de um curso ou assistirem a uma palestra, procurarão implementar em sala de aula o que aprenderam, mesmo que superficialmente, outros, antes mesmo de retornarem à escola, já desistiram de qualquer tentativa.

Diante desse problema, mencionamos o que postula Facci (2004, p. 244) sobre as formações oferecidas a professores:

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Destarte, oportunizar ao professor formação continuada adequada que o coloque em atividade de estudo, tal como preconiza Leontiev (2004), de aprendizagem e de ensino é primordial, haja vista acreditarmos que somente assim esse profissional terá elementos para refletir a respeito de suas ações práticas e, quiçá, para promover outros encaminhamentos que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem, em específico da linguagem escrita, no que se reporta à escrita e à reescrita de texto.

No que se refere à concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais, verificamos que a BNCC anuncia assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, assim como já manifestavam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Fiad (2006, p. 12), a perspectiva enunciativo-discursiva considera “[...] a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente” (FIAD, 2006, p. 12).

Ressaltamos, porém, que o fato de assumir tal concepção não é garantia de que ela, realmente, permeia o documento de início ao fim. É evidente que há uma contradição

entre a perspectiva de linguagem preconizada pela BNCC e as proposições que visam ao desenvolvimento de competências e de habilidades. Acreditamos que tais proposições limitam o desenvolvimento do sujeito, não lhe oportunizando estar ativo nas situações comunicativas e na elaboração de enunciados e de discursos nem interagir ativamente nas relações sociais vivenciadas. Em suma, elas significam a não possibilidade de o sujeito desenvolver-se plenamente tendo acesso às máximas elaborações humanas.

Ao empenhar-se no desenvolvimento de competências e de habilidades, o professor se distancia do que realmente é primário na transformação do sujeito – promover a sua constituição humana –, algo que se perde quando nos dedicamos ao ensino específico da técnica, deslocada das ações mentais mobilizadas para apropriação de um determinado conhecimento.

O caderno do Pnaic *O trabalho com gêneros textuais em sala de aula*, apesar de pautar-se em uma perspectiva de linguagem segundo a qual interlocutores são considerados participantes ativos por meio de um processo de interação, orienta para a realização de escritas espontâneas pelas crianças desde o início do processo de escolarização. Além disso, são marcantes as proposições que dizem respeito a “deixar a criança escrever do jeito que souber”, acreditando ser uma maneira de incentivar a escrita, restando ao professor intervir somente se o material for exposto em mural. Nas duas situações, observa-se a secundarização da mediação, seja a de um professor, seja a de um colega mais experiente, condição por nós considerada indispensável para a aprendizagem da linguagem escrita. Ademais, não é possível conceber a aprendizagem da escrita como espontânea, a ocorrer em um passo de mágica; diversamente, apropriar-se da escrita demanda trabalho e energia de ambos os sujeitos envolvidos no processo, professor e aluno, logo a escrita é desenvolvida, ensinada e não inata ao sujeito.

Nesse sentido, se compactuamos com um ensino planejado e implementado intencional e sistematicamente, não é cabível concordar com práticas de ensino espontaneístas, já que consideramos que elas não orientam a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental; ao contrário, poderão confundir-lo, de forma a crer que as escritas das crianças não carecem de revisão. Ao contrário, é preciso proporcionar em sala, desde o primeiro ano de escolarização, práticas pedagógicas planejadas nas quais a criança se coloque em atividade de escrita (mesmo que ainda não domine o sistema de escrita), diante da necessidade de registrar ou de comunicar algo a alguém.

Segundo Fiad (2006), a revisão da escrita realizada pelo professor é fundamental, uma vez que admite enxergar mais do que o resultado final, sobretudo observar a escrita enquanto ela se faz. Nesse sentido, “[...] A correção deixa de ser vista como um ato mecânico, de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor que, depois, levará a reflexão para a criança” (FIAD, 2006, p. 30).

Para confirmar a crítica que fazemos, no caderno *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*, encontramos a menção de que a prática de escrita no primeiro ano do ensino fundamental não é tão comum devido à compreensão equivocada dos professores, sendo tal ação postergada, adiada para as etapas seguintes de escolarização. Convém refletir sobre o motivo pelo qual o professor, equivocadamente, transfere essa ação para os anos subsequentes. Teria relação com as contradições e com as incongruências dos documentos educacionais oficiais? Teria relação com as formações continuadas aligeiradas a eles oferecidas, nas quais o professor não é posto em atividade?

Tendo em vista as constatações mencionadas, partimos para a parte empírica da pesquisa, cujo objetivo foi oportunizar às docentes – sujeitos da pesquisa – formação continuada em serviço. Não poderíamos propor qualquer formação continuada, haja vista termos evidências de que os resultados não são promissores quando não considerados alguns elementos, como necessidades expressas pelo docente, relação prática-teoria-prática (práxis), professor em atividade, motivo, sentido e significado.

Por meio de questionário e de entrevistas, identificamos como as professoras concebiam a linguagem escrita em sala de aula, reconhecendo-a como um processo complexo. Por acharem-na complexa, alegavam não ter tempo em sala para desenvolvê-la como deveriam, já que tinham programas de conteúdo das demais áreas de conhecimento que demandavam tempo do período escolar. Havia, portanto, uma dificuldade em equilibrar o tempo disponível para o ensino dos conteúdos das mais diversas áreas a serem ensinados e as atividades de escrita e de reescrita a serem cumpridas pelos alunos. Ratificamos, entretanto, a necessidade de organizar o ensino com base na apropriação de conceitos que favoreçam o complexo processo de ensino da escrita e da reescrita de texto, a aprendizagem de conhecimentos das demais áreas da ciência, bem como o desenvolvimento psíquico do educando.

Tal como a análise das pesquisas que compuseram a revisão bibliográfica, dos documentos oficiais e dos programas de formação, os relatos das docentes confirmaram

a fragilidade das formações inicial e continuada ofertadas aos profissionais da educação. Não tínhamos a pretensão de discutir a formação inicial de professores, contudo não poderíamos fechar os olhos para isso. De tal modo, destacamos que os limites e os impasses determinados pela legislação brasileira têm colaborado, negativamente, para a elaboração de políticas públicas que efetivem essa discussão. Como exemplo, citamos a reforma dos currículos para os cursos de formação de professores, pressionados a se adequarem às proposições da BNCC, mesmo que sejam apontados seus limites e suas possibilidades.

A partir de indicativos colhidos, buscamos planejar os encontros formativos, atendendo às necessidades expressas pelas professoras quanto à organização do ensino da linguagem escrita, em específico da escrita e da reescrita de texto. Nesse momento da pesquisa, tínhamos clareza de que estávamos diante de um grande desafio, por acreditarmos que o fazer em sala de aula deva ser expressão da práxis, em que o docente possa partir da prática, teorizar e retornar à prática, a ponto de refletir sobre suas ações didáticas, de repensá-las e de modificá-las, se necessário.

No que se refere a colocar-se em atividade, Leontiev (2004) menciona que nem todos os processos realizados pelos indivíduos são reconhecidos como atividade. Para que isso ocorra, é necessário estabelecer relações do sujeito com o mundo e, conseqüentemente, satisfazer uma necessidade que é própria. Nesse sentido, entendemos que, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto professor quanto aluno deve ser colocados em atividade, desencadeando motivos para executar determinada ação. Desencadear motivo significa mobilizar funções psicointelectuais superiores que permitam ao sujeito interagir com outros e alcançar outro nível de compreensão do conceito em movimento (LEONTIEV, 2004).

Reconhecemos que planejar atividades de ensino é papel do professor; cabe a ele elaborar encaminhamentos que propiciem atividades de aprendizagem aos seus alunos. Aos nos reportarmos novamente a Leontiev (2004, p. 290), sublinhamos que

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Da mesma forma, compete ao professor questionar determinadas imposições e implementar práticas que contribuirão para o processo de aprendizagem da escrita dos

alunos. Logo é primordial o ato de rever ações e de reorganizar o planejamento permeado de sentido e de significado. Não obstante, o que temos acompanhado, em grande parte, são professores concordando com imposições vindas de instâncias superiores, tornando-se simplesmente executores de propostas idealizadas por outros, o que esvazia sua função, destituindo-a de sentido e de significado.

Ações de planejar superam o simples ato de preencher formulários pedidos pela equipe gestora da escola em resposta a solicitações de instâncias superiores; requerem intencionalidade do professor que, ao vislumbrar o resultado final de sua ação, propõe aos seus alunos, por meio de experiências, de vivências e de situações de ensino, a cultura social produzida e historicamente acumulada, o que permitirá a constituição do humano nas novas gerações (MELLO, 2012). Índícios nesse sentido encontramos na voz de um dos sujeitos de nossa pesquisa ao defender que o papel do professor é revelar o mundo aos alunos que iniciam a escolarização, rompendo com a ideia, no caso da escrita, de algo cansativo, desagradável e trabalhoso. Evidenciamos, em tal ocasião, que a leitura e a escrita são assumidas pela docente como atividade de estudo, portanto movida por necessidades, por motivos, por ações e por operações.

Quanto à implementação da prática pedagógica que envolve a escrita e a reescrita de texto, evidenciamos algumas técnicas e alguns procedimentos adotados pelas professoras, bem como dificuldades encontradas em determinados encaminhamentos. Tal constatação foi possível ao acompanhar o discurso de uma participante que relatou anseio em implementar determinado procedimento, o qual, porém, não era o adequado para atender à situação de ensino e de aprendizagem expressa, o que ratifica a nossa defesa pela formação continuada em serviço, propiciada por meio de encontros formativos que oportunizem a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos que envolvam a escrita e a reescrita de texto, além de contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que atendam a esse fim.

Ao vislumbrar práticas pedagógicas para o ensino e para a aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, possibilitamos à criança não somente reproduzir algo imposto, mas, sobretudo, condições objetivas que lhe permitam interagir com as diversas esferas sociais. Parafraseando Duarte (2007), como educadores, visamos, por meio do trabalho educativo, à formação do educando como indivíduo; no entanto, devemos considerar também a sua atuação na transformação da sociedade.

Para isso, é necessário conduzir ações em sala de aula cuja pretensão seja a formação de sujeitos autores de seu fazer; especificamente, no caso da escrita, promover

encaminhamentos que contribuam para a elaboração de registros não a partir de algo já existente, porém lhe atribuindo a função social delineada.

Ao longo dos encontros formativos, foi evidente o envolvimento das docentes nas ações. Elas mostravam-se mobilizadas, em movimento diante do fenômeno, em atividade, pois suas ações aspiravam à solução de um problema. Por isso, voltamos a defender a autonomia e a autoria do professor, no sentido de que, nas formações continuadas, deixem de ocupar sempre a posição de ouvinte, de plateia durante o processo formativo.

Considerando essas premissas, tendo em vista a participação efetiva das professoras nos estudos formativos e na elaboração de proposições concernentes à organização do ensino e da aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, implementamos, coletivamente, os encaminhamentos práticos elaborados no intuito de contribuir para a aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O contexto de implementação das proposições trouxe-nos mais um desafio: o cenário de ERE por nós vivenciado. O momento era desafiador em diversos aspectos, já que precisávamos compreender a sobrecarga dessas docentes nesse período de excepcionalidade, envolvê-las nas discussões concernentes à temática e desencadear motivos para que continuassem em atividade, de modo a repensar as suas ações em sala de aula relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, tendo como fim a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos para transformação de suas práticas pedagógicas.

Assim o fizemos. Mesmo distantes física e geograficamente, a cada encontro, procurávamos aproximar-nos das participantes e oportunizar reflexões que as mobilizassem e contribuíssem para as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, as docentes se debruçaram sobre a proposta: planejaram os encontros a serem realizados com os alunos, prepararam os encaminhamentos necessários e elaboraram recursos didáticos, mesmo diante dos obstáculos impostos pelo período em que vivíamos.

Durante os encontros formativos envolvendo estudos e planejamentos, era explícito o movimento de pensamento das professoras, com o propósito de definir quais eram as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas em sala de aula. Diziam trabalhar com textos, porém eram textos produzidos por outrem e não pelos próprios alunos. Salientamos ao grupo que não somos contrários à proposição de sequências didáticas

que partem de textos fabricados; no entanto, devemos também conceber sequências didáticas considerando a escrita produzida pela criança, uma vez que tal prática lhe proporcionará outro sentido, já que poderá refletir sobre a sua produção e não somente sobre a escrita do outro.

