

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Faculdade de Educação da UFMG

**Práticas de Escrita
de Crianças
do Primeiro Ciclo
de Alfabetização
em situações reguladas
pela professora e pelo
grupo**

CLÁUDIA STARLING BOSCO

**PRÁTICAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS
DO PRIMEIRO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
EM SITUAÇÕES REGULADAS PELA PROFESSORA E PELO GRUPO**

FaE/UFMG
Belo Horizonte
2010

CLÁUDIA STARLING BOSCO

**PRÁTICAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS
DO PRIMEIRO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
EM SITUAÇÕES REGULADAS PELA PROFESSORA E PELO GRUPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2010

B742p Bosco, Cláudia Starling.
Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo / Cláudia Starling Bosco. - UFMG/FaE, 2010.
179 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria Zélia Versiani Machado.
Bibliografia : f. 171-176.
Anexos : f. 177-179.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização. 3. Escrita -- Estudo e ensino. 4. Crianças -- Escrita.
I. Título. II. Machado, Maria Zélia Versiani. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada **PRÁTICAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM SITUAÇÕES REGULADAS PELA PROFESSORA E PELO GRUPO**, de autoria de **CLÁUDIA STARLING BOSCO**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG - Orientadora

Prof^a. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal – UNINCOR

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG

Prof^a. Dra. Marildes Marinho – UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – UFMG (Suplente)

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Belo Horizonte, 21 de maio de 2010.

*A Duda e ao Gui, que, de alguma forma,
escreveram comigo mais este capítulo da minha história.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui e me possibilitar erguer novos vãos.

“Como não ter Deus?! Com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve. Mas, se não tem Deus, há-de a gente perdidos no vai-e-vem, e a vida é burra.”
(Guimarães Rosa)

À orientadora Prof^a. Dra. Maria Zélia Versiani Machado.

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”*
(Fernando Pessoa)

À supervisora Joana, às professoras A. Maryse e Andréia, que abriram as portas da escola e me incluíram em suas salas de aula.

“Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção de distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem. E é por esse motivo que dizer adeus se torna tão complicado. Digamos, então, que nada se perderá. Pelo menos, dentro da gente.”
(Guimarães Rosa)

Às crianças, com quem tive a oportunidade de compartilhar suas vivências escolares e aprender com suas escritas.

*“Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo.
Mas nem todas as respostas cabem num adulto.”*
(Arnaldo Antunes)

Aos amigos da pós-graduação, em especial, a Erciléia Batista, Fernanda Castro, Daniele Mendes, Fernanda Zilli, Patrícia Vargas e Dayse Garcia, pela convivência agradável e a constante troca de e-mails.

“Caminhos não há. Mas os pés na grama os inventarão.”
(Ferreira Gullar)

À minha mãe Maria do Carmo, minhas tias Virgínia, Ignês e Julita, meu irmão Sérgio e minha cunhada Dayse, pelo apoio e incentivo.

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”*
(Paulo Freire)

Aos meus queridos sobrinhos Duda e Guilherme, pela presença alegre em minha vida.

“Ao brincar com a criança, o adulto está brincando consigo mesmo.”
(Carlos Drummond de Andrade)

E a todos meus amigos, especialmente Kely Souto, Maristela Costa, Cláudia Leite, Ângela Tupynambá, Cláudia Itaboray, Rodrigo Itaboray e Cláudia Caldeira, que compartilharam comigo as incertezas, as dúvidas e tantas vitórias, desde o início dessa trajetória.

“Ai de nós, educadores e educadoras, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco as práticas de escrita de gêneros textuais das crianças de duas turmas de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, ambas do 1º ciclo de alfabetização, em situações reguladas pelas professoras e outras pelo próprio grupo de crianças. Busca-se: investigar como os gêneros textuais se organizam, se constituem e circulam no contexto escolar; reconhecer quais os conhecimentos que as crianças demonstram ter sobre os gêneros textuais; e refletir sobre o que as crianças pensam sobre a prática escrita dentro e fora da escola.

A pesquisa – de caráter qualitativo – fundamenta-se em procedimentos metodológicos alinhados à perspectiva etnográfica. Conta com a imersão da pesquisadora no campo, com a observação participante, com o registro no diário de campo e com a entrevista semi-estruturada como principais instrumentos de coleta de dados.

Fundamenta-se, teoricamente, nos estudos de Bakhtin (2003) por considerarem a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Dessa forma, adota-se a noção bakhtiniana de sujeito como aquele que se constitui interagindo com os discursos do outro. A pesquisa dialoga com o conceito de gênero do discurso, que possibilita a compreensão dos diversos usos da linguagem em diferentes esferas sociais. Também está baseada nos estudos de Ferreira (1986) sobre a construção da escrita; de Soares (1998) sobre alfabetização e letramento; de Costa Val (1991) e Geraldi (2002) sobre o ensino da escrita; e de Rojo (2001), Bazerman (2005), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2007) sobre os gêneros textuais.

A pesquisa aponta para a existência de um ensino da escrita distante dos usos reais da linguagem e, em contrapartida, para a existência de inúmeras situações de uso pelas crianças dos gêneros textuais, em situações autênticas, nos seus momentos de interação social, embora essas práticas não sejam visíveis aos olhos das professoras e das próprias crianças. Constatou-se, também, a riqueza de conhecimentos demonstrados pelas crianças sobre o uso dos gêneros textuais dentro e fora da escola. Os resultados desta pesquisa possuem implicações diretas no que diz respeito à necessidade de se repensar o ensino da escrita, vinculando-o a uma perspectiva dos gêneros textuais, e abrem um leque de possibilidades para compreender melhor o uso da linguagem escrita pelas crianças em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento, Gêneros textuais, Produção de Texto, Prática da Escrita.

ABSTRACT

This research is focused on the writing practices of textual genres of the children from two different classes of a Municipal Educational School of Belo Horizonte, both at the first level of literacy, produced during exchanges controlled by the educators and by the group of children. The main objectives are: to examine how the textual genres are organized, composed, and spread in the school context; recognize if the children show any awareness of the textual genres; and wonder about what the children think about writing practices inside and outside the school.

Structured from the designs of the qualitative research, this work is based on methodological procedures associated to the ethnographic perspective. It is constructed by the immersion of the researcher in the field, participant-observation, use of written diaries, and semi-structured interview as the most important instruments for data collection.

The research is based on the studies of Bakhtin (2003), because they consider language as a social, historical and ideological phenomenon. In this sense, it is utilized Bakhtin's concepts of individual as the one who is formed from the interaction with others' discourses. The research dialogues with the notion of discourse genre, which makes possible to comprehend many uses of language in different social exchanges. It is also based on the studies of Ferreiro (1986) about Writing Production; Soares (1998) about Literacy; Costa Val (1991) and Geraldi (2002) about the Teaching of Writing; and Rojo (2001), Bazerman (2005), Dolz and Schneuwly (2004), and Marcuschi (2007) about Textual Genres.

The research points towards the existence of a teaching of writing which differs from the real uses of language, but, on the other hand, it also confirms the existence of plenty of use of textual genres in authentic situations by the children during their moments of social interaction, though such practices are neither noticed by the educator nor by the children. It is also perceived a rich variety of knowledge shown by the children about the uses of textual genres within and outside the school. The results of this research have got direct implications towards the necessity of rethink the teaching of writing, in order to entail the textual genres perspective, and they also have got a wide range of possibilities to better comprehend the use of writing language for children during the literacy process.

Key-words – Literacy, Textual Genres, Text Production, Writing Practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Texto coletivo da turma do final do 1º ciclo	13
FIGURA 2 – Cartaz afixado no mural da escola, localizado no pátio, próximo à secretaria...	33
FIGURA 3 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo	48
FIGURA 4 – Página do caderno de uma criança da turma do final do 1º ciclo	48
FIGURA 5 – Cartinha escrita por uma criança da turma iniciante do 1º ciclo	55
FIGURA 6 – Poesia escrita por uma criança da turma final do 1º ciclo	55
FIGURA 7 – Página do caderno de uma criança iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia da ficha	58
FIGURA 8 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de letras	65
FIGURA 9 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de vogais	68
FIGURA 10 e 11 – Páginas do caderno de crianças iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia da ficha	69
FIGURA 12 e 13 – Páginas dos cadernos de crianças da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de letras e palavras	70
FIGURA 14 e 15 – Página do caderno de crianças iniciantes do 1º ciclo	75
FIGURA 16 – Atividade escrita de uma criança do final do 1º ciclo	79
FIGURA 17 – Atividade escrita realizada na biblioteca por uma criança da turma do final do 1º ciclo	82
FIGURA 18 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca	83
FIGURA 19 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca	83
FIGURA 20 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca	84
FIGURA 21 – Atividade escrita realizada pelo Leandro da turma final do 1º ciclo, na biblioteca	85
FIGURA 22 – Atividade escrita realizada pelo Diogo da turma final do 1º ciclo, na biblioteca	86
FIGURA 23 e 24 – Atividade escrita realizada na turma final do 1º ciclo na sala de aula	92
FIGURA 25 – Criança escrevendo uma cartinha na hora do recreio	94
FIGURA 26 – Bilhete entregue a uma criança do final do 1º ciclo no horário do recreio	94

FIGURA 27 – Atividade de escrita realizada por uma criança da turma do início do 1º ciclo	98
FIGURA 28 – Atividade de escrita realizada por uma criança da turma do início do 1º ciclo	99
FIGURA 29 e 30 – Páginas de um caderno e da agenda escolar de crianças da turma iniciante do 1º ciclo	101
FIGURA 31 e 32 – Páginas de um caderno e da agenda de crianças do final do 1º ciclo	101
FIGURA 33 – Bilhete escrito por uma criança do final do 1º ciclo	102
FIGURA 34, 35, 36, 37 e 38 – Bilhetes utilizados pelas crianças durante o horário do recreio	104
FIGURA 39 – Página de uma agenda, registrando a escrita do telefone da amiga	106
FIGURA 40 – Escrita de um número de telefone em um cartão	107
FIGURA 41 – Registro escrito realizado no horário do recreio	109
FIGURA 42 – Cartinha utilizada durante o horário do recreio	117
FIGURA 43 – Atividade de escrita durante o horário do recreio	117
FIGURA 44 – Atividade escrita produzida pela criança Ana Clara da turma final do 1º ciclo	121
FIGURA 45 – Atividade escrita proposta pela professora do final do 1º ciclo	123
FIGURA 46 e 47 – Página do caderno do Paulo, da turma do final do 1º ciclo	131
FIGURA 48 – Produção escrita realizada pelo Frederico	132
FIGURA 49 – Poema escrito por uma criança da turma do final do 1º ciclo	133
FIGURA 50 – Atividade escrita por uma criança da turma do final do 1º ciclo	136
FIGURA 51 – Texto revisado por Fábio	140
FIGURA 52 – Texto produzido em sala de aula por Thiago, da turma do final do 1º ciclo ..	145
FIGURA 53 – Texto sobre o futebol, produzido em casa por Éder, da turma do final do 1º ciclo	146
FIGURA 54 – Capa do livro de poesias feito por Kênia, da turma do final do 1º ciclo	152
FIGURA 55 – Dedicatória do livro de poesias de Kênia, da turma do final do 1º ciclo	152
FIGURA 56 – História produzida por Cristiano fora do ambiente escolar	156

LISTA DE SIGLAS

CEP –	Código de Endereçamento Postal
DVD –	Disco Óptico Digital
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMO –	Escola Municipal Olímpia
FaE –	Faculdade de Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
SMED –	Secretaria Municipal de Educação
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	13
1.1 O elenco e a produção da pesquisa	14
1.2 A construção do papel de pesquisa	20
1.3 O roteiro da pesquisa	24
1.3.1 Objetivos da pesquisa	24
1.3.2 Procedimentos metodológicos	25
1.3.3 Instrumentos de coleta e análise de dados	29
2 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA	33
2.1 O primeiro ato: o contato com o campo	34
2.2 O cenário da pesquisa: características da escola	40
2.3 Os atores da pesquisa	45
3 PONTO POR PONTO DAS AULAS DE ENSINO DA ESCRITA	48
3.1 Trajetória acadêmica e profissional das professoras	49
3.2 Em cena: as crianças	54
3.3 Contracenando com as professoras: a prática de escrita da sala de aula	56
3.3.1 Organização da rotina diária e uso do espaço da sala de aula	57
3.3.2 Organização do grupo e a construção das interações sociais	61
3.3.3 As aulas destinadas ao ensino da escrita na turma do início do 1º ciclo	67
3.3.4 As aulas destinadas ao ensino da escrita na turma do final do 1º ciclo	76
3.3.5 Relação das crianças com a escrita no contexto escolar	86
4 A PRÁTICA ESCRITA REVELADA NOS BASTIDORES DAS AULAS	94
4.1 Prática escrita nos bastidores das atividades propostas pelas professoras	95
4.2 Prática escrita no horário do recreio	103
4.3 Materiais utilizados para a escrita	110
5 ENTRE ATORES: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCRITA	117
5.1 O ponto de vista das crianças sobre as aulas de produção de texto	118