Ratificando nossos apontamentos, as docentes relataram não imaginar que os alunos participariam com entusiasmo das aulas, que fariam perguntas para esclarecer suas dúvidas e que seria possível encaminhar a escrita de texto utilizando a ferramenta remota disponível. Tratava-se, então, de um duplo desafio: proporcionar formação continuada às professoras por meio de ERE, colocando-as em atividade e, por meio das proposições advindas dessa formação, colocar também os alunos do 4.º ano do ensino fundamental em atividade.

Vale salientar que o resultado obtido foi possível porque houve organização das ações, planejamento de proposições didáticas revestidas de intencionalidade e de sistematicidade, professoras envolvidas com a proposta, recorrendo às reflexões advindas dos encontros formativos, com motivo para desenvolvê-la, conferindo sentido e significado às ações pedagógicas.

Consideramos pertinente evidenciar alguns relatos expressos pelo grupo quanto ao resultado das ações pedagógicas desenvolvidas a partir dos encontros formativos. Tínhamos, ao final do processo formativo, algumas questões norteadoras que objetivavam levantar as contribuições, ou não, dos estudos para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, da necessária organização do ensino da escrita e outros apontamentos que considerassem relevantes. Mencionamos o que expõem alguns integrantes do grupo:

Estagiária: “Por meio do curso, pude ter acesso a autores e bibliografias que ainda não conhecia, de modo que pude aprender sobre essa temática para além do que é oferecido no curso de graduação”.

Júlia: “[...] houve um olhar totalmente diferente da minha parte ao compreender a importância do texto autoral do aluno, dando a ele uma visão melhor e incentivo para sua reescrita. [...] prevejo mudanças radicais e positivas para minha prática de forma a torná-la significativa para os alunos”.

Rosa: “Gostei muito de trabalhar com a sequência didática; pena que não deu para prosseguir em todos os módulos. Foi inspirador e prazeroso fazer a análise minuciosa de cada texto, pensar e propor atividades com intenção de alavancar a aprendizagem de uma forma mais abrangente, tanto na parte gramatical quanto na estrutura e característica do gênero textual em questão. [...] Embora não tenha absorvido tudo o que foi ensinado, serei multiplicadora daquilo que ficou em mim internalizado e buscarei

entender melhor esta forma de trabalho com os gêneros, porque agora tenho 'caraminhas', ou seja, pulgas atrás da orelha".

Marta: "As formações foram muito importantes para minha atuação. Sempre considerei a reflexão teórica sobre o que realizamos na prática algo fundamental, e é algo que, na rotina diária da sala de aula, acaba sendo, muitas vezes, deixado de lado. Os encontros nos propiciaram esse aprofundamento teórico e uma reflexão mais sistematizada tanto sobre as práticas que já realizamos como sobre as práticas que podem ser melhor desenvolvidas. Um conteúdo abordado nas formações sobre o qual eu tinha um conhecimento muito restrito foi a importância dos gêneros orais. Por mais que trabalhemos a oralidade em sala de aula, eu nunca havia refletido de forma sistemática e com respaldo teórico sobre como esse trabalho pode e deve ser desenvolvido".

Os relatos apresentados carregam parte do que o grupo vivenciou em oitenta horas de formação continuada em serviço. Notamos que nem todos os temas estudados foram, de fato, apropriados pelas professoras a ponto de se consolidarem em proposições didáticas. Porém um ponto nos acalenta, tendo como princípio a citação de Rubinstein (1977): elas finalizaram os encontros mobilizadas a colocar-se em atividade de estudo e a pesquisar, para, então, implementar, presencialmente, os encaminhamentos metodológicos por elas planejados, reorganizando suas ações em sala de aula, a ponto de possibilitar aos alunos a reflexão sobre suas escritas, encontrando motivos, sentidos e significados para escrever e para reescrever textos.

Diante do exposto, é possível evidenciar a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial das formações continuadas em serviço. Uma questão é certa: a tarefa humanizadora do professor, independentemente da modalidade, não pode pautar-se no mais simples, no mínimo; pelo contrário, deve buscar o mais complexo, o máximo (MARTINS, 2012). Por isso, acreditamos que o trajeto percorrido pela pesquisa aqui relatada evidencia elementos que comprovam a tese anunciada: **a formação continuada em serviço, intencional e sistematizada, elaborada com base nas necessidades expressas pelo professor, oportuniza ao sujeito em atividade apropriar-se de conhecimentos e de princípios teórico-metodológicos que lhe permitem organizar o ensino, especificamente de escrita e de reescrita de texto, de modo a contribuir para a aprendizagem da linguagem escrita pelo aluno dos anos iniciais de formação.**

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **A produção de textos nas séries iniciais**: desenvolvendo as competências da escrita. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 35-45.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G. *et al.* Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008a. p. 6-60 (Fascículo 1).
- BATISTA, A. A. G. *et al.* Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008b. p. 5-50 (Fascículo 2).
- BASTOS, L. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. 1984. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.
- BORTONE, M. E.; RICARDO, S. M. B. Modos de falar/modos de escrever. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. p. 6-39 (Fascículo 7).
- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-42.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos**: 1º relatório. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos:** 2º relatório. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** 3º relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados e Metas 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o Brasil. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3208448>. Acesso em: 23 jul. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 22 dez. 2018.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, L. M. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 3., 2017. Vitória. **Anais [...]**. CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO. Vitória, ES: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017.

COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DAVIDOV, V. V. Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento de los pre-escolares. *In: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 228-234.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *In: MOURA, M. O. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 183-209.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUBEUX, M. H. S.; SILVA, L. N. Por que ensinar gêneros textuais na escola? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. p. 6-10.

DUBEUX, M. H. S.; CARVALHO, A. B. G.; TEIXEIRA, F. M. Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização idade certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012b. p.11-29.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ENGELS, F. **The dialectic of nature**. Nova York: International Publishers, 1960.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

FERREIRA, M. B. Fascículo complementar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. p. 7-43.

FERREIRA, A. B. H. **O dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, A. T. B. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional de alfabetização na idade certa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 8-39.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 17-28.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. R. N. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1983.

FREIRE, P. R. N. **Ação cultural para a liberdade, e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. R. N. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita. *In*: COELHO, L. M. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 213-228.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONTIJO, B. **De onde vem a água dos rios?** Belo Horizonte: Estraladabão, 2018.

GOULART, C. M. A. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. *In*: VAL, M. G, C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 85-107.

GOULART, C. M. A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GUEDES-PINTO, A. L. et al. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. p. 5-31 (Fascículo 3).

HARRIS, T. L. **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOUPERT, D. Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend. **Cahiers pédagogiques**, n. 435, p. 45-49, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016. p. 33-61.

IMBERNÓN. F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília, DF: MEC, 2005.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1991. p. 51-71.

- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e o processos de ensino. *In*: VAL, M. G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-67.
- LEONTIEV, A. N. El aprendizaje como problema en la psicología. **Psicología Soviética Contemporánea**. La Habana, Cuba: Instituto del Libro, 1967. p. 249-272. (Série Ciencia y Técnica).
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1991. p. 121-141.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994. v. 4.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.
- LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 191-224.
- MACHADO, A. M. **Severino faz chover**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.
- MACHADO, A. M. **Esta casa é minha!** São Paulo: Moderna, 1999.
- MAGALHÃES, L. M. *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular: Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 6-16.
- MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições, funções. *In*: CASTILHO, A. T. **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. p. 281-321.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARQUES, J. C. **Os caminhos do professor**: incertezas, inovações e desempenhos. Porto Alegre: Globo/UFRGS, 1975.

MARTENDAL, S. M. S. **Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental**: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 449-474.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril, Livro 3, Tomo 2, 1983.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, Marília, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.

- MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 365-376.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MÉNDEZ, M. J. R. *et al.* Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. **Infad - Revista de Psicología**, v. 4, n. 1, p. 473-482, mar. 2008.
- MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: XAVIER, A. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 75-89.
- MENDONÇA, M.; LEAL, T. L. Progressão escolar e gêneros. *In*: XAVIER, A. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 111-129.
- MORAES, M. B. O texto como objeto de estudo: escrevendo na escola. *In*: COELHO, L. M. **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 11-42.
- NASPOLINI, A. T. **Didática de português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.
- NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos una perspectiva desde la teoría de la actividad**. Natal: Ed. da UFRN, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, H. V. **Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. **Coerência, coesão e texto na sala de aula**: o essencial é invisível aos olhos? 2015. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- PAIXÃO, F. Poema em prosa: problemática (in)definição. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 75, p. 151-259, 2013. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/media/Revista%20Brasileira%2075%20-%20PROSA.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.
- PAIXÃO, L. M. B. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- PAULA, A. M. **Constituição da autoria**: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**: Cultura y Educación. Madrid, Espanha: Infancia y Aprendizaje, 1996.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PROJETO BURITI PLUS: português. São Paulo: Moderna, 2018 (Obra Coletiva).

QUINTANA, M. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1973.

RIBEIRO, A. E. **O que é um livro?** Belo Horizonte: Estraladabão, 2018.

ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica**. 2013. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSA, E. C. S. *et al.* A criança que brinca, aprende? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 6-15.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1973. v. 5.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la Psicología**: principios y metodos. Montevideo, Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos, 1974.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1977. v. 6.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, K. B. **O segredo de Annelise Clarke**. Maringá: Edição do Autor, 2019.

SANTOS, K. B. **Garota inconsequente**. Maringá: Edição do Autor, 2020a.

SANTOS, K. B. **O mistério de Lady Natalie**. Maringá: Edição do Autor, 2020b.

SANTOS, K. B. **Um presente para Lady Valerie**. Maringá: Edição do Autor, 2020c.

SANTOS, K. B. **A temporada de Olivia**. Unaí: The Books, 2020d.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2003.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 25-68.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, L. N. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. p. 6-11.

SMIRNOV, A. A. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 232-275.

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

STEYER, V. E. **O processo de alfabetização**: teoria e prática. Canoas: Ed. da ULBRA, 2011.

TAVARES, S. M. P. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental. *In*: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p.131-163.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 363 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis língua portuguesa, 4º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VAL, M. G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VAL, M. G. C. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VENDRAME, C. B. **Organização do ensino para a apropriação da linguagem escrita**: a teoria Histórico-Cultural nos documentos oficiais orientadores do ensino fundamental de 9 anos. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Madrid, Espanha: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000a (Obras Escogidas 2).

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid, Espanha: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000b (Obras Escogidas 3).

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1979.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SÍNTESE DO PROJETO DE PESQUISA

*Escrita e reescrita de texto:
concepções de professores e formação continuada em serviço*

Pesquisadora: Cristiane Batistioli Vendrame

Orientadora: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Objetivo Geral: investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a escrita e reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço.

Metodologia: trata-se de uma pesquisa-ação de caráter bibliográfico e empírico. Por pesquisa-ação compreende-se o agir, em conjunto, de pesquisador e participantes, para resolução de uma situação real. Apesar de reconhecermos que teoria e empiria estão imbricadas uma na outra, para efeito de planejamento da pesquisa, dividimos as ações investigativas necessárias para sua consecução em duas partes. Na primeira, dispomos as ações referentes à fundamentação teórica, revisão bibliográfica e análise documental; na segunda, por meio de diferentes instrumentos, desenvolveremos ações que visem buscar dados empíricos que possibilitem alcançar o objetivo desta pesquisa. Assim, buscaremos, à luz da Teoria Histórico-Cultural orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a escrita e reescrita de texto, tendo em vista a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Para tanto, inicialmente, aplicaremos um questionário, a fim de colher dados que possibilitem conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação e experiência profissional. Na sequência, cada professor – sujeito da pesquisa – será entrevistado. Por fim, organizaremos um grupo de estudo – formação continuada em serviço – a fim de estudar sobre a temática e repensar o encaminhamento de práticas intencionais e sistematizadas no que tange a escrita e reescrita de texto. **O grupo de estudo será conduzido pela pesquisadora, contando com ampla participação das professoras – sujeitos da pesquisa – desde a elaboração, implementação e avaliação das proposições metodológicas.** Esperamos que, por meio destes instrumentos e procedimentos de pesquisa, encontremos elementos e evidências que confirmem ou refutem a tese a ser defendida, a qual será elaborada ao longo da pesquisa.

Hipótese: por meio de formação continuada em serviço sistemática é possível encaminhar práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas no que tange a escrita e reescrita de texto, efetivando o processo de apropriação da linguagem escrita pelos alunos do ensino fundamental.

Sujeitos da pesquisa: para a efetivação da pesquisa pretendemos selecionar como sujeitos desta investigação dois professores de 3º ou 4º anos e aproximadamente 50 alunos da referida série. Logo, a amostra será composta por cinquenta e dois sujeitos, definidos a partir da disponibilidade em participar da pesquisa, desde que autorizados por pais ou responsáveis.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

1.1 Idade: _____

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Assinale os cursos que você fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Instituição	Local
Magistério ou Normal ()				
Pedagogia () Habilitação:.....				
Especialização () Área:.....				
Especialização () Área:.....				
Especialização () Área:.....				
Mestrado () Área:.....				
Doutorado () Área:.....				

2.2 Você possui algum curso superior além da Pedagogia? () Sim () Não

Qual? _____

III – SITUAÇÃO FUNCIONAL

3.1 O quadro abaixo se refere à natureza da instituição, ao regime de trabalho, à jornada realizada e ao cargo que você ocupa em cada uma das escolas/centros em que você trabalha. Registre as informações nos espaços abaixo:

Nome da escola/centro	Natureza da instituição	Regime de trabalho	Jornada de trabalho	Cargo que ocupa
1.....	() municipal () estadual () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
2.....	() municipal () estadual	() CLT () estatutário	() 20 horas () 40 horas	() professor () outro

.....	() particular	() outro Qual?.....	() outra Qual?.....	Qual?.....
3.....	() municipal () estadual () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....

3.2 Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

() Sim () Não

Qual? _____

IV – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1 Há quanto tempo você trabalha como professora?

4.2 Há quanto tempo você trabalha com o Ensino Fundamental I?

4.3 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?

4.4 Preencha o quadro de acordo com o tempo (anos completos) que você trabalhou com cada ano/série do ensino fundamental I?

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano

4.5 Quantas turmas de ensino fundamental I você trabalha atualmente?

() uma () duas

4.6 Quantos alunos você tem em cada turma?

Turma 1 - _____ Turma 2 - _____

4.7 Você já atuou como professora em outros níveis de ensino, além do ensino fundamental I?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, preencha o quadro abaixo de acordo com os níveis de ensino, as séries e tempo de trabalho em cada uma:

Níveis de ensino	Série	Tempo de trabalho
Educação Infantil	() Berçário () Infantil I () Infantil II () Infantil III () Infantil IV () Infantil V anos letivos anos letivos anos letivos anos letivos anos letivos anos letivos
Ensino Fundamental II	6º a 9º ano Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Médio	Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Superior	Cursos:..... Disciplinas:..... anos letivos

4.8 Você já atuou em outra função (Ex: auxiliar, atendente, orientadora, supervisora, coordenadora, diretora)?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, preencha no quadro a seguir a função exercida, o tempo de exercício e o nível de ensino:

Função	Tempo (anos letivos)	Nível de ensino

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – FORMAÇÃO

1.1 Você estudou sobre escrita e reescrita de textos em sua formação docente inicial?

Se a resposta for positiva: Quando? Onde? Em qual ocasião (curso/disciplina)? Lembra de algum autor ou texto que tenha lido naquela ocasião?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Você realiza escrita de texto com seus alunos?

Se a resposta for positiva: Como? Quando? Onde? Qual a frequência? Em quais condições? Escritas individuais? Escritas coletivas?

2.2 Os textos produzidos pelos alunos são reescritos?

Se a resposta for positiva: Como? Quando? Onde? Qual a frequência? Em quais condições? Individualmente? Coletivamente?

2.3 Como você planeja ações de:

- a) escrita de texto?
- b) reescrita de texto?

2.4 Relate:

- a) uma prática de escrita e/ou reescrita de texto por você considerada exitosa;
- b) uma prática de escrita e/ou reescrita de texto, por você considerada, que não atingiu os objetivos propostos.

APÊNDICE D – QUADRO PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Colégio de Aplicação Pedagógica da Uem – CAP

Entrevistada: _____

Data: _____

I – FORMAÇÃO

1.1 Você estudou sobre escrita e reescrita de textos em sua formação docente inicial? Em qual ocasião (curso/disciplina)?	
1.2 Lembra de algum autor ou texto que tenha lido naquela ocasião?	

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Você realiza escrita de texto com seus alunos? Como? Quando? Onde? Qual a frequência? Em quais condições? Escritas individuais? Escritas coletivas?	
2.2 Os textos produzidos pelos alunos são reescritos? Como? Quando? Onde? Qual a frequência? Em quais condições? Individualmente? Coletivamente?	
2.3 Como você planeja ações de escrita e reescrita de texto?	
2.4 Relate uma prática de escrita e/ou reescrita de texto por você considerada exitosa. Uma prática de escrita e/ou reescrita de texto, por você considerada, que não atingiu os objetivos propostos.	

APÊNDICE E – MATERIAL UTILIZADO NO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO

Curso de formação continuada em serviço de professores e estagiárias de Pedagogia

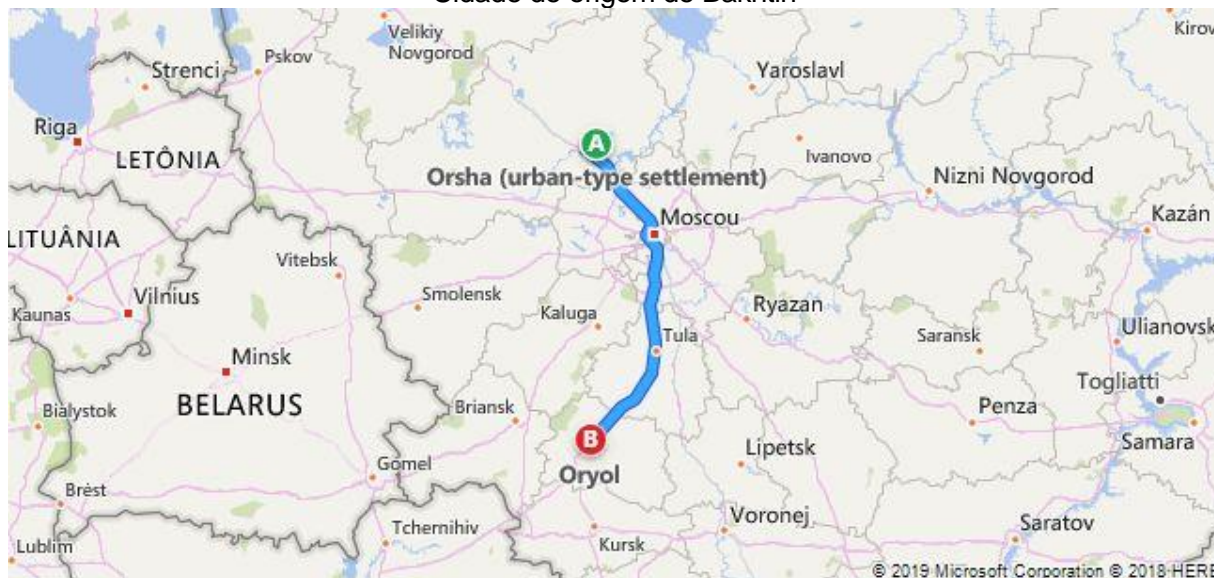
Distinção entre tipologias textuais e gêneros textuais

- 1º Traçar brevemente o percurso histórico sobre a vida e obra de Bakhtin.
- 2º Conhecer como esses estudos chegaram ao Brasil.
- 3º Verificar como alcançou o espaço da escola.

1. Vida e obra

Ao sul de Moscou, na Rússia, em uma pequena cidade denominada Orel, nascia, em 1895, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin. Filho de família aristocrática empobrecida, o seu pai era empregado de um banco. Aos nove anos, juntamente com a família, muda-se para Vilna, capital da Lituânia, convivendo com diversas línguas, diferentes grupos étnicos e variadas classes sociais.

Cidade de origem de Bakhtin



Fonte: Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=mapa>. Acesso em: 23 fev. 2019.

Nessa convivência, depara-se com a variedade de línguas, tais como o polonês, o lituano e o iídiche (**falada predominantemente pelos judeus da Europa Central e Europa Oriental**), tendo desde cedo uma vivência com a poliglossia, o que marcará sua obra. Formou-se em História e Filologia (estudo de uma língua através de seus documentos escritos). Atuando como professor em Nével, conhece um grupo de estudiosos de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, que passam a se reunir regularmente em um período de dez anos (1919-1929). Além de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, compunham o grupo Valentin Nikolaevich

Voloshinov⁴⁹ e Pável Nikolaévitch Medvedev⁵⁰, que, a posteriori, passam a ser conhecidos como o Círculo de Bakhtin. Acerca do Círculo destaca-se

Os membros do Círculo que recebeu seu nome tinham em comum [...] uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo. Podemos acrescentar a essa paixão outra que, progressivamente, invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem (FARACO, 2009, p. 14).

Segundo Fiorin (2017), Bakhtin teve uma vida absolutamente comum e uma carreira sem muito destaque. Nunca teve apego a cargos, posições, fama e prestígio. Sua trajetória foi marcada pelo exílio e pela marginalidade dos círculos acadêmicos mais prestigiados. Teve ao longo de sua vida, uma intensa atividade de reflexão e escrita, que fez dele um dos grandes pensadores do século XX. Falece em 1975, aos 79 anos.

2. Gêneros do discurso ou gêneros textuais

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros do discurso nos é dado quase como a língua materna, a qual dominamos com facilidade mesmo antes de estudar gramática. Nesse sentido, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, portanto “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 2000, p. 301-302).

A denominação gêneros textuais fora elaborada por Bronckart, Dolz e Schneuwly (1999), pesquisadores do grupo de Genebra (Suíça), adotada por documentos oficiais (PCNs, 1998) e materiais didáticos.

3. A chegada dos estudos bakhtinianos ao Brasil

Para Freitas (1994), a chegada de algumas obras do referido autor em território brasileiro se deu no início da segunda metade da década de 1970, discretamente, sem marcar muita presença. Nesse período, tinha-se, no comando a pedagogia tecnicista como proposta pedagógica oficial do estado.

Simultaneamente à pedagogia tecnicista, outras propostas educacionais se desenvolveram. É o caso da Pedagogia Nova, que encontrou, no movimento de propagação de pré-escolas e nas escolas particulares, um campo favorável para a sua implementação. Diante desse cenário, ocorriam nos bastidores, discussões sobre a insatisfação dos docentes.

Esse quadro de descontentamento permitiu que novos debates se efetivassem no campo educacional e pedagógico. Grupos foram organizados, tendo como objetivo repensar o papel do educador frente à sociedade, aspirando novo pensamento, nova educação, a se edificar dessa organização do meio educacional.

Ante esse contexto, a teoria de Bakhtin era vista como favorável, já que poderia responder aos interesses de uma nova perspectiva de educação, possibilitando, portanto, um diálogo entre a educação e a área da linguagem.

⁴⁹ Voloshinov nasceu em São Petersburgo, em 1895. Ainda antes da revolução, tornou-se amigo de Mikhail Bakhtin (VOLOSHINOV, 2018).

⁵⁰ Medvedev era formado em Direito, atuou como educador e gestor na área da cultura. Desenvolveu atividade no jornalismo cultural e ensinou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado (FARACO, 2009).

4. O alcance ao espaço da escola

Inicialmente, Bakhtin fora acolhido no Brasil por professores universitários que trabalhavam nas áreas de Psicologia, Linguagem e Educação, fizeram dele o referencial teórico de seus estudos e de suas pesquisas. Essas pesquisas ganharam o espaço da escola nos encontros e treinamentos de professores (Freitas, 1994). No entanto, enfatiza a autora (p. 68), “[...] Há ainda o perigo de tudo cair numa vulgarização conceitual que desvirtue o poder de utilização dessas teorias”.

Segundo Freitas (1994), os profissionais da área do ensino de línguas foram os precursores de toda a discussão sobre os gêneros textuais, por trabalharem com literatura, poesia e alfabetização e, perceber que o ensino da linguagem extrapola o didático.

Incomodados com o alto índice de reprovos, com a não aprendizagem da linguagem em sala de aula, destaca a autora, os professores foram em busca de teorias que respondessem a necessidade posta. Para ilustrar, Freitas (1994, p. 78) traz alguns relatos de docentes que enxergaram nos estudos de Bakhtin uma alternativa promissora, dentre eles expomos um depoimento:

Esses autores ficaram acessíveis num momento de ruptura. Ruptura no ensino, na alfabetização, na aprendizagem da leitura e da escrita. Não só entre nós, mas no mundo inteiro, você está à procura de algo que venha resolver o impasse criado pela crise dos modelos existentes, e aí surgem esses autores que parecem responder às nossas dúvidas. Eles surgem dando uma resposta que parece estar clareando o problema.