5.1.1 Ênfase nos aspectos formais da escrita	120
5.1.2 Ênfase na leitura	124
5.1.3 Ênfase na função social da escrita	124
5.2 O que é texto para as crianças e os juízos de valor	127
5.2.1 As finalidades da escrita	128
5.2.2 O ambiente onde se produzem os textos	131
5.2.3 Os autores e os textos produzidos	134
5.3 As percepções das crianças sobre a prática escrita dentro e fora da escola	142
5.3.1 Semelhanças e diferenças percebidas pelas crianças na prática escrita dentro e fora da escola	143
5.3.2 O que pensam as crianças sobre os leitores e a circulação dos seus textos dentro e fora da escola	150
5.3.3 O que dizem as crianças sobre a escrita digital	157
APARTES FINAIS: A PRÁTICA ESCRITA VIVENCIADA PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	165
REFERÊNCIAS	171
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO	177
ANEXO B – POEMAS REGISTRADOS NO BLOG DA ESCOLA	178
ANEXO C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	179

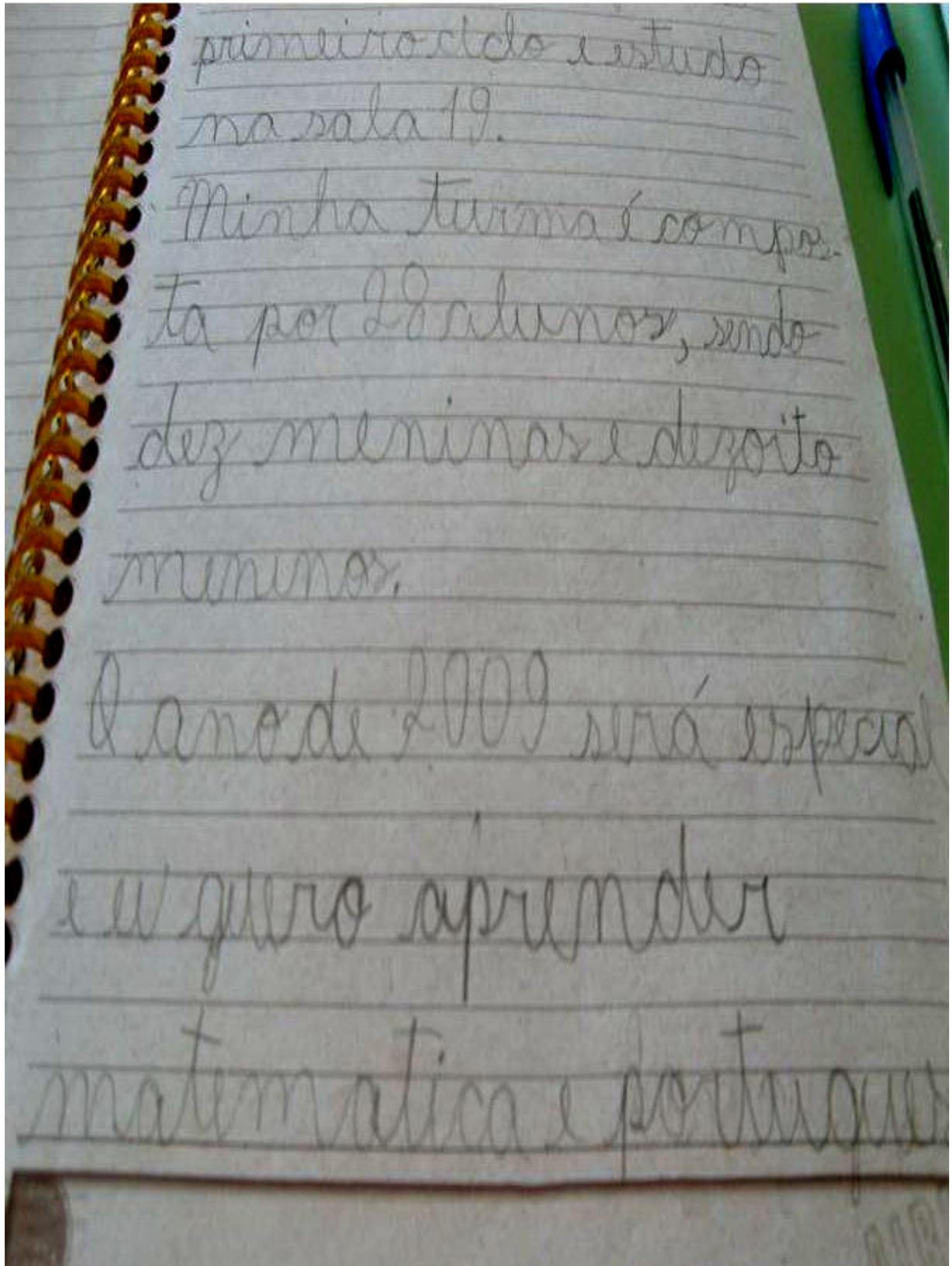
1 PONTO DE PARTIDA

FIGURA 1 – Texto coletivo da turma do final do 1º ciclo

1.1 O elenco e a produção da pesquisa

Para a realização desta dissertação, que versa sobre a prática escrita no contexto escolar de crianças em processo de alfabetização, numa perspectiva dos gêneros textuais¹, contei com a parceria de vários atores, sem os quais seria impossível realizá-la. Assim como em um teatro, em que cada participante desempenha um papel específico e singular a fim de compor uma peça, aqui, nesta pesquisa, os diversos atores, encarados como atores sociais, tiveram oportunidade de partilhar, sugerir e vivenciar as etapas de sua produção.

A presença de vários “atores” vem explicitada ao longo do texto, desde a apropriação feita por mim dos estudos teóricos do campo da linguagem que apoiaram a pesquisa, até a decisiva indicação pela supervisora da escola pesquisada das professoras que poderiam participar do trabalho. Até mesmo a escolha do título e dos capítulos que constam nesta dissertação contou com a contribuição de pessoas envolvidas na pesquisa. Esses títulos foram pensados a partir de uma situação que vivenciei durante a imersão no campo. A professora Andréia², regente da turma do final do 1º ciclo, ao dialogar comigo sobre o tema deste trabalho, relacionou-o com uma peça de teatro, explicitando, à sua maneira, o que pensava sobre a pesquisa: [...] *então, ela busca identificar o “pano de fundo”, o que acontece nos “bastidores” das aulas de produção de texto*, (espaço que, muitas vezes, segundo ela), *passava despercebido*. A percepção da professora estava coerente com meu objeto de estudo, pois esta investigação buscou dar visibilidade aos “bastidores” das aulas destinadas ao ensino da escrita, espaço que muitas vezes não é visível, mas que evidencia a vivência real do uso da escrita pelas crianças. A pesquisa também se propôs compreender as funções que a escrita desempenhava nas situações reguladas pelas professoras ou pelo grupo, identificar os gêneros textuais que circulavam nessas situações e reconhecer os usos que as crianças faziam da escrita em diferentes momentos no contexto escolar.

Validando os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, esta dissertação foi escrita intencionalmente na primeira pessoa. A opção pelo uso do pronome “eu” ao longo deste texto explicita o meu envolvimento e a minha trajetória como pesquisadora. Entretanto,

¹ Considerei como prática escrita no contexto escolar as escritas produzidas pelas crianças nas situações reguladas pelas professoras ou nos momentos de interação entre o grupo. Usarei durante a pesquisa o termo gênero textual, não o diferenciando do conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003), que o caracteriza por seu conteúdo temático, pelo seu estilo e por sua construção composicional.

² Busquei desenvolver uma pesquisa comprometida com a ética. Assim, os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes. Este tema será abordado no capítulo “Luz, câmera, ação: o contexto da pesquisa”.

convido o leitor a ler no “eu” o “nós”, pois essa escolha não anula a ideia de que esta produção não é resultado de uma construção individual e solitária realizada por mim, mas, como diz Bakhtin, representa um processo de construção coletivo, a partir do qual se podem ouvir diversas vozes, pois

[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente *um palco de encontro* com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com ponto de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 300, grifo nosso).

Esta pesquisa se constrói como um “palco de encontro”, pois dialoga com outras vozes, assimilando, reelaborando, negando ou reafirmando “opiniões de interlocutores imediatos” ou “pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias” do campo da linguagem.

Nesta apresentação, considero necessário reforçar, mais uma vez, que o texto conta com a presença de várias vozes: da orientadora, das professoras e das crianças, parceiros da pesquisa, dos estudos de vários autores, como Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Bazerman (2005), Marcuschi (2007), Soares (1998), Rojo (2001), entre tantas outras vozes que partilham a concepção de linguagem como um fenômeno social e histórico. Para a escrita desse trabalho, os referenciais teóricos, ou seja, as vozes dos diversos autores estão explicitados no decorrer do texto, ao longo das descrições e análises realizadas e não apenas em uma parte considerada como referencial teórico, por entender que a teoria é o alicerce que embasa as discussões aqui apresentadas.

Os pressupostos teóricos adotados diferem da visão que concebe a língua como uma simples estrutura e como um sistema estável, para a qual a realidade é um todo homogêneo e o sujeito um ser assujeitado. Essa opção teórica possibilitou perceber as crianças como atores que estão em processo de apropriação da linguagem escrita e que já possuem ricos conhecimentos sobre a língua, conforme ensina Geraldí:

Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras [...]. De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo

será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua* (GERALDI, 1997, p. 119, grifo do autor).

Vinculando a premissa teórica apontada anteriormente à situação retratada na Figura 1, que abriu esta parte da dissertação – um texto produzido coletivamente pela turma da professora Andréia no início do ano de 2009 e finalizado pela criança chamada Fábio³ da seguinte maneira: “O ano de 2009 será especial e eu quero aprender Matemática e Português” – busquei compreender o que as crianças e professoras entendiam como “aprender Português”, já que as crianças já eram usuárias da linguagem, mesmo antes de entrarem para a escola.

As análises que realizei sobre a prática escrita no contexto escolar se apoiam em estudos e pesquisas interacionistas, que concebem a importância de vincular o ensino da escrita a uma perspectiva do letramento, possibilitando ao aluno vivenciar práticas autênticas de uso da linguagem, como afirma Marcuschi:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade (MARSCUSCHI, 2007, p. 34).

É possível identificar diferentes concepções de linguagem quando se analisa o ensino da escrita ao longo dos anos (Costa Val, 1998). Até o final da década de 70, o foco da escrita escolar era praticamente o produto, desconsiderando o processo. A língua era vista como um objeto exterior aos sujeitos e sua dimensão formal era privilegiada em detrimento de suas possibilidades de funcionamento e significação. Assim, o ensino era fundamentalmente baseado nos aspectos gramaticais, ortográficos, pontuação e sintaxe, sem levar em conta os aspectos funcionais da linguagem. Nos anos 80, outras concepções de língua, pautadas na vertente sócio-histórica dos estudos da linguagem, começaram a ser difundidas e a língua passou a ser considerada como

³ Os nomes das crianças são fictícios, alguns foram escolhidos por mim aleatoriamente e outros por elas mesmas. Na turma da professora Andréia, a partir da discussão sobre o anonimato dos sujeitos na pesquisa (tema que veio à tona, quando entreguei o termo de autorização para a pesquisa, que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis), pedi que registrassem uma sugestão de nome para ser usado na pesquisa. Percebi que muitas crianças utilizaram nomes de jogadores de futebol, de cantores e artistas da televisão. Nesse sentido, considerei apenas o primeiro nome escrito pelas crianças.

[...] um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações, no plano formal (do fonema à sintaxe) e no semântico, quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão *produção de texto*, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto. Nesta expressão está presente também, embora implícita, a compreensão de que o processo de compor um texto envolve as relações desse texto com a situação em que é elaborado e aquela na qual será ouvido ou lido, ou seja, suas *condições de produção* (COSTA VAL, 1998, p. 84, grifo do autor).

Diante da existência de um discurso pedagógico tão comum que afirma e reforça a incompetência e a incapacidade dos alunos diante das atividades de produção de texto, busquei questionar, nesta pesquisa, alguns aspectos relativos à escrita na escola, para investigar a validade desses discursos correntes: As crianças realmente não sabem escrever? O que os professores esperam da escrita das crianças? Em quais condições elas produzem seus textos na escola? E qual a visão que possuem sobre o ensino da escrita?