Dessa forma, os estudos de Bakhtin ultrapassam os muros das academias e alcança o ambiente da escola, sendo aos poucos conhecidos pelos professores que o veem como alternativa de trabalho, já que os referenciais teóricos dominantes não atendiam mais as questões postas pela realidade.

APÊNDICE F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA

PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas são entendidas como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito). Para tanto, tem como finalidade

[...] 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. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos, e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 94).

Tendo em vista tal concepção, organizaremos, coletivamente, uma proposição de sequência didática do gênero “relato histórico” circulado por meio da literatura “O que é um livro?”. Para fins de conhecimento, o relato histórico tem como domínio social de comunicação expressar a documentação e memorização das ações humanas, pertence ao aspecto tipológico do relatar e prevê a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

1. Apresentação da situação

Inicialmente, professor, converse com a turma questionando se em família existe alguém que costuma ler livros e qual a importância dos livros para as pessoas. Aproveite para enfatizar que o ser humano tem como necessidade viver em sociedade e interagir com o outro, no entanto, essa interação muitas vezes é comprometida pelo tempo e espaço, ou seja, muitos indivíduos, fatos e acontecimentos fizeram parte da história da humanidade e, portanto, só podem ser conhecidas por meio dos registros que nossos antepassados deixaram.

Aproveite o espaço professor e elenque algumas problematizações que movimentem o pensar dos alunos, tais como:

- Em que momentos do nosso dia a dia usamos a leitura?
- É importante aprender a ler e escrever? Para quê?
- Você gosta de ler livros? Quais tipos de livros?
- Tem outras pessoas na sua família que leem? Quais tipos de livros elas leem?
- Qual é a importância dos livros na vida das pessoas?
- Todas as pessoas podem escrever livros? O que é preciso para isso?
- Vocês conhecem alguém próximo que já escreveu um livro?
- Por que e para que os autores escrevem livros?
- Podemos escrever qualquer tipo de livro?

OBS.: apresentar uma autora de livros (Karoline) que conversará com a turma a respeito da sua experiência enquanto escritora (quando começou a escrever, porque começou a escrever, quantos livros já produziu, apresentar as obras...).

Professor, solicite aos seus alunos que tragam para a sala de aula (remota), no próximo encontro, livros que tenham em casa de qualquer assunto. Promova um momento em sala que estes materiais possam ser manipulados (apresentados) pela turma. Selecione um aluno e um livro para roda de leitura e discuta a temática apresentada pela literatura. Organize o material trazido pela turma estabelecendo alguns critérios:

- livros religiosos;

- livros de receitas;
- contos de fadas;
- outros.

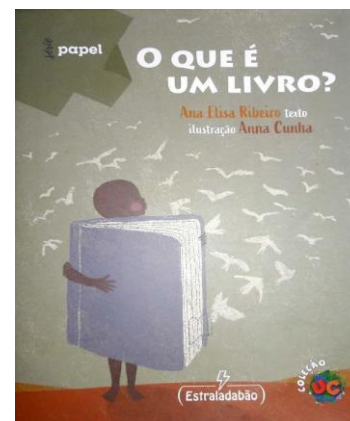
Além dos livros trazidos pelos alunos, apresente alguns separados por você professor, a fim de que possam compará-los. Explore a função social desses gêneros, seu veículo de circulação, relacionando-os com os avanços tecnológicos da atualidade, refletindo sobre os benefícios e malefícios trazidos para a interação humana.

Dentre os livros separados por você, professor, acrescente a literatura “O que é um livro”, mobilize a turma para ouvir a história, instigue-os de forma que se interessem pelo saber. Apresente a capa e questione:

- O que veem na capa?
- Qual é o tamanho do livro que o garoto segura?
- Por que o menino escolheu um livro tão grande?
- O que aparece voando próximo ao garoto? O que representam?
- Qual é a expressão facial da criança?

Alguns dados em relação a estrutura da literatura são relevantes de serem apresentados aos alunos, como por exemplo:

LITERATURA: O que é um livro
 AUTORA: Ana Elisa Ribeiro
 ILUSTRADORA: Anna Cunha
 EDITORA: Estraladabão
 COLEÇÃO: Universidade das crianças



Após ouvir a leitura da literatura realizada pela professora, apresentar brevemente a autora e ilustradora da obra. Em seguida, direcione a atenção da turma para análise do gênero textual que compõe a história “**relato histórico**”. Aproveite para explicar que todo relato tem como finalidade representar alguma experiência vivida em determinado tempo. No caso da literatura, a autora procurou representar a história do livro, traçando seu percurso de criação desde a sua primeira invenção até a atualidade.

Para além do relato histórico, apresentar às crianças um relato pessoal. No caso da aula remota, apresente o seu relato pessoal, professor, por meio de um vídeo com uma linha do tempo dos livros que fizeram parte da sua vida, desde seus primeiros anos até os dias atuais. Chame a atenção das crianças para que percebam que a narração do vídeo consiste em um relato que foi organizado e escrito previamente e que mostra um aspecto marcante da vida da professora.

2. A primeira produção

Ao final da literatura, a autora afirma que muitas pessoas têm o sonho de escrever e publicar livros e nos convida a escrever um. E você já sonhou em escrever um livro? Como seria o seu livro: materiais e formatos? Sobre qual assunto você gostaria de escrever? Lembre-se que o livro tem a capacidade de armazenar nossas ideias, memórias e histórias. Aproveite a oportunidade para escrever a sua!

Nesse momento os alunos produzirão a 1ª versão do texto. Para tanto, o professor verificará com cada discente qual temática discutirá na obra. Poderá ser organizado para isso um roteiro que auxiliará na organização das ideias.

A sugestão é que as crianças pensem em uma situação marcante de sua vida que possa ser relatada. Apresentar algumas sugestões de situações, como uma viagem, uma festa, um passeio, um problema enfrentado, relação com bichinho de estimação, uma perda, uma mudança etc., além de deixar claro que o relato da criança não precisa ficar restrito a isso. Organizar o roteiro de modo que a criança inicialmente se apresente (nome, idade, com quem mora) e depois comece a escrever sobre o tema escolhido (O que aconteceu? Onde estava? Com quem

estava?). Incentivar a criança a contar detalhes e deixar o relato interessante para o leitor. Orientá-la para que finalize contando como se sentiu em relação à situação relatada.

3. Os módulos

3.1 Compreensão e interpretação da literatura

Após ouvir a leitura do livro 'O que é um livro', realizada pela professora, responda às questões a seguir:

- a) No relato histórico lido pela professora, encontram-se algumas palavras que não são frequentes em nosso vocabulário. Retire do texto essas palavras e consulte o dicionário para conhecer os seus significados e registre em seu caderno.
- b) No início da obra a autora traz alguns questionamentos que geralmente são feitos por crianças "O que é um livro?; Quem inventou o livro?; Por que inventaram o livro?". Você teria resposta para dar à autora quanto às perguntas levantadas? Anote suas respostas em seu caderno.
- c) O registro em livros nem sempre existiu. Como eram feitos os primeiros registros pelos nossos antepassados?
- d) Uma das formas de se registrar era em pele de animal ou em papiro. Do que era produzido o papiro? Como os homens o utilizavam?
- e) À medida que a vida dos homens se tornou mais complexa, houve a necessidade de uma forma de registro menor. Qual foi a intenção ao propor essa nova forma de livro? Que nome lhe foi dado?
- f) Alguns aperfeiçoamentos ocorreram na elaboração de livros. Quais foram esses aperfeiçoamentos?
- g) Nem todos os livros têm a mesma estrutura. Que povo e que cultura têm os livros organizados de modo diferente dos nossos?
- h) Ao longo da história humana os suportes para a escrita foram se modificando. Tivemos:

- 1) Papiro
- 2) Códice
- 3) Livro impresso
- 4) E-book

- Observando as imagens a seguir, você é capaz de identificar cada um desses suportes? Escreva o nome do suporte de escrita no espaço abaixo da imagem correspondente.



- i) Você prefere ler um livro impresso ou um e-book? Por quê?
- j) Não só a forma do livro mudou, mas também o modo de imprimir as palavras. Conte como foi essa evolução.
- k) Atualmente com a transformação da tecnologia temos os livros eletrônicos. O que precisamos para acessar um livro eletrônico? Será que todas as crianças têm acesso a esse tipo de livro? Por quê?

l) Releia o trecho:

“As prensas foram mudando, evoluindo, se modificando... até se tornarem OBSOLETAS e darem lugar aos computadores e às impressoras com saídas digitais”

Leia o significado da palavra OBSOLETO, retirado do dicionário digital Michaelis:

ob-so-le-to - adj **1** Caído em desuso; antiquado, arcaico. **2** Que está fora de moda. **3** BIOL Diz-se de órgão atrofiado ou com pouco desenvolvimento.

- Sublinhe o significado que mais se adequa ao sentido do texto.

- Reescreva o trecho, substituindo a palavra destacada, sem alterar o sentido da frase.

m) Encontre as informações verdadeiras e assinale (V) e para as falsas assinale (F). Na sequência, reescreva as informações falsas, transpondo-as em verdadeiras.

- () Existem livros de diferentes tipos, formatos e materiais.
- () Antes do surgimento dos livros, não havia qualquer outra forma dos homens registrarem a escrita.
- () Inicialmente, os livros tinham forma de rolos e geralmente eram feitos de papiro, e deveriam ser lidos sempre na horizontal.
- () Quando o livro era escrito à mão, o processo de produção era lento e caro.
- () Hoje em dia, a maioria dos livros não são manuscritos, e sim impressos por meio das prensas, como a que Gutenberg inventou.
- () Mesmo antes da numeração das páginas, não existiam dificuldades para encontrar trechos ou informações nos livros.
- () Índices e sumários são mecanismos que foram criados para ajudar a ler e procurar informações nos livros.
- () O modo como um livro é lido varia entre diferentes povos e culturas, mas ele sempre deve ser costurado do lado esquerdo.
- () O papel com que os livros são feitos hoje é mais resistente e duradouro do que outros materiais, sendo que um livro pode durar séculos.

3.2 Análise linguística

Leia o trecho abaixo retirado da história. Em seguida, faça o que se pede:

- “Tabuletas de argila e até paredes de cavernas já foram usadas para registrar e escrever. Será que **esses** eram os livros mais antigos do mundo?”
- a) A palavra destacada se refere a quê?
- “Há muitos tipos de livros. Livros feitos de caixas de fósforo, de lâminas de papel soltas, livros que experimentam materiais e formatos muito curiosos “.
- a) Que palavras se repetem no trecho acima?
- b) De que maneira a autora do texto poderia escrever esse trecho para não repetir essas palavras?
- Quais outras palavras no texto têm por objetivo substituir nomes, evitando, assim, repetições? Cite, pelo menos, três delas.
 - Observe os seguintes trechos da história, analisando as palavras destacadas. Após, volte ao texto e aponte a quem ou a que estes termos se referem:
- a) “O papiro é um material frágil, feito de uma planta que tem **esse** nome”.
- b) “**Isso** é um aperfeiçoamento e tanto!”
- c) “O jeito de imprimir as palavras, os textos e as imagens **nele** também mudou”.

Professores, observem que as expressões destacadas na atividade anterior têm como propósito substituir nomes, evitando, assim, a repetição de palavras. Elas são denominadas PRONOMES. É importante retomar essa questão com os alunos.

Pronomes são palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso.

Os pronomes podem:

- apontar as pessoas do discurso (quem fala: eu/nós; para quem se fala: tu/vós; de quem/que se fala: ele, ela/eles, elas);
- indicar posse (meu, tua, nosso, seu etc.);
- apontar (este, esse, isto, isso, aquilo, aquela);
- falar dos seres/objetos de maneira indefinida (alguém, ninguém, pouco, muito, todo, tudo. etc.);

indicar masculino e feminino, singular e plural.

Fonte: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Na trilha da gramática: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

- Em determinado momento da história, a autora explica:

“Os livros costumam ser definidos como objetos de ler compostos por capas **moles** ou duras [...]”.

a) A palavra sublinhada é um ADJETIVO, ou seja, uma característica que acompanha um nome, no caso “capas”. Por que a autora usou esse adjetivo para caracterizar as capas dos livros?

b) Que outro adjetivo identificamos na frase? Ele tem o mesmo significado do adjetivo anterior? Justifique.

c) Se a autora dissesse “[...] compostos por capas perfumadas [...]”, alteraria o sentido? Por quê?

d) Pense nos possíveis sentidos quando se emprega os seguintes adjetivos:

- Capas macias
- Capas brancas
- Capas atrativas
- Capas fantásticas
- Capas lindas

IMPORTANTE: atente-se as palavras que selecionará para a produção, pois cada uma provocará determinado sentido. Assim, sugiro que sempre releia seu texto para verificar se as palavras empregadas estão garantindo o sentido que você quer dar ao mesmo.

- Observe o uso dos sinais de pontuação nos trechos a seguir e assinale a alternativa correta:

a) *“Somente depois de Cristo é que alguém – e não se sabe ao certo quem – teve a ideia de cortar o couro ou o papiro em retângulos, empilhar as páginas e costurar de um dos lados.”*

O travessão foi usado nesse trecho para:

- () indicar a fala de um personagem.
- () introduzir uma explicação.
- () destacar um trecho do texto.
- () expressar um sentimento.

b) *“Imagine a invenção radical que foi isso! De um rolinho de PERGAMINHO ou papiro para um bloco de folhas empilhadas, que podiam ser escritas dos dois lados!”*

O ponto de exclamação foi utilizado para indicar:

- () admiração.

- () espanto.
- () decepção.
- () surpresa.

c) *“Há muitos tipos de livros. Livros feitos de caixas de fósforo, de lâminas de papel soltas, livros que experimentam materiais e FORMATOS muito curiosos.”*

❖ Para que as vírgulas foram utilizadas nesse trecho?

d) *“As prensas foram mudando, evoluindo, se modificando... até se tornarem OBSOLETAS e darem lugar aos computadores e às impressoras com saídas digitais.”*

As reticências foram utilizadas nesse trecho para indicar:

- () pensamento.
- () continuidade.
- () dúvida.
- () pausa.

e) *“Se você fosse publicar um livro, como ele seria? Manuscrito, impresso ou digital? Ou de todos os formatos possíveis? Retangular, quadrado, triangular?”*

O ponto de interrogação indica:

- () preocupação.
- () admiração.
- () dúvida.
- () medo.

Leia os trechos a seguir:

“Esse era o livro IMPRESSO, que passou a existir graças a um alemão e seus amigos que sabiam fazer letrinhas de metal.”

“Mas, opa! O que é um livro, hoje?”

“Imagine a invenção radical que foi isso!”

a) A partir desses trechos, podemos identificar que no relato foi utilizada linguagem:

- () formal.
- () informal.

linguagem formal/culta: é a linguagem falada e escrita de acordo com as normas gramaticais da língua.

linguagem informal/coloquial: é a linguagem utilizada no dia a dia, no cotidiano.

Referência: adaptado de Novíssima gramática da língua portuguesa, Cegalla, 2010.

b) Circule, no segundo e no terceiro trecho, as expressões utilizadas que são características da linguagem informal.

Leia o trecho a seguir:

“Ela é parente próxima dos livros de papel que a gente compra ou pega emprestado para ler, até hoje.”

Reescreva-o utilizando a linguagem formal.

3.3 Intervenções possíveis: necessidades evidenciadas nos textos dos alunos

1. Observe o texto “O bicho-papão”, de autoria de Sylvia Orthof, entregue pela professora. Este texto pertence ao gênero relato pessoal que tem como finalidade narrar uma experiência de vida.

Sua estrutura, geralmente, é composta de apresentação, de complicação, de resolução e de avaliação. Leia o texto novamente, identifique as partes e sublinhe-as de acordo com a legenda:

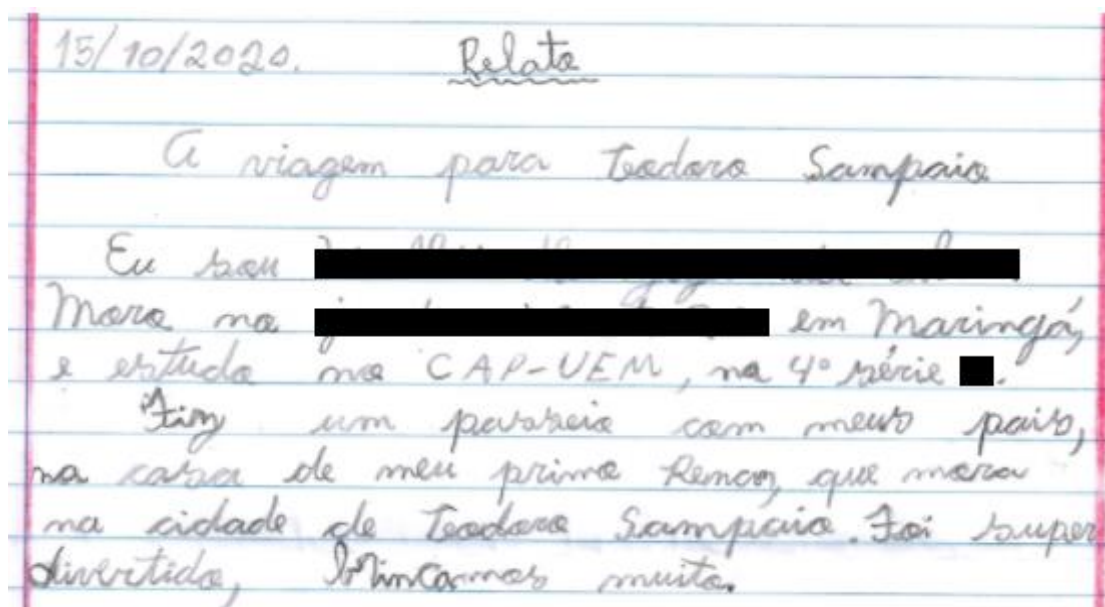
laranja	apresentação
verde	complicação
azul	resolução
amarelo	avaliação

2. Outra característica do relato pessoal se refere a detalhar as situações descritas, a contá-las minuciosamente. Retorne ao seu texto e verifique se trouxe todos os detalhes necessários para despertar o interesse do leitor. Pense nas possibilidades de ampliar essas ideias e registre em seu caderno.

3. Como já sabemos, um texto precisa ser dividido em parágrafos. Uma das possibilidades para organizar os parágrafos de seu texto é de acordo com a estrutura do relato: um parágrafo para a apresentação, um para a complicação, outro para a resolução e, por fim, mais um para a avaliação. Assim, seu texto precisa ter, pelo menos, quatro parágrafos. Avalie a estrutura do texto que você produziu e faça as correções necessárias reescrevendo-o, de forma que tenha, no mínimo, um parágrafo para cada parte.

ATENÇÃO: dependendo do desenvolvimento das ideias em seu texto, algumas das partes da estrutura do relato podem ter dois ou até mais parágrafos.

4. Leia o relato a seguir:



15/10/2020. Relato

A viagem para Teodoro Sampaio

Eu sou [redacted]

Mãe na [redacted] em Maringá,
e estuda na CAP-UEM, na 4ª série [redacted].

Foi um passeio com muito poito,
na casa de meu primo Renato, que mora
na cidade de Teodoro Sampaio. Foi super
divertida, [redacted] muito.

a) No primeiro parágrafo do texto, temos a apresentação. No segundo parágrafo, temos anunciadas a complicação e a resolução, que não foram desenvolvidas. Separe essas duas partes em dois parágrafos diferentes.

Agora, pense em perguntas que poderiam ser feitas para ajudar o autor a desenvolver as ideias nesses dois parágrafos. Sugira perguntas que poderiam ser feitas para ampliar o:

- 2.º parágrafo:

- 3.º parágrafo:

b) O 4.º parágrafo, de avaliação, não aparece nesse texto. O que poderia ser escrito nesse parágrafo?

5. Volte a ler o seu texto e verifique:

a) Você iniciou seu texto se apresentando, dizendo quem você é? Você apresentou a situação que será relatada (onde e com quem você estava, o que você estava fazendo, por que estava nessa situação)?

Lembre-se: dependendo de como essas informações são apresentadas, elas podem compor dois ou mais parágrafos de seu texto.

b) Dando sequência ao seu texto, você apresentou, no(s) parágrafo(s) seguinte(s), com detalhes, o que você pretendia relatar? Você descreveu o(s) ambiente(s), relatou tudo o que aconteceu?

c) Ao progredir na temática de seu texto, você apresentou a resolução do que foi relatado? Como tudo terminou? Deu tudo certo ou tudo errado?

d) O último parágrafo de seu texto deve conter uma avaliação sobre o que foi relatado. Você contou por que aquilo foi importante para você?

6. Por ser um texto pessoal, ao longo de seu relato é importante que você conte como se sentiu. Leia seu texto novamente e verifique se, ao relatar os acontecimentos, você foi descrevendo suas emoções. Se isso não foi feito, acrescente essas informações.

7. Uma das possibilidades do relato pessoal é que o autor pode dialogar com o leitor, fazer questionamentos ou observações que o levem a refletir. Leia seu texto e verifique a possibilidade de inserir esse tipo de comentário.

8. O relato pessoal deve ser escrito em primeira pessoa. Leia o trecho do relato a seguir, escrito em 3ª pessoa, e reescreva-o utilizando a 1ª pessoa. Aproveite para ampliar as ideias.

“O menino tem 9 anos, estava no computador jogando e olhou para a janela e viu um periquito. Ele foi pesquisar e depois de muitas pesquisas ele aprendeu como cuidar, como limpar a gaiola. Quando ganhou um periquito australiano ele chegou assustado”.

- Qual jogo você estava jogando no computador?
- De qual janela o periquito foi visto, onde você estava? Em casa? Em qual cômodo?
- O que mais lhe chamou atenção ao avistar a ave? Como era essa ave? (Pequena, grande, colorida, estava calma, agitada, cantava).
- Onde você pesquisou sobre o periquito? Em livros ou internet?
- Além de aprender a limpar a gaiola, especifique outros cuidados que você aprendeu na sua pesquisa sobre periquitos.
- Depois de quanto tempo (dias, semanas, meses, ano), após a pesquisa, você ganhou o periquito?
- Segundo seu relato, quando o periquito chegou estava assustado. Por que ele chegou assustado? E o que foi feito para que o periquito se tornasse manso?
- Seu encantamento por periquitos ainda é o mesmo de quando você viu pela primeira vez um periquito australiano da sua janela?

9. Na frase: “Quando ganhou um periquito australiano ele chegou assustado.” A palavra sublinhada se refere:

- (A) ao menino que escreveu o relato.
 (B) ao periquito australiano.

10. Leia o trecho a seguir:

“Um dia eu estava entrando na casa da minha tia com a minha irmã eu abri o portão e demorei para fechar e daí o tico ouviu o portão e daí ele saiu para fora e foi para a avenida, a minha tia foi tentar pegar ele mas ela não conseguiu pegar ele, ele fugiu para rua e infelizmente foi atropelado por um caminhão que não viu ele”.

• O tico mencionado no texto é:

- (A) um objeto
- (B) uma pessoa
- (C) uma planta
- (D) um animal

11. Nesse trecho, aparece duas vezes uma palavra que usamos muito na fala, para ligar as ideias, mas que não deve ser usada na escrita.

- a) Que palavra é essa?
- b) Como podemos reescrever esse trecho sem utilizá-la?
- c) Verifique em seu texto se você utilizou essa ou outras expressões da oralidade e faça as correções necessárias.

12. Ainda nesse trecho, há um pronome que se repete várias vezes.

- a) Circule esse pronome no trecho lido.
- b) Reescreva esse trecho fazendo as substituições necessárias.
- c) Releia seu texto, identificando se não existem palavras que foram repetidas muitas vezes e que podem ser substituídas.

13. Os sinais de pontuação devem ser utilizados para organizar melhor as informações. No trecho lido, foi utilizado apenas um ponto final, mas poderiam ser utilizados três. Lembre-se que o ponto final deve ser utilizado quando uma frase é concluída.

- a) Localize as ideias presentes no trecho e reescreva-o, pontuando adequadamente.
- b) Releia seu texto e verifique se não há frases muito extensas que poderiam ser melhor pontuadas.

14. Aprendemos que os substantivos próprios devem ser escritos com inicial maiúscula. Nesse trecho, há um substantivo próprio.

- a) Circule e escreva-o corretamente com inicial maiúscula.
- b) Verifique em seu texto se há substantivos próprios que não foram escritos com inicial maiúscula e faça as correções necessárias.

15. Pinte no texto palavras que indicam que o autor fala dele mesmo, ou seja, em primeira pessoa. Em seguida, registre-as em seu caderno.

16. Pinte de azul as expressões que dão ideia de TEMPO e de verde as expressões que dão ideia de LUGAR.

<i>“Um dia”</i>	<i>“depois de muitas pesquisas”</i>
<i>“na casa da minha tia”</i>	<i>“9 anos”</i>
<i>“Na cidade de Teodoro Sampaio”</i>	<i>“para a avenida”</i>

17. Leia a frase e observe nela a ideia de causa e consequência. A causa destacada de vermelho e a consequência de azul.

“(...) ele fugiu para rua e infelizmente foi atropelado por um caminhão (...)”.