O tema que envolve a produção escrita e gêneros textuais está presente nas discussões educacionais, ocupando um lugar de destaque em congressos nacionais e internacionais, nos debates entre os professores e em várias publicações acadêmicas. Minha pesquisa situa-se nesse campo de discussão, tendo como foco as práticas de escrita de gêneros textuais no contexto escolar, abordando também o conceito de texto e discurso.⁴

A pesquisa está baseada na perspectiva dos gêneros textuais que circulam na sociedade, assim considerados por Bakhtin.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciado [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261, grifo do autor).

Um aspecto apontado por Bakhtin na constituição do gênero é o conteúdo temático, que não equivale ao assunto do texto, mas à esfera de sentido. Por exemplo, um bilhete escrito por uma criança pode ter como conteúdo temático a manifestação de amizade por seu colega, com diferentes temas, como o convite para tomar um sorvete ou um pedido de desculpas.

⁴ No livro *Gêneros textuais e ensino*, Marcuschi (2002) reforça que há discussão sobre a diferença entre texto e discurso e que não é adequado confundir-los “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Pensando no tema que envolve a pesquisa, é possível indagar: Que sentidos são atribuídos aos gêneros produzidos na sala de aula? Quais conteúdos temáticos estão sendo construídos durante o trabalho de produção de texto?

Outro elemento do gênero destacado por Bakhtin é a sua construção ou forma composicional, ou seja, o modo como o texto é organizado e estruturado. Um exemplo seria um bilhete escrito por uma criança para um colega, pedindo desculpas por uma situação conflituosa. Geralmente gêneros como esses trazem algumas marcas linguísticas que poderão identificar o remetente, o destinatário ou a data.

Já o estilo, outro componente dos gêneros, equivale às escolhas linguísticas com que o enunciado é produzido e revela a visão de mundo do enunciatador com suas escolhas lexicais e fraseológicas, em função da comunicação verbal. O estilo, muitas vezes, revela a individualidade do autor e a imagem que se tem do interlocutor. Retomando o exemplo dado, é possível verificar que o bilhete escrito para um colega tem um estilo diferente de um bilhete escrito para o professor. Podemos questionar se o evento observado levou em consideração essas diferenças e até que ponto é possível identificar o estilo escolhido pelo aluno em suas produções de texto.

Os estudos de Bakhtin apontam para uma concepção de gênero ligada não ao produto, mas ao processo de produção que se dá por meio das interações sociais, dos usos e das funções da linguagem na atividade comunicativa, pois o texto produzido sempre é dirigido ao outro. Pensar sobre os gêneros é pensar como eles são constituídos em relação ao conteúdo, ao estilo e à construção composicional e relacionar essas escolhas ao contexto de produção e à finalidade comunicativa. Os gêneros não são um conjunto de propriedades formais e isoladas, mas possuem diferentes sentidos e usos, são meios de apreender a realidade.

O trabalho com os gêneros textuais possibilita visualizar a dimensão da linguagem nos seus usos reais. Dessa forma, a prática escrita na escola é uma prática social que envolve a participação de alunos e professores e esse processo não termina no ato da produção propriamente dita, mas envolve também o uso que as crianças fazem do texto que foi produzido nas suas interações sociais.

Bakhtin afirma que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amíúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (BAKHTIN, 2003, p. 284), isto é, quando a pessoa não domina “magnificamente” os gêneros, não consegue transitar adequadamente pelas diversas esferas de comunicação cultural, dessa forma ela

[...] cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente... (BAKHTIN, 2003, p. 285).

De acordo com esses pressupostos, busquei apresentar nesta pesquisa alguns aspectos referentes à produção escrita, refletindo sobre as situações escolares que possibilitam ou dificultam o domínio dos gêneros textuais, abordando as seguintes questões: como as crianças (re)constróem suas práticas de escrita para que possam transitar de forma competente por diferentes esferas de comunicação no âmbito escolar? Que “inabilidades” e habilidades podem ser percebidas diante da prática escrita dos gêneros textuais? Tomei como referência o ponto de vista das crianças e suas experiências a respeito das práticas escritas que vivenciam dentro e fora da escola. Busquei conhecer quais e como são as práticas de escrita destinadas ao aprendizado da língua materna, o que as crianças pensam sobre esse ensino e como elas vivenciam outros usos da escrita nos seus momentos de interação social, não regulados pelas professoras, como um conhecimento cultural compartilhado.⁵

Explícito, a seguir, a estrutura desta dissertação, que se divide em quatro capítulos.

O capítulo “LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA” traz informações sobre o local onde a pesquisa foi realizada e como se deu o meu primeiro contato com o campo, com destaque à adesão das professoras à pesquisa, explicitando os fatores que levaram à seleção da escola. Todos esses fatores influenciaram diretamente nas possibilidades de atuação no campo e, conseqüentemente, na coleta de dados.

No capítulo seguinte, intitulado “PONTO POR PONTO DAS AULAS DE ENSINO DA ESCRITA”, faço um contraponto entre as duas turmas pesquisadas, referente ao trabalho pedagógico relacionado ou não aos gêneros textuais e às situações de escritas vivenciadas pelas crianças na sala de aula. A maneira como os aprendizes lidavam com a escrita em cada turma e com as atividades escolares também foi explorado.

Posteriormente, no capítulo “A PRÁTICA ESCRITA REVELADA NOS BASTIDORES DAS AULAS”, confirmo que aprender a escrever na escola vai além das

⁵ Esta pesquisa considera “cultura como o conhecimento compartilhado, por qualquer grupo social, sobre práticas sociais [...]. Cultura, portanto, é um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos a mudança, pois não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. Cultura é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística” (HOLLIDAY, 1999; LARAIA, 1986 In: MOTTA-ROTH, 2006, p. 150).

atividades de ensino da escrita institucionalizadas na rotina escolar. Apresento outras situações de escrita vivenciadas pelas crianças em relação aos usos dos gêneros textuais no ambiente escolar em momentos não regulados pelas professoras.

No último capítulo, “ENTRE ATORES: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCRITA”, reafirmo o ponto de vista desses atores da pesquisa, reservando uma parte da dissertação para ouvir suas vozes mais amplamente, ou seja, deixar que as crianças explicitem o que pensam sobre o ensino da língua escrita na escola, sobre as funções sociais da escrita, sobre os gêneros textuais que utilizam em seus momentos de interação social. Objetivei, dessa forma, que as crianças apresentassem suas visões sobre as aulas de produção de texto e sobre os usos que fazem da escrita. Aqui, há uma discussão sobre a prática de escrita no meio digital, enfocando a riqueza dos conhecimentos que elas possuem.

Nos “APARTES FINAIS: A PRÁTICA ESCRITA VIVENCIADA PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR”, trago à tona a discussão sobre as especificidades e singularidades das práticas escritas reguladas pelas professoras e pelo grupo, experimentadas pelas crianças no contexto escolar, que favorecem ou não maior competência no uso da linguagem escrita. Comprovei que, no contexto escolar, diante das práticas escolares de ensino da escrita, as crianças produzem outros textos, vivenciando o uso de gêneros textuais em seus momentos de interação.

Para compreender o que motivou tal estudo e as razões pela opção em desenvolver esta investigação, que tem como referência a atuação das crianças diante da escrita, é preciso explicitar os caminhos desta pesquisa e a minha trajetória pessoal e profissional.

1.2 A construção do papel de pesquisadora

As questões que envolvem o tema da pesquisa explicitado no título “Os gêneros textuais nas práticas escritas de crianças do primeiro ciclo de alfabetização: em situações reguladas pela professora e pelo grupo” foram se configurando no decorrer da minha formação acadêmica e profissional, sendo objeto de inquietações, dúvidas e curiosidades em aprofundar o conhecimento a respeito do assunto.

Desde o início do processo de seleção para o curso de mestrado até a conclusão da pesquisa com a defesa da dissertação, trilhei um longo caminho no que se refere à produção escrita de gêneros textuais acadêmicos, o que me permitiu vivenciar uma prática escolar bem

peculiar: a elaboração do projeto de pesquisa, o preenchimento da ficha de inscrição, a realização da prova de seleção, a elaboração de resenhas e artigos e a escrita da dissertação propriamente dita. Considerando que um processo de seleção em um curso *strictu sensu* não se inicia no ato do preenchimento da ficha de inscrição, mas que se constitui no decorrer de uma trajetória acadêmica e profissional, construída ao longo de anos de escolaridade e de vivências pessoais e profissionais, torna-se impossível descrever todas as práticas de escrita que envolvem esse processo e enumerar os gêneros textuais que foram produzidos dentro e fora do contexto escolar e que contribuíram de forma significativa para o texto final desta dissertação.

Pensando na criança do primeiro ciclo, que está dando seus primeiros passos na construção de sua trajetória escolar, o tema tornou-se ainda mais relevante. É neste período também que se inicia formalmente o ensino e a aprendizagem da escrita no contexto escolar.

Infelizmente, os resultados das avaliações sistêmicas promovidas pelo sistema educacional colocam em evidência os problemas em relação ao ensino da língua materna desde o início da escolarização. Esses resultados apontam a necessidade da reorganização do ensino de Língua Portuguesa, conforme se pode ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever [...]. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p. 19).

Iniciei minha trajetória profissional como regente de classe de alfabetização, ainda como estudante do antigo Magistério, que priorizava o trabalho com os métodos de alfabetização⁶ apoiados nas práticas de soletração e na memorização isolada de letras e sílabas.

⁶ No livro *História da Alfabetização*, encontramos o seguinte trecho: “Os métodos de alfabetização, no sentido que conhecemos historicamente, agrupam-se em métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos partem das partes para o todo [...]. Os métodos analíticos, ao contrário, partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração, operando com a ideia de que primeiro a palavra (método da palavração), a frase (método da sentencição) ou o texto (método global de contos ou de historietas) tem que ser compreendida, reconhecida globalmente, para depois ser analisada em componentes como letras e sílabas [...].”

No final dos anos 80, logo após a conclusão do curso de Magistério, iniciei o curso de Pedagogia na UFMG. As discussões vivenciadas no mundo acadêmico giravam em torno da perspectiva construtivista e das pesquisas de Emilia Ferreiro (2001) e Ana Teberosky (1995) sobre a psicogênese da língua escrita, pautadas nos estudos de Vygotsky (1998). Essas teorias, que foram difundidas no meio acadêmico e escolar, questionavam algumas concepções de aprendizagem, como as inatistas, que consideravam o conhecimento como um patrimônio inato do sujeito, ou as abordagens empiristas, para as quais o conhecimento se dava por meio da experiência. Nesse contexto de questionamentos, tornou-se necessário discutir vários tópicos: O que é aprender? Como o sujeito aprende? Como ocorre a relação entre sujeito e objeto? Qual a importância da intervenção do outro no processo de construção do conhecimento?

Nesse novo campo de estudos e pesquisas, foi possível estabelecer outras visões conceituais sobre a alfabetização e foram difundidas práticas pedagógicas divergentes dos pressupostos mecanicistas que embasavam o trabalho com as cartilhas. Algumas práticas pedagógicas, como as que apresentam somente as vogais e depois as consoantes, exercícios de prontidão para alfabetização, uso das cartilhas, atividades de passar por cima em linhas pontilhadas, perderam espaço no meio educacional. Diante dos novos conceitos que priorizavam a necessidade da intervenção do outro, a construção de hipóteses durante a escrita, o respeito ao conhecimento prévio do aluno e o redimensionamento da noção de erro, o conceito de alfabetização foi se modificando.

No início dos anos 90, comecei a lecionar em classes de alfabetização em uma escola que trabalhava a partir de uma proposta pedagógica fundamentada na perspectiva construtivista e não adotava o livro didático como material escolar. Ao invés da utilização de cartilhas e fichas com letras e palavras descontextualizadas, as atividades relacionadas ao ensino da leitura e da escrita estavam geralmente vinculadas a um gênero textual: bilhetes, cartas, bulas, receitas, propagandas, etc.

Entretanto, alguns problemas eram visíveis e constantemente debatidos na instituição, por meio de reuniões entre a equipe de professores e consultorias: alunos que não construía a base alfabética, que produziam textos sem coerência e coesão; dificuldade dos professores em selecionar os materiais para as produções escritas, necessidade da formação continuada do professor para acompanhar a reflexão teórica sobre esses novos conceitos, etc. Nas atividades de escrita, geralmente os alunos produziam seus textos, muitas vezes até a

exaustão, e, ao chegarem ao final, já não possuíam a ideia do todo, o que impossibilitava que o texto produzido cumprisse sua função como elemento de interação social.

Nesse aspecto, percebi e vivenciei a mudança conceitual do que era aprender e ensinar a língua materna, evidenciado nos materiais oferecidos aos alunos, como ressalta Tfouni:

O processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /s/ com os grafemas ss (osso), c (cena) ou xc (exceto), etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo.). (TFOUNI, 2006, p. 19)

Dialogando com pontos de vista de outros pesquisadores, como Geraldi, que considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135), é possível perguntar: como o trabalho com os gêneros na escola pode se tornar um ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita? Quais são os desafios que as crianças e os professores enfrentam diante do trabalho de produção escrita a partir do uso dos gêneros textuais nas classes de alfabetização?