18. Agora é a sua vez de identificar e pintar nas frases abaixo, ideias de causas e consequências.

“(...) olhou para a janela e viu um periquito”.

“(...) depois de muitas pesquisas ele aprendeu como cuidar, como limpar a gaiola”.

19. Estudo de sinônimos:

Sinônimo é uma palavra ou expressão que possui o mesmo, ou aproximadamente o mesmo significado que outra, podendo ser substituída sem ter prejuízo ou mudança no sentido.

Referência: adaptado de Novíssima gramática da língua portuguesa, Cegalla, 2010.

20. Pesquise no dicionário as palavras destacadas e reescreva as frases substituindo-as por sinônimos:

a) “O **menino** tem 9 anos, estava no computador jogando e olhou para a janela e **viu** um periquito”.

b) “(...) ele **fugiu** para rua e **infelizmente** foi atropelado por um caminhão (...)”.

c) “(...) eu abri o portão e **demorei** para fechar...o tico **ouviu** o portão e saiu...”.

d) “Quando **ganhou** um periquito australiano ele chegou **assustado**”.

21. Na frase “(...) a minha tia foi tentar **pegar** ele, mas não conseguiu (...)”.

A palavra destacada pode ser substituída por:

(A) libertar

(B) soltar

(C) capturar

(D) afastar

22. Estudo dos vocábulo, MAS e MAIS. Leia as informações abaixo e os exemplos dados.

MAS (conjunção adversativa) - expressa sentido de oposição, ou seja, de ideia contrária. Sendo assim, o Mas poderá ser substituído por porém, contudo, todavia, entretanto etc.

MAIS (advérbio de intensidade) - dá ideia de quantidade, de intensidade.

Referência: adaptado de Minigramática, Terra (2002).

- “Tudo é impresso, **mas** não do mesmo modo que o Gutenberg fazia há **mais** de 500 anos”.
- “Essa é a forma de livro **mais** conhecida entre as pessoas, hoje em dia. **Mas** nem sempre foi assim”.


23. Reescreva a frase abaixo, substituindo a palavra, MAS por uma das palavras destacadas no quadro:

porém - contudo- todavia- entretanto

“(..) a minha tia foi tentar **pegar** ele, **mas** não conseguiu (...)”.

- Houve alteração de sentido da frase? Por quê?

24. Leia o texto abaixo e circule os vocábulos, MAS e MAIS.

 Minha vida com o covid

tenho 9 anos e sempre gostei de sair para ir para o shopping, restaurante lojas e outros lugares. Mais com o corona vírus minha vida mudou muito, com não pude mais sair de casa meus pais saíram para trabalhar e meu irmão também, eu ficava em casa estudando, brincando, jogando e fazendo tik tok, mas mesmo fazendo várias coisas eu sempre ficava no tédio e também ficava ansiosa para saber se a vacina ia ser feita, o único lugar que eu ia ir para a casa dos meus avós ou o trabalho do meu pai mas esse texto não tem exatamente um fim porque o corona vírus ainda não acabou ainda estou enfrentando esta situação e espero que acabe logo.

25. Leia as frases extraídas do texto “Minha vida com o covid”, e assinale as alternativas em que a palavra MAS foi usada corretamente.

- (A) “Mais com o coronavírus minha vida mudou muito (...), não pude mais sair de casa (...)”.
- (B) “Mas mesmo fazendo várias coisas eu sempre ficava no tédio (...)”.
- (C) “Mas esse texto não tem exatamente um fim, porque o coronavírus ainda não acabou (...)”.

26. Reescreva a frase da atividade anterior fazendo a adequação do uso do vocábulo MAS.

27. Na frase “Mais com o coronavírus minha vida mudou **muito** (...)”, a palavra destacada expressa ideia de:

- (A) tempo
- (B) lugar
- (C) intensidade
- (D) oposição

28. Na frase “Mas esse texto não tem exatamente um fim, **porque** o coronavírus ainda não acabou (...)”. A palavra destacada indica:

- (A) contradição
- (B) uma dúvida
- (C) uma explicação
- (D) uma comparação

29. Leia o trecho a seguir e destaque:

- de laranja o vocábulo “MAS”.
- de azul a ideia repetida.
- de verde os substantivos próprios.

Então, o Inhoque para me proteger socou o celular para me proteger, mas a vida é assim mesmo ninguém vive por sempre, me senti triste, mas ela já era bem velhinha e eu sabia que ela ia morrer mas eu vou sentir saudade dela, mas pelo menos eu tenho o inhoque comigo.

30. Na sequência, reescreva esse parágrafo, substituindo as palavras repetidas por outras, de forma que o texto ainda mantenha seu sentido. Use o dicionário para pesquisar as palavras e fazer as substituições.

- Acrescente mais informações ao seu texto. Por exemplo, na parte onde consta “O Inhoque para me proteger socou meu celular...” Explique melhor o que aconteceu nesta parte.
- Use letras maiúsculas para substantivos próprios e no início das frases.
- Organize as informações de modo que elas possam ser distribuídas em dois parágrafos e melhor pontuadas.
- Quem era bem velhinha? Acrescente essa informação neste parágrafo.

31. Leia as palavras abaixo e observe o movimento que sua boca faz ao ler as sílabas destacadas. Você consegue falar essas sílabas com a boca aberta?

também	embora	combinamos
sempre	empurrão	comprou
companhia	comprar	completamente
limpar	tempo	Timber
empolgado	compramos	computador

Conclusão: importante levar a turma a perceber o porquê isso ocorre com essas palavras - no alfabeto temos letras que recebem o nome de bilabiais, ou seja, ao pronunciar-las unimos os lábios para emitir o som (b-p-m).

32. ADJETIVOS são palavras que expressam as qualidades ou características dos seres. No texto abaixo, a autora usou vários adjetivos para mostrar como é o Júpiter, o seu cachorro de estimação. Circule todos os adjetivos e depois represente o Júpiter por meio de desenho.

— Faz dois anos que eu ganhei o Zupir, hoje ele tem 2 anos e 4 meses, eu ganhei o Zupiter de uma amiga que também chama Lauria ele é pequeno e muito fofo a cor é preta com manchas brancas, ele é muito manhoso.

33. Copie do texto acima, palavras ou expressões que indicam a ideia de TEMPO.

34. Copie do texto fazendo as correções adequadas:

- uma palavra que foi acentuada incorretamente.
- uma palavra que apesar de ser acentuada, não recebeu o acento.
- uma palavra que foi escrita com omissão de letra.

35. Leia o trecho do texto abaixo e, em seguida, realize as atividades propostas.

Um dia eu acordei querendo um animal de estimação ai eu pedi para minha mãe e ela falou que vou compra outro dia mas teriamos que decidir qual animalzinho. Fui visitar meu amigo Leonardo e lá decidi que meu animalzinho seria uma calceite

- Muitas palavras são escritas de forma diferente do que pronunciamos. Quando falamos certas palavras, podemos substituir, omitir e até mesmo acrescentar letras, mas ao escrever estas palavras, elas seguem um padrão. Portanto, devem ser escritas seguindo as regras da Língua Portuguesa.

— Faz dois anos que eu ganhei o Zupir, hoje ele tem 2 anos e 4 meses, eu ganhei o Zupiter de uma amiga que também chama Lauria ele é pequeno e muito fofo a cor é preta com manchas brancas, ele é muito manhoso.

- Exemplos de marcas na oralidade:

substituição	omissão	acréscimo
istojo/estojo	feção/feijão	boua/boa

mininu/menino	tesora/tesoura	Tambeim/também
iscola/escola	falo/falou	Muito/muito

36. Identifique no texto da atividade 35, duas palavras que foram escritas com marcas da oralidade, ou seja, do jeito que o autor falou ele escreveu. Copie as palavras e classifique-as de acordo com o que você aprendeu no quadro acima.

- Momento de síntese

- Para a produção de um relato (histórico, pessoal) é necessário que o texto seja bem desenvolvido: as ideias devem ser apresentadas de forma ampla, expandida.
- O relato deve ser escrito em primeira pessoa.
- A linguagem utilizada no relato geralmente é comum, sendo que, se necessário, essa linguagem pode ser alterada de acordo com o interlocutor.
- O relato deve ser atrativo ao leitor, com detalhes e descrições que tornem os acontecimentos narrados mais interessantes.

4. A produção final

Após os alunos escreverem seus textos – produção final da sequência didática –, é necessário, professor, lê-los atenciosamente e analisá-los. Você poderá estabelecer critérios para intervenção em cada produção. Após corrigi-los, entende-se ser oportuno explicar aos alunos as observações registradas, de modo a alcançar os resultados esperados, tendo em vista a elaboração da segunda versão da produção final. Depois de o aluno realizar a reescrita, você decidirá se todos os textos terão que passar por uma nova correção ou somente alguns. Com o resultado em mãos, os alunos poderão, com seu apoio, expor a versão definitiva de seu texto no corredor do colégio ou organizar uma coletânea de textos para circular entre as famílias.

O que é um livro?

Ana Elisa Ribeiro

Como é o livro que vem à sua cabeça?

Um bloco de papel retangular costurado de um dos lados?

Essa é a forma de livro mais conhecida entre as pessoas, hoje em dia. Mas nem sempre foi assim.

Tabuletas de ARGILA e até paredes de cavernas já foram usadas para registrar e escrever. Será que esses eram os livros mais antigos do mundo?

A prensa era uma máquina bem grande que funcionava como uma espécie de CARIMBO.

O papiro é um material frágil, feito de uma planta que tem esse nome.

Esses rolos podiam ser lidos na vertical ou na horizontal. Os leitores os seguravam com as duas mãos.

Somente depois de Cristo é que alguém – e não se sabe ao certo quem – teve a ideia de cortar o couro ou o papiro em retângulos, empilhar as páginas e costurar de um dos lados. Desse jeito, era possível ler usando apenas uma das mãos.

Essa forma de livro chama-se CÓDICE. Ela é parente próxima dos livros de papel que a gente compra ou pega emprestado para ler, até hoje.

Imagine a invenção radical que foi isso! De um rolinho de PERGAMINHO ou papiro para um bloco de folhas empilhadas, que podiam ser escritas dos dois lados!

Esse formato pareceu tão econômico e prático que existe até hoje em dia, com diversos aperfeiçoamentos.

Por exemplo, o papel de que os livros são feitos atualmente é mais resistente e duradouro do que outros materiais. Isso é um aperfeiçoamento e tanto! Um livro pode durar SÉCULOS.

Outro aperfeiçoamento é a numeração das páginas. Imagine só o que era ler um livro bem grosso, mas sem números nas páginas... Como encontrar aquele trecho favorito ou aquela matéria para estudar?

Depois da numeração das páginas, foi possível também inventar outros mecanismos que ajudam a ler, procurar, guardar, como é o caso dos ÍNDICES e dos SUMÁRIOS. Assim fica tudo mais fácil, não?

Os livros costumam ser definidos como objetos de ler compostos por capas (moles ou duras), “MIOLO” (que é o nome que se dá ao bloco de folhas entre as capas) e costurado ou colado de um dos lados. Geralmente, o lado esquerdo.

Mas isso varia entre os povos e as culturas. Há culturas em que o livro é COSTURADO do lado direito, e a leitura é feita da direita para a esquerda.

Há outras culturas em que os livros são escritos de cima para baixo, como se as letras ou os IDEOGRAMAS chovessem no papel.

Muitos povos fizeram livros de vários jeitos. Por exemplo, em forma de sanfona, para ser lido em ZIGUE-ZAGUE. Não parece divertido?

Há também livros para serem apenas consultados, por partes. Não são lidos inteiros, de cabo a rabo, como um romance.

Mas não foi só a forma do livro que mudou. O jeito de imprimir as palavras, os textos e as imagens nele também mudou.

Até o século XV, os livros eram escritos a mão. Imagine só um volumão cheio de textos ser todo copiado a mão! Isso tornava o processo de PRODUÇÃO do livro bem lento e caro.

Na metade do século XV, um alemão que mexia com ouro e outros metais resolveu adaptar uma máquina. A ideia era imprimir livros de um jeito mais rápido e menos caro. O nome dele era Johannes GUTENBERG. A ele é atribuída a invenção da prensa.

A prensa era uma máquina bem grande que funcionava como uma espécie de CARIMBO. As letrinhas de metal eram colocadas em canaletas, montando um texto. E o papel era prensado nessas letras cheias de tinta.