Procurando novos caminhos, concluí um curso de pós-graduação *latu sensu* em Alfabetização, buscando compreender um pouco mais sobre essas questões. Atualmente, como coordenadora pedagógica de uma instituição que possui sua proposta pedagógica baseada em uma perspectiva sócio-interacionista, percebo que o tema desta pesquisa continua sendo objeto de debates e discussão entre a equipe de coordenação, professores, alunos e familiares: professores sem saber de onde partir, alunos sendo “punidos” nas avaliações escritas e pais reclamando das dificuldades dos filhos nas atividades de escrita, reforçando o discurso, tão frequente hoje em dia, de que os alunos não sabem escrever.

Refletindo sobre o trabalho de produção de gêneros textuais na escola, nesta pesquisa, busquei questionar se realmente os alunos não sabem escrever, e fui além: analisei como tem-se dado o ensino da escrita no primeiro ciclo de alfabetização; refleti sobre o uso que as crianças fazem da língua escrita e as condições em que elas produzem seus textos no contexto escolar.

1.3 O roteiro da pesquisa

1.3.1 Objetivos da pesquisa

O caminho que trilhei para chegar à questão central dessa investigação e aos objetivos específicos foi se constituindo ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, a partir da constante revisão da literatura e das observações realizadas durante a imersão no campo.

Para realizar esta investigação, a ação de “mergulhar no campo” foi uma das minhas preocupações como pesquisadora, baseando-me no exemplo dado por Gatti (2002), quando tratou da necessidade de o pesquisador construir “uma práxis para alimentar seus problemas investigativos”. O autor exemplifica que, quando ela não é construída, o pesquisador pode ser igualado a “um professor de natação que só olhou a piscina e os outros nadando, mas nela nunca entrou e nunca nadou” (GATTI, 2002, p. 60). Assim, busquei ter como referência a vivência das crianças diante das situações de escrita reguladas pelas professoras e aquelas reguladas pelo grupo.

O eixo norteador dessa investigação evidencia as práticas de escrita de gêneros textuais das crianças em processo de alfabetização no contexto escolar, a partir da produção escrita regulada pela professora ou pelo grupo, e indaga como as crianças (re)constroem suas práticas de escrita.

Entretanto, para melhor compreensão das escolhas feitas para se chegar ao problema central da pesquisa, a seguir, destaco alguns objetivos que a orientaram:

- i) reconhecer como as crianças vivenciam as práticas de escrita no contexto escolar;
- ii) investigar como os gêneros textuais se organizam, se constituem e como circulam nas práticas de escrita das crianças nesse ambiente;
- iii) compreender as funções que a escrita desempenha dentro e fora da sala de aula, nas atividades reguladas pelas professoras e pelo grupo;
- iv) identificar os conhecimentos que as crianças demonstram ou não ter sobre os gêneros textuais diante das práticas de escrita reguladas pelas professoras e pelo grupo;
- v) refletir sobre o que as crianças esperam de suas produções e em quais condições de produção elas produzem suas escritas;

vi) identificar o ponto de vista das crianças sobre as práticas de escrita dentro e fora da escola.

Para realizar tal proposta, foi necessário adotar uma metodologia de pesquisa que atendesse as especificidades dos objetivos descritos, buscando uma boa fundamentação teórica que sustentasse minhas ações investigativas.

1.3.2 Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi fruto de um processo desenvolvido em várias etapas, no campo da investigação qualitativa, na qual tive a preocupação de buscar suportes teóricos necessários para a realização de uma pesquisa a partir de uma abordagem etnográfica⁷. De acordo com André, como há diferença do foco entre os interesses dos etnógrafos e dos estudiosos, “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação [...] fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Uma pesquisa qualitativa se difere da quantitativa por não usar prioritariamente instrumentos estatísticos e pela maneira como é realizada a coleta e a análise dos dados, “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes” (LAKATOS, 2006, p. 269).

Algumas características da pesquisa qualitativa estão presentes nesta investigação. Dentre elas, destaco a importância do meu papel como pesquisadora, o fato de ter considerado o contexto como uma rica fonte de informações, a diversidade de fontes e de instrumentos de coleta de dados e a maneira como eles foram analisados, privilegiando não o produto, mas o processo de caminhada. A inserção no campo, observando os diversos momentos em que a escrita se fazia presente, permitiu-me identificar alguns aspectos referentes ao trabalho pedagógico de ensino da escrita e interpretar os eventos⁸ de maneira mais ampla. Dessa

⁷ A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa descrição cultural. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas duas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

⁸ No texto *Que novidades trouxeram os novos estudos sobre o letramento?*, a autora faz um resgate histórico do conceito de letramento, um conceito que ainda está em construção. Discute sobre os conceitos de letramento e práticas de letramento, baseando-se nos estudos de Street (1998) e Heath (1982): “o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as práticas de letramento buscam

forma, observar, descrever, confrontar e analisar foram ações que me acompanharam durante todo o trabalho.

A primeira etapa da pesquisa foi a construção de um quadro teórico para estabelecer pressupostos que sustentassem a pesquisa. Ela se deu por meio da revisão da literatura pela leitura de teses, de dissertações, de artigos e de livros publicados sobre a linguagem, especificando posteriormente alguns tópicos: gêneros textuais de Bakhtin (2003) Bazerman (2005), Marcuschi (2007) e Dionísio (2002); alfabetização e letramento de Soares (1998) e Kleiman (1995); produção de texto e prática de escrita de Costa Val (1991), Geraldi (1997) e Rojo (2006). Minha preocupação foi buscar articular constantemente os estudos do campo educacional sobre os eixos selecionados com as observações realizadas durante a imersão no campo.

A etapa posterior foi a realização da pesquisa de campo durante os anos de 2008 e 2009, quando acompanhei duas turmas de crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada no município de Belo Horizonte/MG.⁹

A partir dessas duas etapas, que se completam, uma teórica e outra empírica, foi possível estabelecer relações entre o ensino da língua escrita na sala de aula e as práticas de escrita vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Por ser o espaço escolar rico em situações que envolvem a escrita, fiz um recorte e estabeleci como foco de investigação as aulas destinadas ao ensino da língua materna e as práticas de escrita em momentos regulados pelo grupo.

Conforme já citado, o estudo foi baseado em uma perspectiva etnográfica, apoiando-se em vários instrumentos como filmagens, entrevistas, observações em campo, registros no diário de campo, etc.

As discussões sobre o que é considerado etnografia não são recentes e há muitas críticas às pesquisas que se intitulam etnográficas e que não possuem elementos fundamentais dessa abordagem. Para não correr esse risco, a seguir, descrevo algumas características que justificam a opção metodológica adotada, justificando como a abordagem etnográfica está presente.

Busquei como referência teórica os estudos de Castanheira, Green e Dixon (2001), a partir de análises de práticas discursivas numa perspectiva etnográfica nos contextos da sala de aula:

estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social” (MARINHO, p. 7, 2007).

⁹ Este tópico será mais discutido no capítulo intitulado: “Luz, câmera, ação: o contexto da pesquisa”.

A etnografia em educação tem sido considerada, sobretudo no contexto norte-americano, como uma lógica de investigação, por se tratar de teoria orientadora e método investigativo da cultura de determinadas comunidades sociais, sobretudo comunidades escolares (Green, Dixon e Zaharlick, 2001). Essa visão da etnografia caracteriza-a não somente como um método de análise e observação da cultura do 'outro', mas essencialmente como uma perspectiva de investigação que leva em conta o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduos (RODRIGUES, 2007. p. 531).

Primeiramente, cito o fato de considerar as situações analisadas a partir do contexto cultural dos participantes. Adotei, para isso, o ponto de vista êmico, ou seja, o ponto de vista do outro. Diante de um processo investigativo realizado a partir da ótica do grupo observado, me propus a tornar as situações tão familiares do cotidiano escolar em eventos instigantes que poderiam ser interpretados. Como pesquisadora, me propus a analisar os fenômenos a partir do contexto em que ocorreram e, para isso, utilizei como instrumento de coleta de dados a observação participante.

Uma grande preocupação desta pesquisa foi a “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 1995, p. 29). O ambiente escolar foi considerado como um contexto social repleto de práticas culturais construídas na interação entre as crianças, professoras e pesquisadora, atores que participaram diretamente da pesquisa. Na investigação, adotei como referencial o ponto de vista das crianças, mais especificamente de como elas (re)constroem suas práticas de escrita no contexto escolar em uma perspectiva dos gêneros textuais. Assim, a dimensão cultural da pesquisa foi explicitada pelo olhar sobre as ações das crianças diante das produções escritas, como elas agiram, interagiram e como se organizaram na realização de produções escritas. Identifiquei, nas situações de escrita, vários aspectos relacionados ao contexto de produção, aos atores envolvidos, ao tempo destinado e às relações que foram estabelecidas entre autores e leitores.

Um segundo aspecto relacionado ao caráter etnográfico recai na minha ação enquanto pesquisadora. A partir da observação participante, busquei interagir *in loco* junto às turmas e às professoras pesquisadas, nos momentos de sala de aula, na entrada e saída da aula, no horário do recreio, na sala dos professores e em algumas reuniões pedagógicas. Por meio da observação participante, foi possível observar e descrever as ações das crianças e das professoras durante as atividades escritas. Como membro integrante do grupo, busquei

identificar quais eram as práticas de escrita das crianças em situações reguladas pelas professoras e como produziam suas escritas em situações reguladas pelo grupo.

O tempo de inserção no campo é um ponto chave para um trabalho em uma perspectiva etnográfica. Consciente, das limitações que um trabalho de mestrado possui devido ao tempo destinado à pesquisa empírica, aproveitei ao máximo o tempo disponível, participando na escola por, aproximadamente, um ano e meio, isto é, durante o segundo semestre de 2008 e o ano de 2009. A minha atuação no campo pode ser descrita em três fases distintas, mas interrelacionadas. Cada fase correspondeu a determinados objetivos e por isso exigiu diferentes posturas frente às questões observadas no campo, sem perder de vista o foco do trabalho.

A primeira fase correspondeu ao segundo semestre do ano de 2008, tempo este destinado a pesquisa exploratória, a escolha da escola e a seleção das professoras. Nessa fase, a participação no campo ocorreu de maneira aleatória, objetivando dar visibilidade ao objeto da pesquisa e perceber as possibilidades reais de uso dos procedimentos metodológicos.

Na segunda fase, durante o primeiro semestre de 2009, a observação do cotidiano escolar foi praticamente diária. A frequência no campo possibilitou um contato direto e contínuo com as crianças e com as professoras. Essa fase foi o ápice da minha inserção na escola, observando e participando de vários eventos relacionados à escrita. A observação participante foi realizada em diversos momentos: início da aula, durante a aula, momentos do horário do lanche e recreio e nos finais das aulas. Compôs-se de diferentes focos: todo o grupo, um grupo de alunos ou a observação da produção escrita de uma determinada criança. Essas escolhas foram determinadas pelo contexto, pelos objetivos e pelas possibilidades de acesso à situação de escrita que estava ocorrendo no momento. A presença no campo proporcionou o contato com outros coadjuvantes, que contribuíram indiretamente com a pesquisa, como a responsável pela biblioteca, a supervisora, as outras professoras que ministravam aulas nas turmas observadas e em outras salas, e as outras crianças da escola que participavam junto de eventos de escrita, nos momentos de recreio, entrada e saída da aula.

Já na terceira fase do meu contato com o campo, ocorrida ao longo do segundo semestre de 2009, a participação aconteceu mais esporadicamente. Muitas vezes, o retorno ao campo se deu, ora para confirmar determinados dados, ora para buscar o aprofundamento em algum item que se fez necessário e embasar as discussões e análise dos resultados.

Gostaria de ressaltar outro ponto relevante em uma abordagem etnográfica presente em minha pesquisa. Segundo André, uma pesquisa que atinge o caráter etnográfico dá ênfase não ao produto, mas ao processo, o que caracterizou minha investigação. Busquei

compreender como as crianças produziram seus textos e interagiam entre si por meio da escrita. A proposta foi compreender as práticas de escrita no contexto escolar e não analisar especificamente o texto, ou seja, enfatizei o processo de produção do texto escrito e não apenas o produto. Por isso, o plano de trabalho foi flexível e constantemente adaptado às novas situações que surgiram. Evitei, então, escolher ou definir categorias *a priori*. Por exemplo, a princípio, eu iria observar apenas a turma do final do 1º ciclo, mas, de acordo com as observações realizadas, houve a necessidade de entender o processo de entrada das crianças logo no início do 1º ciclo. Essa turma foi, então, incorporada à pesquisa no início do ano de 2009.

1.3.3 Instrumentos de coleta e análise de dados

Pesquisar a prática escrita no contexto escolar foi um grande desafio, já que a escrita é uma atividade dialógica e interativa e a sala de aula é um contexto social extremamente dinâmico. Essa amplitude exigiu determinadas escolhas na seleção e utilização dos instrumentos para coleta de dados, como sinaliza André:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A diversidade de recursos utilizados nesta pesquisa favoreceu maior compreensão do objeto de estudo, pois obtive várias informações advindas de diferentes fontes, possibilitando a existência de múltiplos olhares sobre o ensino da escrita e os usos que as crianças faziam dos gêneros textuais em seus momentos de interação social.

A coleta de dados foi realizada, utilizando três instrumentos fundamentais: a observação participante¹⁰, os registros do diário de campo e as entrevistas semiestruturadas realizadas com a supervisora, com as professoras e com as crianças.

Não posso deixar de reafirmar a importância da análise do diário de campo para compor os resultados desta pesquisa, inclusive, ao longo deste trabalho, muitos trechos foram

¹⁰ A observação participante como um aspecto relevante da etnografia foi discutida no tópico anterior “Procedimentos metodológicos”.

transcritos e analisados. No diário de campo pude registrar o que se passava entre o grupo de crianças ou entre elas e a professora, algumas atitudes das professoras referentes ao ensino da escrita, a data e o tempo de minha permanência na sala, alguns comentários das crianças e minhas impressões diante da situação observada. Entretanto, os registros demonstravam apenas o que o meu olhar era capaz de captar, o que eu considerava importante naquele momento, sendo impossível representar todos os aspectos envolvidos na situação real. Por exemplo, quando eu observava uma determinada intervenção da professora com uma criança, não conseguia perceber as situações vivenciadas entre o grupo. Para amenizar essa limitação dos registros realizados, as anotações foram posteriormente cruzadas com as análises das filmagens e das entrevistas, possibilitando compreender de maneira ampla os eventos analisados.

A entrevista semiestruturada foi outro recurso relevante para a coleta de dados. A partir de um roteiro definido previamente, contendo questões abertas, tentei perceber o ponto de vista das professoras e das crianças sobre o ensino da escrita e seus usos sociais.

Como a entrevista é um recurso flexível, à medida que o entrevistado ia respondendo, eu tive a oportunidade de ampliar a discussão ou redirecioná-la para as questões que englobavam o objeto de estudo pesquisado. O fato de filmar as entrevistas me deu subsídios para retornar a elas posteriormente, ouvindo com mais detalhes as respostas dadas. Segundo Bourdieu (1997) as entrevistas representam um momento de violência simbólica, pois está presente uma relação de poder entre dominador e dominado, pois o entrevistado se propõe a responder aquilo que o entrevistador quer ouvir.¹¹

Tive a preocupação em transcrever todas as entrevistas, tentando compreender o que era verbalizado e o que estava por trás do que estava sendo dito, ficando atenta aos gestos, às expressões faciais. Fiz a transcrição do conteúdo registrando ao lado alguns comentários sobre gestos e entonação utilizados pelos entrevistados.

As filmagens¹², as fotografias, os materiais escritos produzidos pelas crianças ou distribuídos pelas professoras e as conversas informais também contribuíram significativamente para compor os dados e as análises das práticas de escrita, confrontando, acrescentando ou anulando determinadas informações.

¹¹ No livro *A Miséria do Mundo*, o autor Pierre Bourdieu (1997) reuniu uma série de entrevistas e reflexões sobre os conjuntos habitacionais e moradias populares franceses. Tratou de questões importantes sobre o papel do pesquisador, que deve tentar diminuir a violência simbólica que ele mesmo exerce sobre o pesquisado, deve tentar se colocar no papel de quem está falando e tentar ver o mundo a partir do ponto de vista de quem está falando.

¹² A filmagem foi realizada apenas nas entrevistas com as crianças e nas aulas de produção de texto da turma do final do 1º ciclo. Na turma do início do 1º ciclo, a filmagem não foi utilizada como instrumento de coleta de dados.

Apesar de perceber que a filmadora muitas vezes inibiu e interferiu na ação das crianças e das professoras, a gravação em vídeo e áudio possibilitou rever as aulas e entrevistas filmadas, proporcionando a identificação de aspectos relevantes antes não percebidos, gerando novas descobertas e outros questionamentos das situações que envolviam a escrita diante das diversas situações registradas no diário de campo.

As fotografias, vistas como outro registro visual importante, também foram utilizadas durante a imersão no campo e contribuíram para a análise dos dados.

As conversas informais com os participantes da pesquisa, antes, durante ou após os eventos observados, possibilitaram a aquisição de novas informações e o enriquecimento da análise dos dados. Procurei identificar o que as professoras e as crianças diziam e faziam diante das situações de ensino e uso da escrita, o que se tornou em mais uma fonte de compreensão das práticas de escrita existentes no contexto escolar.

Devido à quantidade e à riqueza dos dados coletados, para focar a discussão do objeto de estudo desta pesquisa, foi preciso fazer uma seleção das situações observadas. A fim de clarear para o leitor a linha de análise construída, os eventos foram descritos de maneira didática, nem sempre seguindo a ordem cronológica em que aconteceram e muitas vezes foram descritos apenas parcialmente.

Organizei os fenômenos observados, para melhor interpretá-los e compreendê-los. Entretanto, é fundamental que o leitor perceba que, em se tratando de linguagem escrita, ao ler as análises, deve observar os eventos dentro de um contexto social mais amplo e levar em consideração as características dos atores envolvidos.

As análises foram realizadas à medida que os dados iam sendo coletados. Dessa maneira, foi possível rever, confirmar, descartar ou acrescentar informações, dando novos direcionamentos à pesquisa.

As análises que sustentam esta dissertação foram organizadas, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- i) o momento da minha imersão no campo abordando os primeiros contatos com o campo, com as professoras e com as crianças;
- ii) a realização das entrevistas com as professoras enfocando a trajetória pessoal e acadêmica;
- iii) a observação em campo e as filmagens em sala, caracterizando o trabalho de ensino da escrita referente à alfabetização e à produção de texto, além das práticas de escrita vivenciadas entre o grupo nos momentos não direcionados pelas professoras;

iv) as entrevistas com as crianças, analisando como elas concebem o ensino da escrita, bem como o significado e o uso que fazem da escrita em suas interações sociais.

2 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA



FIGURA 2 – Cartaz afixado no mural da escola, localizado no pátio, próximo à secretaria

2.1 O primeiro ato: o contato com o campo

Como mencionei anteriormente, esta investigação se enquadra no campo da pesquisa qualitativa, sob a ótica etnográfica.

A opção em adotar a perspectiva etnográfica permitiu-me fazer algumas adaptações metodológicas ao longo do trabalho. A princípio havia apenas uma ideia básica do que pesquisar e como pesquisar, e as categorias de análise não foram definidas *a priori*. Pelo fato de o campo ser uma realidade dinâmica e de múltiplas dimensões, o problema da pesquisa foi sendo revelado e confirmado aos poucos. Sabe-se que, de acordo com Minayo (1994), o campo de pesquisa

[...] é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. [...] Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos, convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma *construção teórica* para transformá-los em *objetos de estudo*. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (MINAYO, 1994, p. 53-54, grifo do autor).

Por meio da imersão na realidade da escola, observei as regras e as atitudes que conduziam as ações das crianças e das professoras diante das situações que envolviam a língua escrita. Essas ações observadas orientaram o rumo da coleta e análise dos dados, influenciando diretamente os resultados apresentados ao final da dissertação. Nesse sentido, é de fundamental importância descrever o contexto em que a pesquisa foi realizada e como foi estabelecido o contato com as professoras e as crianças que dela participaram.

O primeiro contato com o campo ocorreu na fase da pesquisa exploratória para verificar se ele atendia a quatro requisitos básicos necessários ao seu desenvolvimento: a escola pública; as turmas de crianças do 1º ciclo de alfabetização; a existência de um trabalho voltado para o ensino da escrita; e a possibilidade da criação de um clima de parceria com as professoras das turmas pesquisadas.

A opção pela escola pública se deu pelo fato de cumprir um importante papel social, como afirma Esteban:

A escola pública, no Brasil, tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares. [...] Ao

mesmo tempo, falar da escolarização das classes populares nos remete a uma longa história de fracasso que, de muitas formas, vai impedindo que os estudantes vivam a escola como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos. Neste contexto, mostra-se importante enfrentar o desafio de configurar a escola pública não como uma escola para as classes populares, mas como uma escola de educação popular, o que nos leva a indagar as relações entre esta mudança de perspectiva e a configuração da dinâmica pedagógica. [...] Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado (ESTEBAN, 2007, p. 9, p. 11).

Além disso, venho de uma longa trajetória profissional na rede particular e, por isso, o contato com a rede pública, como um novo campo de pesquisa, resultou em uma adequada estratégia de ação, possibilitando maior distanciamento e estranhamento diante dos eventos observados, concepção importante já que o ato de pesquisar não é uma ação neutra, como afirmam Bogdan e Biklen:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 3).

A investigação ocorreu em duas turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental, referentes aos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental. Essa escolha foi devido à relevância do trabalho pedagógico de ensino da escrita para as crianças que estão iniciando o ensino básico. Além disso, as Proposições Curriculares da Secretaria de Educação de Belo Horizonte¹³ apontam que o primeiro ciclo é caracterizado pelo foco no processo de alfabetização e letramento:

[...] o 1º Ciclo deve ser considerado como o “ciclo da alfabetização”, pois as especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas neste período [...]. O 1º Ciclo é um período de curiosidade, de descobertas, de imaginação, de interação social, de construções de significados e de formas cada vez mais complexas de sentir, agir, pensar. Esse Ciclo tem uma função estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da

¹³ “A publicação da Coletânea Desafios da Formação – Proposições Curriculares para as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – constitui um documento que, ao responder aos anseios dos educadores, aborda alguns aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e define/estabelece o que é essencial para ser ensinado e aprendido nos ciclos da infância, da pré-adolescência, da adolescência; na educação fundamental noturna e na educação de jovens e adultos” (SMED, p. 8, 2009).

aquisição de capacidades básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens (SMED, 2009, p. 18, p. 23).

A escolha em trabalhar com crianças em processo de alfabetização já foi anteriormente justificada, tanto pela minha trajetória profissional, quanto pela importância do objeto de estudo tratado nesta pesquisa. A seleção do campo foi realizada por meio de indicações de outros pesquisadores, professores da rede pública e colegas de trabalho. As conversas informais com estudantes, amigos e professores levaram-me à Escola Municipal Olímpia (EMO),¹⁴ localizada na região noroeste de Belo Horizonte.

A seguir, um trecho do relato, transcrito do diário de campo, apresenta situações que caracterizaram os meus primeiros contatos com o campo:

Fiquei na porta da escola no horário de entrada do turno da tarde aguardando uma representante da escola que pudesse me atender. O porteiro me recebeu dizendo que a supervisora Joana iria chegar assim que o portão abrisse. [...] Me chamaram a atenção duas faixas na porta da escola: uma em comemoração ao aniversário de 55 anos da escola e outra sobre a inauguração de um blog da escola. [...] Na porta da escola havia muitas crianças uniformizadas, alguns adultos no passeio, crianças em volta de um carrinho de guloseimas, carros parados com pessoas dentro, transporte escolar estacionado e adultos conversando com as crianças. [...] Pouco tempo depois, o porteiro apontou para a pessoa que estava chegando. Me apresentei dizendo que tinha ótimas referências da escola, que havia visto a faixa do blog e, como estudante da área de educação, gostaria de conhecer mais de perto o trabalho da escola. [...] Perguntou onde eu estudava e o que eu gostaria exatamente de fazer. O portão abriu, as crianças entravam na escola e ficamos conversando ali mesmo, em pé, aproximadamente 15 minutos. Expliquei que meu objetivo era observar uma sala de aula de alunos do 1º ciclo e que minha pesquisa buscava compreender a prática escrita escolar das crianças em processo de alfabetização. [...] Eu gostaria de observar uma sala onde a produção escrita fosse mais evidente. Ela foi logo sorrindo e dizendo: “Aqui, todas as turmas desenvolvem um trabalho com produção de texto, mas já sei em que sala vou te colocar!”. Foi extremamente receptiva e marcamos minha volta para a próxima terça-feira. Pediu que eu levasse uma declaração da UFMG. (Trecho do Diário de Campo – 19 de Junho de 2008 – Quinta-feira – 13h às 13h30min)

A partir do primeiro contato com a supervisora Joana¹⁵, foi possível perceber sinais de que a escola poderia ser um campo de observação para a pesquisa, devido à receptividade da supervisora Joana evidenciada na fala “Aqui, todas as turmas desenvolvem um trabalho com produção de texto, mas já sei em que sala vou te colocar!” e pelo trabalho de produção de texto que ela afirmava existir ali.