Esse era o livro IMPRESSO, que passou a existir graças a um alemão e seus amigos que sabiam fazer letrinhas de metal.

Hoje em dia, é difícil que um livro seja manuscrito. Tudo é impresso, mas não do mesmo modo que o Gutenberg fazia há mais de 500 anos.

As prensas foram mudando, evoluindo, se modificando... até se tornarem OBSOLETAS e darem lugar aos computadores e às impressoras com saídas digitais.

Muitos livros, atualmente, são impressos com tintas diretamente no papel, sem depender dos tipos móveis, que eram aquelas letrinhas enfileiradas na PRENSA.

Mas, opa! O que é um livro, hoje?

Hoje há livros chamados de E-BOOKS ou livros eletrônicos. Uma expressão que vem da língua inglesa.

Para ler um livro eletrônico, é preciso ter um equipamento que possa mostrar esse livro.

Existem tablets e e-readers feitos para “BAIXAR” arquivos que são chamados também de livros, embora não tenham quase nada a ver com aqueles blocos pesadinhos de papel que a gente já conhece.

Há muitos tipos de livros. Livros feitos de caixas de fósforo, de lâminas de papel soltas, livros que experimentam materiais e FORMATOS muito curiosos.

Muitas pessoas têm o sonho de escrever e publicar livros.

Se você fosse publicar um livro, como ele seria? Manuscrito, impresso ou digital? Ou de todos os formatos possíveis? Retangular, quadrado, triangular?

Não importa que forma ou que material ele tenha. O livro é uma tecnologia FANTÁSTICA, que armazena nossas ideias, nossas memórias e nossa histórias.

APÊNDICE G – E-MAIL ENCAMINHADO AOS ALUNOS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Convidamos os alunos dos 4^o anos do ensino fundamental para participar de um projeto, juntamente às professoras, desenvolvido em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sobre escrita e reescrita de texto. Trata-se de uma atividade de extensão da pesquisa de doutorado desenvolvida pela professora Cristiane Batistioli Vendrame, intitulada “Escrita e reescrita de texto: concepções de professores e formação continuada em serviço”, sob orientação da professora doutora Maria Angélica Olivo Franscisco Lucas.

O projeto iniciou-se em maio de 2020, de forma remota, e encontra-se na fase final de elaboração e implementação de práticas pedagógicas de escrita e reescrita de texto. A participação dos alunos se dará de forma remota em **quatro encontros** (29/09, 01/10, 06/10, 08/10), no período da tarde, das 14h30 às 15h10, com aproximadamente quarenta minutos de duração.

Destacamos que a participação dos alunos não é obrigatória, visto que a atividade **não** será considerada parte da avaliação do trimestre, sendo desenvolvida sob caráter opcional e extracurricular. Contudo, lembramos que a aprendizagem de escrita e reescrita de textos é fundamental para o desenvolvimento dos alunos em todas as áreas de conhecimento, influenciando positivamente seu desempenho escolar.

Caso o aluno tenha interesse e **possa participar dos quatro encontros**, os pais ou os responsáveis devem responder esse e-mail até o dia 29/09/2020, confirmando a participação.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada Escrita e reescrita de texto: concepções de professores e formação continuada em serviço, que faz parte do curso Doutorado em Educação e é orientada pela professora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a escrita e a reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: em sala de aula o professor encaminhará práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas de produção e reescrita de texto, na qual o aluno(a) participará produzindo, reescrevendo e refletindo sobre a linguagem utilizada. Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: incômodo, constrangimento, mas que poderão ser contornados com a devida explicação dos objetivos da investigação e/ou adequação do estudo. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são contribuir com a formação continuada dos docentes, bem como repensar a organização do ensino no que tange a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais de escolarização.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Cristiane Batistioli Vendrame.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,..... declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Cristiane Batistioli Vendrame

Endereço: Rua Arara, nº 935, Jardim Olímpico, Maringá/PR
(44-984264288/cris_ven_drame@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Escrita e reescrita de texto: concepções de professores e formação continuada em serviço, que faz parte do curso Doutorado em Educação e é orientada pela professora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a escrita e reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: permitindo a presença do pesquisador em sala de aula, caso necessário; consentindo o acesso as produções de textos dos alunos; participando de momentos de formação continuada em serviço; implementando proposições metodológicas em sala de aula. Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: constrangimento, incômodo, mas que poderão ser contornados com a devida explicação dos objetivos da investigação e/ou adequação do estudo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são contribuir com a formação continuada dos docentes, bem como repensar a organização do ensino no que tange a escrita e a reescrita de texto nos anos iniciais de escolarização.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Cristiane Batistioli Vendrame.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Cristiane Batistioli Vendrame

Endereço: Rua Arara, nº 935, Jardim Olímpico, Maringá/PR
(44-984264288/cris_ven_drame@hotmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

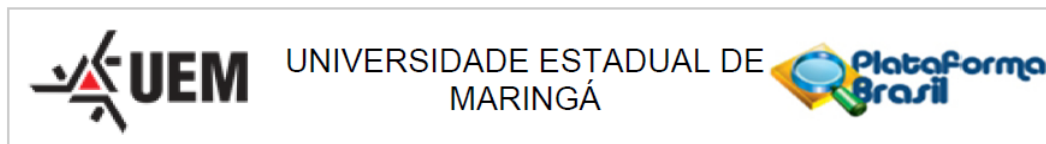
Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção e reestruturação de texto: concepções de professores e formação continuada em serviço

Pesquisador: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13242318.6.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.401.570

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a produção e reestruturação de texto, por meio de formação continuada em serviço. **Objetivos Secundários:** Apreender como as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada e por documentos e programas oficiais acerca do ensino de produção e reestruturação de texto se configuram na prática pedagógica relatada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental; Averiguar, por meio de formação continuada em serviço, a compreensão acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a produção e reestruturação de texto por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.401.570

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As atividades serão desenvolvidas em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Maringá. Pretende-se apreender como as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada e por documentos e programas oficiais acerca do ensino de produção e reestruturação de texto se configuram na prática pedagógica relatada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, pretendemos recorrer a diferentes instrumento e procedimentos, tais como questionário, entrevista semiestruturada, análise de cadernos dos alunos. Estes instrumentos e procedimentos, concomitantemente, subsidiarão e comporão a formação continuada em serviço proposta como pesquisa-ação. Serão selecionados como sujeitos desta investigação dois professores de 3º anos e aproximadamente 60 alunos da referida série (62), definidos a partir da disponibilidade em participar da pesquisa, desde que autorizados por pais ou responsáveis. Inicialmente, será aplicado questionário aos professores a fim de colher dados que possibilitem conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação e experiência profissional. Na sequência, cada professor – sujeito da pesquisa - será entrevistado. Para tanto, serão organizadas questões referentes a produção e reestruturação de textos. Posteriormente, serão analisados alguns cadernos dos alunos, observando suas produções textuais e reestruturações com o intuito de melhor compreender as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras durante as entrevistas. Por fim, de posse dos dados, organizarão um grupo de estudo – formação continuada em serviço – a fim de repensar o encaminhamento de práticas intencionais e sistematizadas no que tange a produção e reestruturação de texto. Asseguram que as informações, serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, mas não informam o destino que será dado aos materiais obtidos (questionários, entrevistas) após o término da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. Apresenta autorização da Secretaria de Educação de Maringá para a realização da pesquisa. O período de realização do projeto vai de 05/2019 a 04/2021 com o início da coleta dos dados em 20/05/2019. Apresenta os TCLEs para os professores e responsáveis pelos alunos assegurando

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

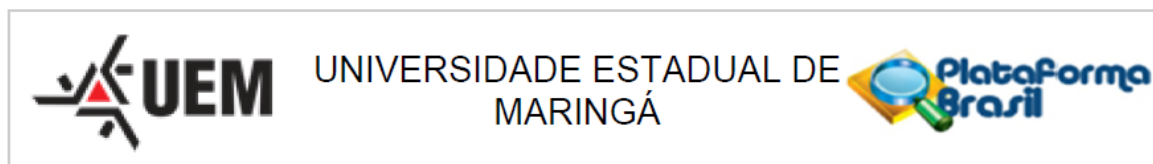
UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.401.570

sigilo e confidencialidade. Recomendamos que as pesquisadoras esclareçam qual destino será dado aos dados obtidos (questionário, entrevistas) o término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1251346.pdf	05/05/2019 09:45:37		Aceito
Outros	questionario.docx	05/05/2019 09:44:38	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
Outros	entrevista.docx	05/05/2019 09:43:29	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	JPG_teste.jpg	02/04/2019 19:46:01	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
Outros	JPG_2.jpg	15/03/2019 20:25:03	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
Outros	JPG_1.jpg	15/03/2019 20:22:58	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinal.pdf	15/11/2018 09:24:42	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclesujeito.doc	15/11/2018 09:23:46	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_menores.pdf	15/11/2018 09:22:47	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.401.570

Folha de Rosto	folha_derosto.pdf	14/11/2018 18:43:32	CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME	Aceito
----------------	-------------------	------------------------	-------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 19 de Junho de 2019

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO D – TEXTO-BASE: TEXTO EXPLICATIVO

Texto explicativo 10

O texto explicativo consiste em um gênero textual que faz compreender um problema da ordem do saber. A partir do problema apresentado, um sujeito comunica a seu interlocutor a solução, modificando-lhe a percepção anterior.

Conforme Coltier (1987), diante de um problema relacionado com o saber, o texto explicativo questiona o real em duas circunstâncias.

A primeira refere-se à existência de um paradoxo, que causa um certo estranhamento com o sistema estabelecido de explicação do mundo. A autora exemplifica: na questão *por que o Sol parece ser do mesmo tamanho da lua?*, ressalta-se a contradição que existe entre o que se sabe sobre o tamanho real do sol (400 vezes maior do que a lua), sobre as leis da ótica (entre dois objetos, o mais volumoso é o que aparece como sendo o maior) e o fato constatado (o tamanho aparente do Sol não é superior ao da Lua). A explicação desse problema vai decorrer do fato de que o sol é 400 vezes maior do que a lua e encontra-se a uma distância 400 vezes maior, por isso parece ser do mesmo tamanho.

A segunda circunstância em que o texto explicativo questiona o real, segundo Coltier (1987), ocorre na investigação de uma evidência, que consiste em um questionamento sobre um fenômeno normal que se torna objeto de investigação, sem que haja contradição. A autora exemplifica: *Todos os seres vivos têm necessidade de se alimentar para fornecer a energia necessária para a atividade das células, para seu crescimento, para seu sustento [...]. Como fazem as plantas para se alimentar?*

No exemplo citado, há um fato conhecido: as plantas se alimentam. Ele é problematizado pelo texto como uma explicação a ser dada, necessitando, para isso, de mais informações a respeito do fenômeno.

Nos dois casos apresentados, tanto na existência de um paradoxo quanto na investigação de uma evidência, o texto explicativo constrói *enigmas* a serem explicados a um interlocutor, mediante um raciocínio lógico que

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 93

conduz a uma conclusão. O problema deixa de existir e torna-se um fenômeno normal. Por meio da explicação, todos os conhecimentos anteriores podem ser modificados no todo ou em parte.

A função social desse gênero é transmitir e construir conhecimentos, portanto, pertence à ordem do *expor*. Segundo Bronckart (1999, p. 229), o raciocínio explicativo apresenta as seguintes fases:

- ➔ a) **constatação inicial:** introduz um fenômeno não contestável;
- ➔ b) **problematização:** explicita uma questão da ordem do porquê ou do como;
- ➔ c) **resolução:** responde à questão colocada;
- ➔ d) **conclusão-avaliação:** formula e completa a constatação inicial.

De acordo com Coltier (1987), no texto explicativo, normalmente, os enunciados são compostos por três categorias: os enunciados *descritivos*, os *explicativos* e os *balizados*. Observe:

- ➔ a) **Enunciados descritivos:** apresentam o fenômeno a ser explicado. O enunciador, como mero observador, registra os fatos de modo objetivo. Os verbos normalmente estão no presente ou no imperfeito do indicativo (pode, tinha, ocasionava). Há ausência dos pronomes em primeira e segunda pessoa.
- ➔ b) **Enunciados explicativos:** oferecem uma solução. A escolha dos tempos verbais dependerá do modo como se processa a explicação. Em caso de *antecipação de hipóteses*, ou da retomada de certas explicações, ocorre frequentemente o emprego do *futuro do pretérito* (poderia, ocasionaria). Quando se vai para a *solução*, o enunciado compreende uma sequência de asserções no *presente do indicativo* (ocasiona, resulta).
- ➔ c) **Enunciados balizados:** comentam o desenvolvimento do texto, assinalando as diversas etapas. Pode haver o emprego dos pronomes (eu, nós, se); de fórmulas imperativas (observe-se, analisemos); de verbos no futuro do presente (começaremos por, analisaremos) e de expressões que orientam o leitor (primeiramente, agora, em segundo lugar, depois, finalmente).