Esse primeiro passo confirmou o que Martins afirma:

¹⁴ Nome fictício escolhido por mim. Olímpia, na mitologia grega, segundo o dicionário Houaiss, significa cada um dos deuses habitantes do Olimpo.

¹⁵ Nome fictício escolhido pela supervisora.

Esse mergulho na vida do grupo e em culturas às quais o pesquisador não pertence depende de que ele convença o outro da necessidade de sua presença e da importância de sua pesquisa. Para que a pesquisa se realize, é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação. Esse mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc. (MARTINS, 2004, p. 294).

Após a acolhida, voltei ao campo, buscando ver mais de perto quais eram os critérios adotados pela supervisora Joana para indicar a professora Andréia e investigar como era desenvolvido o trabalho de produção de texto citado por ela.

A partir da informação coletada na faixa afixada na porta da escola sobre a inauguração do blog, acessando-o, foi possível encontrar outras informações sobre a escola e produções de textos de crianças. O blog da escola tem como chamada o seguinte texto: “Blog com notícias e variedades da Escola Municipal Olímpia traz também textos na área de educação e produções dos alunos e professores”. Esse fator contribuiu significativamente para a definitiva seleção da escola como campo de investigação.

Dando continuidade à reflexão sobre os primeiros contatos com o campo, evidenciei, logo no início das observações em sala de aula, a existência de práticas de escrita pelas crianças também fora do ambiente escolar, como citado nesse outro trecho do diário de campo:

No próximo encontro, conforme combinado, ao sondar com a supervisora Joana sobre como eram organizadas as professoras para as turmas, ela me disse que geralmente elas acompanham a turma durante o ciclo e que, provavelmente, em 2009, ficaria a mesma organização. Mas, no final do ano, haveria eleição para direção e algumas alterações poderiam ser feitas. [...] Nesse dia, a supervisora me indicou uma sala para acompanhar. [...] Percebi que havia o trabalho de três professoras que dividiam as disciplinas nas turmas. Tive a oportunidade de conversar com elas e mostraram receptividade. [...] Participei da aula de duas professoras, inclusive uma foi de Produção de Textos. Percebi que o termo é frequentemente utilizado pela professora e pelos alunos. [...] As crianças estavam sentados em dupla. [...] Conversando informalmente com algumas crianças, elas me contaram “em casa fico no MSN”, “um dia um colega me mandou uma mensagem de um homem pelado que soltava pum”, “outro dia fui chamado para ir a um jogo de futebol na Mineirão”. [...] A correção dos exercícios no quadro com a participação dos alunos pareceu ser uma prática frequente na turma, pois os alunos faziam com certa autonomia e organização. (Trecho do Diário de Campo – 24 de Junho de 2008 – Terça-feira – 13h às 17h30min)

Um dos critérios utilizados pela supervisora Joana para marcar o meu retorno à escola foi a avaliação de qual dia da rotina semanal da sala seria o melhor para a pesquisa. Ficou assim decidido que seria sempre na terça-feira, dia em que já era estipulada, na rotina escolar, a aula de produção de texto. Nesse mesmo dia, a conversa com as crianças

demonstrou também a possibilidade de investigar quais eram as práticas de escrita que elas utilizavam entre si, em momentos não regulados pela professora. As crianças participaram da aula fazendo perguntas e demonstraram estar habituadas à rotina escolar proposta pela professora naquele dia.

Algumas indagações surgiram sobre as interações entre as crianças, o uso do termo “produção de texto”, as atividades destinadas ao ensino da língua escrita e as práticas de escrita das crianças, apontadas nas seguintes perguntas: Que tipo de interação as crianças que assentavam em duplas estabeleciam entre si no momento da produção escrita? Como e em quais momentos o uso do termo “produção de texto” era utilizado na sala de aula? Quais e como eram as atividades destinadas ao ensino da língua escrita? O que, quando e como as crianças escreviam no contexto escolar?

Durante a pesquisa exploratória, a supervisora Joana solicitou o meu projeto de pesquisa para analisar e apresentar, posteriormente, o parecer da direção. Essa atitude demonstra a necessidade da parceria que eu também me propunha a estabelecer com a escola. Umas semanas depois, o termo de autorização para a realização da pesquisa na escola me foi entregue.¹⁶

Esses primeiros contatos, com o objetivo de reconhecer o contexto no qual a investigação foi desenvolvida, possibilitaram criar momentos de integração com os envolvidos na pesquisa. A figura 2, que abre esta parte do trabalho, retrata como foi a acolhida da escola diante da minha entrada no campo: “Entre, a escola é sua. Há muito o que aprender.” E foi isso, que li no cartaz, que senti diante dos meus primeiros contatos no campo e principalmente com a possibilidade de aprender e compreender melhor sobre a prática escrita das crianças no contexto escolar.

Por meio das conversas informais e da observação do ambiente escolar, criei maior familiaridade com a escola investigada. Depois de selecionado o campo, o próximo passo foi identificar os atores da pesquisa e buscar as autorizações individuais dos participantes.

No início de 2009, quando a imersão no campo realmente se iniciou, eu já contava com a parceria da professora Andréia,¹⁷ da turma do final do 1º ciclo, e das crianças, que já me conheciam desde o ano anterior. Por esse motivo, as autorizações foram providenciadas ainda no início do mês de fevereiro.

Como diz Alvez-Mazotti (1998), o período exploratório é de grande relevância.

¹⁶ Acessando o Google no dia 18/06/2008, identifiquei uma pesquisa de mestrado da FAE/UFMG que envolveu alunos da escola. A pesquisa intitulada “O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva”, de Libéria Rodrigues Neves, o que demonstra que a escola já havia recebido pesquisadores.

¹⁷ Nome fictício escolhido pela professora.

Uma vez obtido o acesso ao campo, pode se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados. Pesquisadores mais ligados à linha etnográfica recomendam que, nesse primeiro contato com o campo, se registre o maior número possível de observações dos aspectos característicos ou inusitados da cultura estudada, pois, com a convivência, eles tendem a ir perdendo o relevo, passando a “fazer parte da paisagem” (ALVEZ-MAZOTTI, 1998, p. 161).

Os dados coletados na pesquisa exploratória, realizada no segundo semestre de 2008, e a leitura das produções acadêmicas da área da linguagem apontavam para a necessidade de incluir mais uma turma na pesquisa. Optei por escolher uma turma que estivesse iniciando o 1º ciclo de alfabetização, crianças de seis anos que estavam entrando no Ensino Fundamental. A análise da prática de escrita que essas crianças vivenciaram no contexto escolar possibilitou estabelecer relações entre o ensino da escrita no início e no final do ciclo. Essa escolha favoreceu conhecer mais de perto a prática de escrita regulada pela professora e pelo grupo nas atividades relacionadas à construção da base alfabética e confrontá-la com as aulas de produção de texto ministradas no final do 1º ciclo.

Nesse momento, foi relevante aprofundar as leituras sobre alfabetização e letramento, ou seja, senti a necessidade de verificar quais eram as atividades de escrita em que as crianças estavam sendo incluídas, o que elas escreviam, suas principais dúvidas, o que percebiam e vivenciavam sobre os usos sociais da linguagem escrita.

Um dia antes do início do ano letivo de 2009, identifiquei outros parceiros para a pesquisa, como exemplificado a seguir, no trecho do diário de campo:

Quando cheguei à escola, as professoras estavam em reunião pedagógica. Fui recebida gentilmente pela supervisora Joana. [...] Comentei sobre a necessidade de poder incluir mais uma turma na pesquisa, uma que estivesse começando o 1º ciclo. A supervisora pediu para aguardar e entrou na sala onde as professoras estavam reunidas. [...] Voltou dizendo que uma das professoras iria me atender. [...] Aproximadamente, depois de 15 minutos, a professora A. Maryse veio em minha direção e disse que no outro dia eu poderia participar da turma dela. [...] A conversa foi rápida e marcamos de nos encontrar no outro dia. (Trecho do Diário de Campo – 02 de Fevereiro de 2009 – Segunda-feira – 13h às 15h – Profª. A. Maryse)

De acordo com os contextos explicitados anteriormente, a maneira de aproximação com cada professora foi diferente, o que influenciou diretamente na forma de coleta de dados em cada turma. A professora A. Maryse,¹⁸ da turma de iniciantes do 1º ciclo, foi convidada para participar da pesquisa pela supervisora Joana durante uma reunião pedagógica e não

¹⁸ O nome A. Maryse é fictício e foi escolhido pela professora durante a entrevista.

obteve, anteriormente, informações sobre o projeto de pesquisa. Entretanto, mesmo sem essas informações, ela se propôs a participar da pesquisa. Já a professora Andréia teve a oportunidade de mais contato, uma vez que ela participou da pesquisa exploratória durante o segundo semestre de 2008, conhecendo o projeto da pesquisa anteriormente. Na época, em uma conversa informal, a professora Andréia explicitou que “gostaria muito de participar da pesquisa e poder ajudar a compreender o que as crianças escreviam na escola”. Foi indicada pela supervisora Joana como uma professora que possuía um trabalho inovador de produção de textos, como verbalizado em uma de nossas conversas informais: “foi a professora Andréia quem ajudou a criar o blog da escola”.

Os primeiros contatos com a escola demonstraram que, de acordo com os pressupostos metodológicos da pesquisa, aquele seria um campo propício para o desenvolvimento da pesquisa, pois possuía um trabalho escolar voltado para a produção de texto e uma grande receptividade das professoras.

Os dados coletados durante a pesquisa exploratória tornaram-se parte integrante desta pesquisa, contribuindo para a análise e para a exposição dos resultados apresentados no final desta dissertação.

2.2 O cenário da pesquisa: características da escola

Para situar o contexto desta investigação, torna-se relevante explicitar alguns pontos que caracterizam o campo onde a pesquisa foi realizada. Embora seja esta seção mais descritiva, há, também, reflexões sobre o espaço escolar e as práticas de escrita observadas. Descrever o contexto social e pedagógico em que a escola se insere foi fundamental, pois não era possível olhar a sala de aula como um lugar fechado em si mesmo.¹⁹ As situações observadas em relação à escrita estão intimamente relacionadas com a prática escrita da nossa sociedade, com a característica da cultura escolar e com a concepção de ensino que a escola possui.

A complexidade que envolve o objeto de estudo da pesquisa me levou a considerar três dimensões para analisar o campo:

¹⁹ Doyle (1986) in: Tardif (2007, p. 232), propôs uma descrição clássica dos eventos que se produzem em uma sala de aula a partir de várias categorias que possuem uma natureza interativa: multicplicidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. Segundo ele, a primeira categoria citada está relacionada ao fato de ocorrerem na sala múltiplos eventos ao mesmo tempo ou em períodos curtos.

- i) o contexto social onde a escola está inserida, abordando também os aspectos físicos, os recursos materiais disponíveis;
- ii) a organização do tempo e espaços escolares;
- iii) a prática pedagógica realizada nas salas de aula.

Em relação ao contexto social no qual a escola estava inserida, é importante ressaltar que considere prática de escrita escolar como uma prática social, exigindo de mim, enquanto pesquisadora, um olhar direcionado tanto para a sala de aula quanto para o contexto em que a escola estava inserida.

O foco desta investigação foi a prática de produção escrita das crianças numa perspectiva dos gêneros textuais, o que está diretamente relacionado com o contexto social de que as crianças participam.

Nas suas experiências cotidianas fora da escola, as crianças vivenciam diversas situações de produção de textos. O entorno da escola revela um determinado contexto de letramento que é vivenciado pelas crianças, o que influencia na construção de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, como afirma Soares:

a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias (SOARES, 2003, p. 16).

Considerar o espaço escolar como o espaço de investigação constitui um recorte, pois as práticas de escrita escolares são práticas sociais e estão diretamente relacionadas ao meio em que as crianças vivem. Por meio da observação que realizei no campo e no contato direto com as crianças, ficou evidente que grande parte mora nas proximidades da escola, pois nos horários de entrada e saída era grande o movimento de crianças e adultos andando nos quarteirões em volta da escola. Durante as conversas informais com as crianças, elas relatavam casos e situações que mostravam a proximidade da casa com a escola, como exemplificado no seguinte trecho:

No horário do recreio, conversando com as crianças, elas me contaram que na noite passada aconteceu um assalto na padaria perto da escola. Uma criança dizia “é... o

ladrão deu um pontapé na porta, fez um barulhão”. Outra completava: “depois todo mundo saiu para ver o que estava acontecendo”. Formou-se um grupinho em volta da pesquisadora, todos querendo contar algo sobre o fato: “hoje, quando eu estava vindo para a escola, minha mãe pediu para eu vir junto com a minha amiga, tem muito ladrão aqui no bairro”. (Trecho do Diário de Campo – 25 de Março de 2009 – Quarta-feira – 14h às 14h30min)

A Escola Municipal Olímpia (EMO) está localizada na região noroeste de Belo Horizonte, no bairro Caiçara. Foi fundada no ano de 1953, comemorando 55 anos em 2009, com, aproximadamente, 750 alunos. Está localizada próxima a uma grande avenida. A região é de fácil acesso à população, possui muitas linhas de transporte coletivo e vários tipos de comércio. Nas imediações da escola, há muitos prédios, residências, lojas e faculdades.