Para a resolução de um problema, o texto explicativo faz uso de substituições nominais, nas quais o enunciador seleciona certos traços do objeto, manifesta seu ponto de vista e orienta o interlocutor, impondo a colocação do objeto numa perspectiva particular (sol – bola de gás em fusão, bola de fogo ou massa de hidrogênio).

As nominalizações são muito importantes na explicação, na medida em que dão um nome ao que foi dito, sintetizando um conceito. Coltier (1987) apresenta um exemplo: *Quando os animais e as plantas morrem, seu corpo apodrece e acaba por desaparecer na terra. O apodrecimento é provocado por organismos tais como as bactérias ou os fungos, que são chamados decomponentes.*

Também as orações relativas são muito empregadas, pois permitem operar restrições no campo das representações. Exemplo: O sol, *que é um astro*, ilumina a terra.

Por sua vez, o emprego de paráfrases possibilita esclarecer conceitos e favorecer a compreensão do interlocutor.

Os operadores argumentativos são indispensáveis na organização lógica da explicação. Eles articulam as partes do discurso e auxiliam na construção do raciocínio para se chegar à solução do problema. Veja alguns exemplos: adição (e, ainda, também); oposição (porém, contudo, no entanto); causalidade (porque, já que, devido a) e conclusão (logo, portanto). Os advérbios também têm a função de estabelecer a unidade da sequência textual (inicialmente, em primeiro lugar, em segundo lugar, a seguir, finalmente).

O texto explicativo sempre leva em conta quem é o seu interlocutor, qual é o seu nível sociocultural, qual é a sua idade, quais são os seus interesses, entre outros aspectos. Isso determinará as escolhas lexicais e o grau de abstração. Se a explicação for dirigida para um especialista de determinada área, a linguagem será mais complexa; se for para um interlocutor comum, o vocabulário será fácil e a sintaxe, simples. Normalmente, as interrogações são diretas, mas as indiretas também são empregadas ao se propor uma questão. Pode haver ainda a presença de tabelas, gráficos e ilustrações para servir de complementação ao texto e lhe conferir maior concretude.

Resumindo

O texto explicativo:

- tem sempre uma questão como ponto de partida;
- responde a um problema da ordem do saber: pode partir de um paradoxo ou da investigação de uma evidência;
- pertence à ordem do *expor*;
- apresenta as seguintes fases: *constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação*;
- abrange três tipos de enunciados: *descritivos, explicativos e balizados*;
- emprega substituições, nominalizações, orações relativas e operadores argumentativos;
- vale-se de tabelas, gráficos e ilustrações.

10.1 Análise de um texto explicativo

PORTA INTELIGENTE

Quando nos aproximamos de uma porta automática, ela se abre. Como pode se abrir sem que ninguém a toque?

- 1 No corre-corre do dia a dia, deixamos de perceber alguns objetos e serviços que fazem parte de nossa vida e, caso não existissem, tudo seria muito diferente. Entre eles, temos as portas automáticas, que geralmente são instaladas em *shoppings*, estações rodoviárias e aeroportos, ou seja, em locais em que a circulação de pessoas é constante.
- 2 As portas automáticas consistem em aberturas, geralmente de vidro, que facilitam a entrada e saída de pessoas, pois dispensam o uso de maçanetas para abri-las. Seu funcionamento se dá mediante vários sensores que acusam a presença de seres ou objetos na área para a qual seu feixe de ondas está direcionado. Os sensores são acoplados aos dois lados da porta, dentro e fora do ambiente; emitem micro-ondas em determinada área e, quando algum ser está presente no local de abrangência das ondas, enviam um sinal eletrônico para um motor. Este, por sua vez, movimentam correias dentadas com base de aço que fazem a porta deslizar sobre roldanas de náilon e rolamentos. Assim, a porta se abre. No momento em que o sensor deixa de captar o ser ou objeto que o acionou, a porta se fecha automaticamente.
- 3 Segundo Carneiro, Araújo e Lemos, a porta inteligente permanece aberta enquanto alguém estiver no local. Quando não houver mais ninguém nas proximidades, um *timer* deve mantê-la aberta durante alguns instantes para, depois, acionar o fechamento.
- 4 Em portas automáticas mais simples, o processo não é tão seguro. Conforme Luciano Antônio Massoco, professor do Curso de Engenharia de Produção da UCS, os sensores das portas *comoditie* são bastante simples e baratos, por isso sua programação, na verdade, é de identificação de movimento/calor. “Os sensores agem a partir de um estímulo mínimo de cerca de cinco quilos, ou seja, um cachorro de porte médio, por exemplo, pode acionar a abertura da porta; o mesmo não acontece com um pequeno pássaro. Além disso, se uma pessoa resolver ficar parada no meio da porta, os sensores não receberão o estímulo, e a porta se fechará, o que pode provocar, no mínimo, um susto no indivíduo”, explica o professor. Massoco afirma também que, “como a capacidade de resistência ao atrito dessas portas, em geral, não é tão grande, elas não oferecem grandes riscos caso a pessoa venha a ficar presa no meio da abertura; afinal, a força de um adulto será capaz de inibir o movimento”.
- 5 No sistema das portas inteligentes, está acoplado um botão de emergência para ser utilizado se ocorrer mau funcionamento do sensor de micro-ondas. Quando isso acontece, a porta é aberta através desse botão. Fica instalado, também, um *no-break*, que armazena energia elétrica, e, caso haja falta de energia, ele alimenta todo o sistema eletrônico da porta, fazendo-a funcionar normalmente.
- 6 Dessa forma, resta-nos apenas usufruir dessa inovação que, assim como várias outras invenções elétricas e eletrônicas, tanto facilitam nosso cotidiano.

Ivanete Mileski

Referência

CARNEIRO, Marcos L.; ARAÚJO, Sérgio G.; LEMOS, Rodrigo P. Programação genética aplicada à linguagem ladder. In: *VIII Conferência Internacional de Aplicações Industriais*. Poço das Caldas, 2008.

Esse é um texto explicativo, pois responde a uma questão da ordem do saber e faz com que o leitor compreenda um fenômeno. Desempenha uma função social, que é a de transmitir e construir conhecimentos. Pertence, portanto, à ordem do *expor*.

O texto apresenta as seguintes fases:

- a) *Constatação inicial*: quando nos aproximamos de uma porta automática, ela se abre.
- b) *Problematização*: como a porta pode se abrir sem que ninguém a toque? (há uma questão acerca da realidade como ponto de partida para resolver).
- c) *Resolução*: esse fenômeno ocorre porque as portas automáticas funcionam mediante sensores que acusam a presença de seres ou objetos na área de abrangência de seu feixe de ondas. Os sensores enviam um sinal eletrônico para um motor que movimenta correias dentadas com base de aço, e isso faz com que a porta deslize sobre roldanas de náilon e rolamentos.

Nessa parte, predominam os enunciados descritivos e explicativos. As seqüências descritivas (parágrafo 2) são utilizadas para apresentar o fenômeno que faz com que a porta automática se abra sem que ninguém a toque. Esse fenômeno se torna inteligível mediante enunciados explicativos (parágrafos 3, 4 e 5) que mostram o funcionamento das portas automáticas. As vozes de autoridade do professor Massoco e dos pesquisadores Carneiro, Araújo e Lemos dão suporte a essa explicação.

- d) *Conclusão-avaliação*: as portas automáticas são importantes, como as demais invenções elétricas e eletrônicas, uma vez que seu uso traz bem-estar e torna o cotidiano mais fácil.

A coerência do texto é garantida por substituições (*dessas portas, desse botão*), por pronomes (*nosso, seu*) e por vocábulos do mesmo campo semântico (*portas automáticas, sensores, feixe de ondas, micro-ondas, sinal eletrônico*). A organização lógica também é mantida através de operadores argumentativos (*caso, ou seja, quando, pois, assim, segundo, conforme, por isso, além disso, também, dessa forma*) e orações relativas (*que armazena energia elétrica; que acusam a presença de seres ou objetos*).

10.2 Atividades

I. Leia o texto que segue e resolva as atividades.

POR QUE É TÃO DIFÍCIL VOLTAR?

- 1 Muitas pessoas têm dificuldades para fazer o movimento de retorno às suas atividades após um período de férias. Essa retomada do trabalho é sentida com uma enorme angústia. Mas por quê? Por que é tão difícil, após recarregar as baterias nas férias, voltar às atividades do cotidiano?
- 2 Isto se dá porque, durante as férias, os problemas de convívio com o grupo de trabalho e os chefes e a falta de motivação para desempenhar a função ficam suspensos, se não esquecidos, deixados para trás.
- 3 Essas dificuldades no trabalho, cujo contato é evitado durante as férias, geram repercussões negativas em diversas áreas da vida (familiar, conjugal, social). A época das férias, quando utilizada como refúgio para problemas profissionais, passa a não servir como momento necessário para o restabelecimento do indivíduo. Aquilo que se procura evitar acaba ficando presente na mente, consciente ou inconscientemente, apesar de muitos acreditarem que podem se distanciar ou até esquecer os problemas relacionados ao trabalho indo para as férias.
- 4 De acordo com a teoria psicanalítica, os problemas ou conflitos que não são pensados, que encobrimos, que deixamos para trás, manifestam-se sob outras formas, podendo se transformar em sintomas no corpo ou na mente. Durante o trabalho, temos um contato maior com nosso projeto de vida e o que ainda falta para a realização desse, aonde queremos chegar profissionalmente. Na retomada do trabalho, temos de nos deparar com algo do que parecia estarmos distantes, mas que se manifestava indiretamente, trazendo-nos inquietação.
- 5 O sujeito deve ter liberdade de se desligar de seu trabalho e voltar a se ligar novamente. Para que possa ocorrer essa separação, é necessário que ele esteja seguro de sua identidade, saber quem ele é, o que quer ser, para onde quer ir. Muitas vezes, uma pessoa com essa dificuldade tem medo de que, depois das férias, não consiga mais voltar a trabalhar, ou que seu cargo já tenha sido ocupado por alguém melhor.
- 6 Assim, a saída para lidar com esse sentimento é ir ao encontro de si mesmo, poder investigar os conflitos que há dentro de cada um, conscientes ou não. Com isso, é possível que o sujeito se permita desfrutar não só de suas férias, mas de tudo o que a vida pode oferecer a ele, melhorando sua qualidade de vida e sua relação consigo mesmo e com os outros.

SPRITZER, Marcelo Goldstein. Por que é tão difícil voltar? *Zero Hora*, Porto Alegre, 26 fev. 2009. Disponível em <<http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog,BlogDataServer,getBlog&uf=2&local=18&template=3948.dwt§ion=Blogs&post=154295&blog=39&coldir=1&topo=3994.dwt>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

1) *Por que é tão difícil voltar?* se caracteriza como um texto explicativo. Justifique essa classificação.

2) O texto explicativo estrutura-se em *constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação*. Aponte essas partes no texto em estudo.

3) Quais as consequências maléficas de se utilizar o período de férias como refúgio para conflitos profissionais?

4) Como se caracteriza a linguagem presente no texto (familiar, comum, cuidada, oratória)? Justifique sua resposta.

5) Qual o tempo verbal que predomina nesse texto explicativo? Por que isso ocorre?

6) Verifica-se no texto o uso de operadores argumentativos a fim de articular o discurso, de modo lógico e coerente. Substitua os seguintes operadores por outros de mesmo sentido e especifique a relação estabelecida:

- a) porque (*parágrafo 2*):
- b) quando (*parágrafo 3*):
- c) apesar de (*parágrafo 3*):
- d) de acordo (*parágrafo 4*):
- e) mas (*parágrafo 4*):
- f) para (*parágrafo 5*):
- g) assim (*parágrafo 6*):

II. Que problematização cada pesquisador fez para chegar a essas respostas? Formule uma pergunta para cada texto explicativo.

1) _____
 É uma descarga elétrica muito intensa, que ocorre em certos tipos de nuvens e pode atingir o solo, causando prejuízos e ferindo pessoas. O raio é consequência do rápido movimento de elétrons de um lugar para outro. Os elétrons movem-se tão rapidamente que fazem o ar ao seu redor se iluminar (relâmpago) e aquecer-se, resultando num estrondo, o trovão (SAIBA mais. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, p. 16, 25 mar. 2009).