Quanto ao aspecto físico, a escola ocupa uma área equivalente a um quarto do quarteirão, com dois pavimentos. No primeiro, há a entrada principal, a secretaria, a biblioteca, o pátio, a sala de mecanografia, os banheiros, a sala de professores, a cozinha e as salas de aula. Mais ao fundo do primeiro piso, há uma quadra de futebol. No segundo pavimento, destacam-se outras salas de aula.

Em relação aos recursos materiais, pude perceber que a escola possui um computador na biblioteca e outro na sala dos professores para uso da equipe docente, TV e DVD em algumas salas e um som portátil. Esses materiais raramente foram utilizados pelas professoras, durante o período das observações em sala.

Partindo-se do pressuposto de que a escola tem uma cultura específica, com seus hábitos, seus rituais, seus símbolos, suas histórias e suas linguagens, abordamos aspectos referentes à dimensão da cultura escolar, vista aqui como um conjunto de práticas que envolvem todos os componentes de ensino das disciplinas, suas concepções e valores, como afirma Silva:

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 216).

Após caracterizar em linhas gerais esse contexto mais amplo, passo a descrever como se dava o funcionamento da escola. A dimensão relacionada à organização dos tempos e espaços escolares interferiu no trabalho de escrita em sala de aula, razão pela qual as

seguintes perguntas colocaram-se de imediato: como era a organização das turmas pelas professoras e qual era o tempo destinado ao trabalho de ensino da escrita?

A EMO atende a alunos do Ensino Fundamental e se organiza a partir de três ciclos. O primeiro ciclo envolve crianças de 6 a 8 anos, o segundo ciclo atende a crianças de 9 a 11 anos e o terceiro ciclo atende aos adolescentes de 12 a 14 anos. A escola funciona em dois períodos: manhã, de 7h às 11h20min; tarde, de 13h às 17h20min. No período noturno, a escola cede seu espaço para a realização de um curso ligado à educação de jovens e adultos.

A pesquisa foi realizada no turno da tarde, em duas turmas do primeiro ciclo de alfabetização: uma turma de alunos iniciantes do ciclo, com idade de 6 anos, e a outra, de alunos que estão finalizando o ciclo, com idade aproximada de 8 anos. No turno da tarde, seis turmas formavam o 1º ciclo, sendo duas turmas de seis anos, duas de sete e duas de oito anos.

Ao chegarem à escola, as crianças formavam filas por turma, no pátio, separadas por meninos e meninas. Antes de se dirigirem para a sala, faziam a oração, geralmente dirigida pela supervisora Joana. O ritual era diário e seguia sempre as mesmas características: a supervisora falava no microfone uma parte da oração e os alunos repetiam. Os alunos que chegavam atrasados esperavam o fim da oração antes de se dirigirem para a fila.

O horário do lanche e o recreio também foi tema de observação e análise, já que ficou evidente que era um dos tempos escolares quando as crianças podiam, de certa maneira, conversar e se interagir no grupo. Esses momentos foram observados mais atentamente e se tornaram uma boa fonte de dados para verificar a existência ou não de uma prática escrita nesses momentos não regulados pelas professoras.

O horário da merenda e do recreio das turmas era organizado de acordo com o ciclo. O intervalo das turmas do 1º ciclo era de 14h30min às 14h50min e as turmas do 2º ciclo, de 15h às 15h20min. Entretanto, durante o primeiro semestre do ano de 2009, a cozinha, espaço reservado para a preparação e distribuição da merenda escolar, passava por ampliação. A obra para a reforma da cantina levou à redução do espaço de acesso ao pátio pelas crianças e a necessidade de reorganizar os horários de lanche e de recreio. Os alunos que queriam lanchar a merenda da escola desciam para o refeitório improvisado no pátio; os alunos que traziam merenda de casa lanchavam na sala de aula. As turmas eram chamadas pelo número da sala, geralmente, pela supervisora, usando o microfone ou indo até a porta da sala informando qual era a merenda do dia. Depois do horário do lanche, as turmas eram chamadas para o recreio, que era realizado no pátio, primeiramente os alunos do 1º ciclo, depois os do 2º ciclo. Ao som do sinal, as professoras levavam as crianças em fila para o pátio.

O espaço da cozinha foi reinaugurado durante o primeiro semestre de 2009, conforme noticiado no blog da escola:

As obras para a construção da cantina estão chegando ao final. Todos os alunos terão um local apropriado para atender às suas necessidades. O local de processamento de alimentos agora será isolado do refeitório. O refeitório, por sua vez, contará com um aumento considerável de espaço e o acréscimo de mesas para atender os estudantes dos 3 Ciclos de aprendizagem. Os funcionários também terão mais espaço para a preparação e higienização dos alimentos, além dos serviços de limpeza. (Acesso ao blog da escola EMO em: 21 de maio de 2009.)

Essa organização dos tempos e espaços escolares influenciou na interação entre os alunos, pois foi um momento em que eles tinham chance de interagirem sem o direcionamento das professoras. Nesses momentos, observei diversas situações de uso da escrita, como descritas nos capítulos posteriores.

A organização do trabalho por ciclos e a divisão dos conteúdos escolares entre as professoras também foi objeto de análise. Em cada sala havia uma professora-referência. De acordo com as Proposições Curriculares da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, denomina-se professor-referência aquele que é o maior responsável pelo trabalho com a alfabetização e letramento na turma.²⁰ O documento também esclarece que, sendo a alfabetização e o letramento os objetivos do 1º Ciclo, todos os professores são responsáveis por esses dois processos.

No caso desta pesquisa, as duas professoras eram professoras-referência da turma e ministravam as aulas de Língua Portuguesa. As outras disciplinas escolares eram divididas entre mais duas professoras, ou seja, em cada sala havia o trabalho de três professoras. Por meio da observação, percebi que havia diferenças na organização das crianças de acordo com a entrada dessas outras professoras na sala de aula, entretanto, para focar o objeto da nossa pesquisa, não me propus a fazer uma análise das aulas ministradas pelas outras professoras.

Fica aqui uma sugestão para novos estudos e pesquisa que possam investigar até que ponto a prática de escrita das crianças reguladas pelo grupo sofre alterações de acordo com as diferentes atuações das professoras ou a mudança de componente curricular trabalhado na sala de aula.

²⁰ No livro *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*, os autores afirmam que em relação a escrita “se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidade para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Nossos alunos descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar deles, de sua gente, para conta a sua história [...]” (NEVES, 2007, p. 21).

2.3 Os atores da pesquisa

Nesta dissertação, me propus relatar detalhadamente o processo que vivenciei ao longo do trabalho, como a construção do objeto de estudo, a adoção dos pressupostos metodológicos e a escolha dos participantes da investigação e a seleção dos fenômenos que foram analisados. Os dados percebidos no campo foram construídos a partir de um intenso trabalho de observação e análise. Reconhecer aqueles que realmente eram importantes foi um dos grandes desafios que enfrentei, pois eles influenciaram o resultado da pesquisa. Assim, muitos dados foram coletados e não foram expostos nesse produto final. Para melhor selecionar, algumas perguntas nortearam minhas escolhas: Que fenômeno está sendo investigado? Qual a relação do universo investigado com os objetivos propostos? Quais os participantes que poderiam entrar na pesquisa? Quais elementos deveriam constituir o *corpus* para alcançar os objetivos propostos?

De acordo com essas indagações, foram selecionados os seguintes materiais que compõem o *corpus* desta investigação: os registros dos diários de campo, os textos escritos produzidos pelas crianças, a observação e a filmagem das aulas e as entrevistas com a supervisora Joana, com as professoras A. Maryse e Andréia e com as crianças. A análise desses materiais permitiu-me discutir, ao longo deste trabalho, as questões propostas nos objetivos desta pesquisa.

A seleção dos participantes da pesquisa que formaram o universo de investigação também foi uma etapa fundamental, já que o tipo de dado coletado e a forma de coletá-lo estavam vinculados às situações observadas e aos atores que dela participaram.

A escolha de duas turmas para a investigação foi feita a partir da premissa de que era preciso estabelecer certo confronto entre as práticas de escrita das crianças que estavam iniciando o processo de alfabetização e outras que já estavam terminando o ciclo. Durante a pesquisa exploratória, analisar apenas uma turma poderia reduzir as possibilidades de interpretações a uma determinada prática escolar. Assim, resolvi ampliar o universo de investigação. Dessa maneira, consegui estabelecer análises mais consistentes sobre a prática escrita das crianças no início e no final do 1º ciclo de alfabetização. A partir da análise do tempo adequado para a coleta de dados e refletindo sobre o objeto de estudo, considerei viável incluir mais uma turma na pesquisa, mas sem perder de vista o universo contemplado: ambas envolvendo o primeiro ciclo de alfabetização.

Nesta pesquisa, dois aspectos importantes no ensino da escrita foram tratados: um referente ao domínio da base alfabética e o outro mais relacionado à produção escrita dos gêneros textuais.²¹ Tomei como referência as “aulas de alfabetização” da turma inicial do 1º ciclo e as “aulas de produção de texto”, ministradas na turma do final do primeiro ciclo.

O processo de alfabetização, ligado à concepção de letramento, é muito maior do que apenas o domínio inicial da tecnologia da escrita, segundo aponta Soares:

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: *letra-* do latim *littera*, e o sufixo – *mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18, grifo do autor).

Toda escolha traz em si elementos daquilo que foi excluído. Ao selecionar as duas professoras, privilegiei as turmas em que elas eram a referência, assim, acabei por abandonar as outras turmas do mesmo ciclo. Essa escolha trouxe algumas situações por mim percebidas no campo, como o questionamento das outras crianças:

Durante o horário do recreio, algumas crianças das outras salas conversavam comigo. Percebi que elas tentavam se aproximar. [...] O uso da máquina de fotografia durante o recreio também causava certo estranhamento das crianças [...] “tia, deixa eu ver?”, “por que você está tirando foto das meninas da sala 20?”, “tia tira foto de mim também?”, “você não vai ficar na minha sala igual você fica na sala do meu irmão?”[...] (Trecho do Diário de Campo – 06 de Abril de 2009 – Segunda-feira – 14h às 14h30min)

Outro fator importante dessas escolhas e do que se perde e se ganha com elas diz respeito às relações construídas com outros sujeitos da escola, como a estabelecida com outras professoras que dividiam a turma com a professora de referência. Várias vezes trocavam informações comigo ou me mostravam algum dado da sua sala.

No dia da aplicação da provinha diagnóstica na turma do início do primeiro ciclo, eu estava lendo as atividades das crianças na sala dos professores, quando a professora da outra turma chegou. Rapidamente me falou: “Ah, eu vou trazer para você as atividades da minha sala, ficaram uma gracinha”. [...] Ela trouxe e me mostrou. Completou: “se você quiser olhar”. (Trecho do Diário de Campo – 18 de Março de 2009 – Quarta-feira – 14h às 15h – Profª. A. Maryse)

²¹ Há vários trabalhos acadêmicos que tratam da questão do alfabetizar letrando, como a tese “As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte” (Kely Cristina Nogueira Souto - UFMG/FaE, 2009) e a dissertação “A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento” (Maria Elisa de Araújo Grossi, UFMG/FaE, 2008)

Assim, algumas crianças e professoras, entraram como coadjuvantes na pesquisa, na medida em que a interação estabelecida por mim na escola, como pesquisadora, não ficou limitada às salas de aula e às professoras investigadas. Participando do recreio e dos horários de lanche na sala dos professores, outros dados puderam ser coletados.

Nesse momento, foi preciso definir o que privilegiar na observação nas salas de aula. No início da imersão do campo, o meu olhar estava voltado para todas as situações que ocorriam em sala, quando eu tentava selecionar quais eventos seriam mais relevantes para a pesquisa. Tornou-se inviável observar as duas salas diariamente, durante todo o tempo escolar. As aulas observadas relacionaram-se, portanto, ao critério de privilegiar o ensino da linguagem escrita: privilegiei as aulas de produção de texto da turma do final do primeiro ciclo e as aulas destinadas ao ensino da escrita, nas turmas do início do primeiro ciclo.

Sendo assim, a definição dos participantes dessa investigação levou em consideração a indicação da supervisora, a aceitação das professoras e o critério de englobar turmas em diferentes estágios do primeiro ciclo de alfabetização, por contemplarem a alfabetização e o trabalho de produção de textos. Com essas escolhas, interessava-nos responder: que lugar a produção escrita ocuparia nas salas investigadas? De que forma a organização de cada sala influenciaria na produção escrita das crianças? Como as propostas de trabalho apresentadas pelas professoras seriam vivenciadas pelas crianças?

Como nossa intenção era observar como as crianças eram introduzidas nas práticas de escrita na sala de aula, elegemos também para análise alguns materiais: textos produzidos, atividades escolares, cadernos de alunos, agendas, livro didático, etc.

A pesquisa centrou-se na atuação de duas professoras alfabetizadoras, na prática escrita de uma turma do início do 1º ciclo, constituída de 25 crianças, sendo 15 meninos e 10 meninas, na faixa etária de 6 e 7 anos, e uma turma do final do 1º ciclo, formada por 17 meninos e 10 meninas, totalizando 27 crianças, na faixa etária de 8 e 9 anos. Ou seja, o número total de sujeitos da pesquisa foi constituído por duas professoras alfabetizadoras e 52 crianças.²²

Como a sala de aula é um lugar múltiplo e por isso merece diferentes olhares, descrevo, no capítulo seguinte, as práticas escolares da escrita em cada turma, caracterizando suas especificidades e singularidades, e refletindo sobre como se deu ou não o contato das crianças com gêneros textuais escritos em cada uma delas.

²² Durante o período de observação, o número de crianças da sala às vezes se alterava, devido à saída ou entrada de algum aluno ou troca de sala. Assim, considerei, nesta pesquisa, o número de crianças que participou das entrevistas.

3 PONTO POR PONTO DAS AULAS DE ENSINO DA ESCRITA

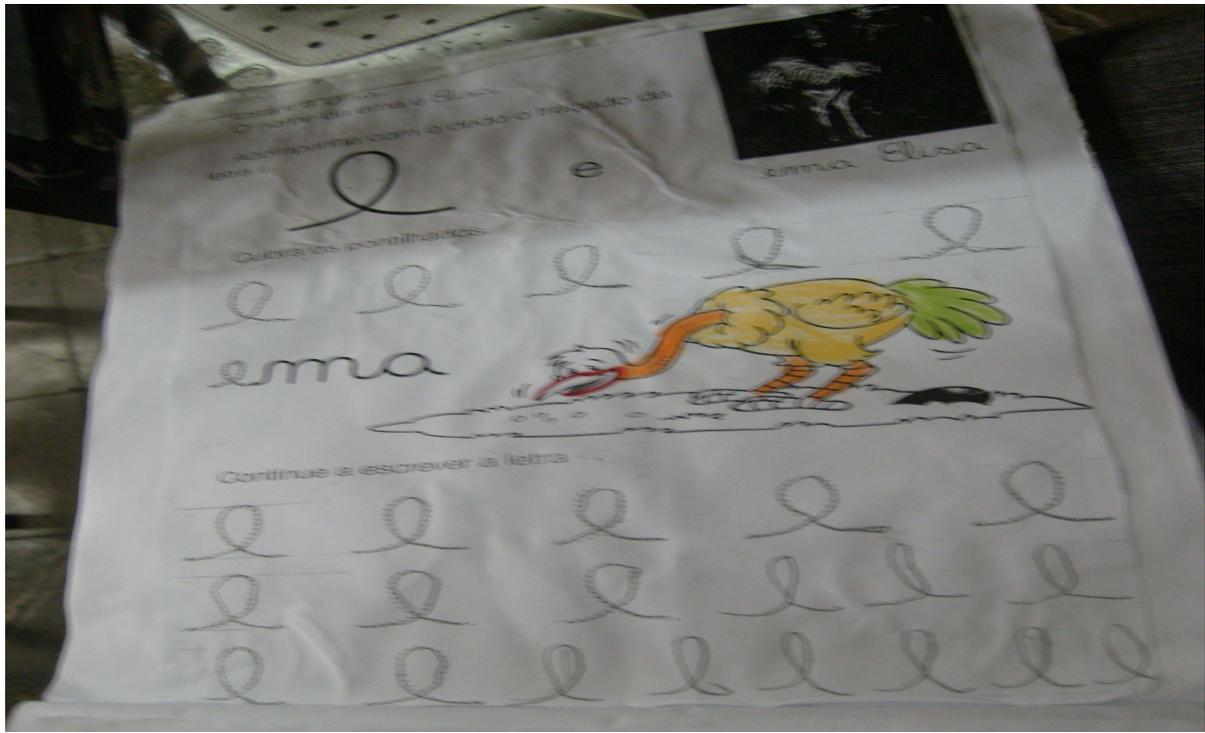


FIGURA 3 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo

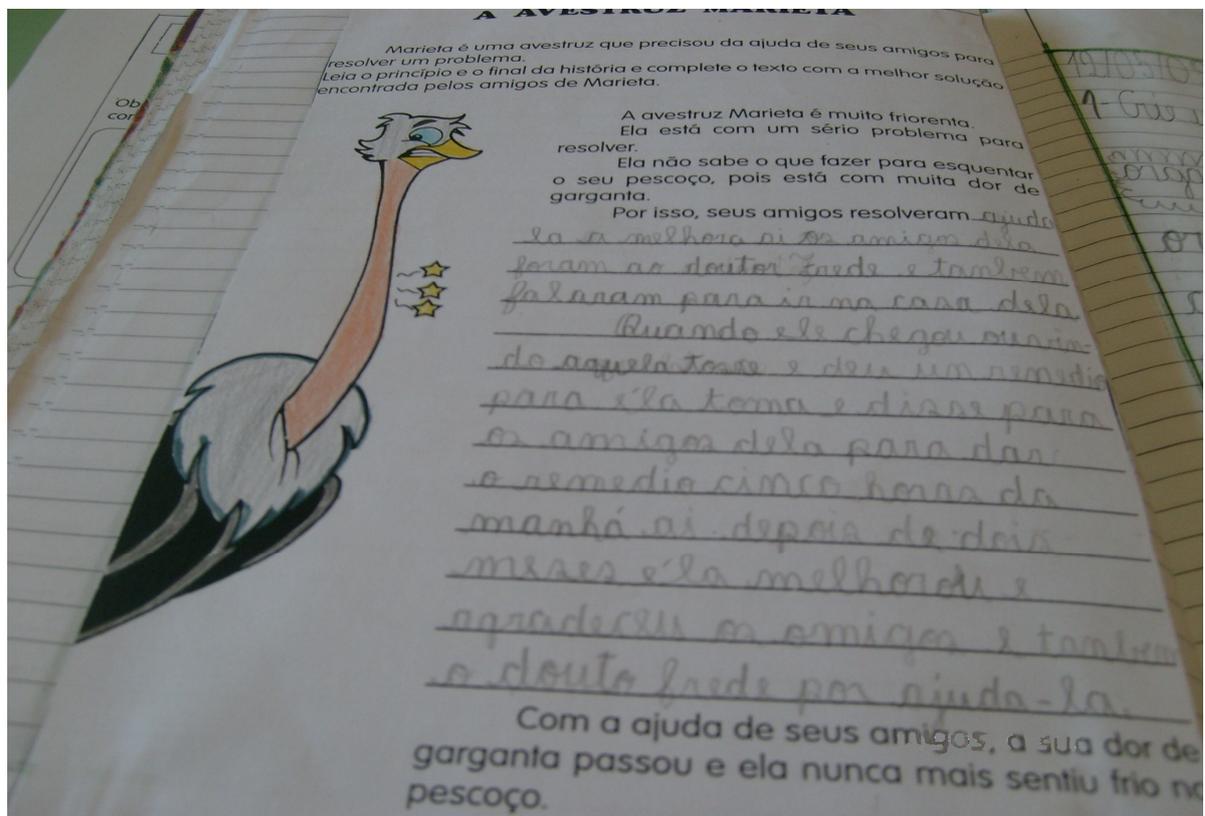


FIGURA 4 – Página do caderno de uma criança da turma do final do 1º ciclo

3.1 Trajetória acadêmica e profissional das professoras

Conhecer o perfil das professoras das turmas investigadas e realizar algumas reflexões sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais tornou-se fator relevante nesta investigação, pois apesar de todas as novidades introduzidas pelas diversas correntes pedagógicas, o professor continua sendo o elemento central responsável pela classe e pela ação pedagógica (Tardif, 2007, p. 63). Além das crianças, as professoras foram aqui consideradas como atores principais, pois suas vivências e experiências profissionais e acadêmicas influenciaram na maneira de atuação na sala de aula, na condução diante das atividades de escrita das crianças.

A seguir, apresento uma breve caracterização das professoras e analiso situações pedagógicas observadas na sala de aula diante do ensino da língua escrita.²³

Essa parte da pesquisa teve como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas realizadas com as professoras A. Maryse e Andréia, no mês de outubro de 2009.²⁴ Tive como objetivo, por meio desse instrumento, coletar, complementar e aprofundar os temas pesquisados, conhecer a trajetória acadêmica e profissional das professoras e investigar o que pensavam sobre o ensino da escrita na sala de aula. As análises das entrevistas, juntamente com outros dados coletados, possibilitaram-me perceber o ponto de vista das professoras diante do trabalho da linguagem escrita no contexto escolar.

A entrevista foi gravada em áudio e vídeo e transcrita por mim. Entretanto, a pedido das professoras, a filmadora foi posicionada de maneira que não registrasse a imagem. Essa solicitação refletiu o compromisso em resguardar a identidade das professoras. Essa decisão foi tomada porque ficou claro que a gravação da imagem pudesse se tornar um fator de inibição das entrevistadas e dificultar a interação, comprometendo o resultado da entrevista.

A entrevista, como uma importante fonte de dados que estabelece uma interação social, face a face, mediada pela linguagem oral, é repleta de situações subjetivas e que,

²³ Esta pesquisa compartilha com as reflexões propostas por Marcuschi quando indaga: “Diante disso, o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. [...] O trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. [...] A língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56)

²⁴ Ver no item 2.2 “O primeiro ato: o contato com o campo”, mais detalhes sobre a forma de entrada de cada professora na pesquisa.

muitas vezes, estão representadas nos gestos, olhares, pausas e risos. Concomitantemente à gravação do áudio, utilizamos o registro escrito, tentando apreender alguns sinais não verbais percebidos durante as respostas dadas. Utilizamos um roteiro, elaborado previamente, selecionando blocos de questões que poderiam ser mencionadas, por meio de perguntas básicas.

Durante a entrevista, as questões foram apresentadas, discutidas e retomadas com o objetivo de ir ao encontro daquilo que envolvia o nosso objeto de estudo. Outras indagações foram feitas para tentar compreender melhor as ideias apresentadas a partir da relevância dos temas da pesquisa. A ordem dos tópicos discutidos não seguiu fielmente a sequência do roteiro; ela foi alterada para aproveitar o assunto tratado pelas professoras e suscitar novas respostas, tornando a entrevista um momento de diálogo e discussões.

Um dos aspectos apontados durante a entrevista foi a necessidade de escolher um nome para denominar cada professora no texto da dissertação, já que utilizar o nome original não seria adequado, pois, em termos da ética exigida em uma pesquisa, é pertinente manter o sigilo dos dados coletados e não identificar as pessoas envolvidas.

Anteriormente ao dia marcado para a realização da entrevista, explicitiei às professoras a necessidade de manter o anonimato de cada uma e para isso seria interessante que elas pensassem em um nome que pudesse representá-las.

Iniciei a entrevista com o primeiro assunto, a saber: a definição do nome de cada professora. Esse tópico criou um clima de descontração e maior interação com a pesquisadora, pois houve o relato de situações pessoais e familiares que apareceram como justificativas para a escolha do nome. Contribuiu, também, para reafirmar a confiança entre a pesquisadora e as entrevistadas, já que na escrita da dissertação há o compromisso em resguardar a possibilidade de identificação de cada professora.

A professora da turma de iniciantes do 1º ciclo justificou a escolha do nome, Andrea Maryse, por ser o nome de sua irmã e completou, sorrindo: “porque ela é muito inteligente”. A professora fez questão de enfatizar a escrita do Andrea, sem a letra “i”, e de Maryse, com a letra “y”. Numa determinada parte da entrevista, enfatizou a importância do papel da mãe na sua vida pessoal e profissional, como demonstrado no seguinte trecho: “minha mãe é um fator positivo na minha vida [...]. Tomei posse na prefeitura com a presença dela, fiz questão que ela estivesse ali, sentada ao meu lado”.

A professora da turma de encerramento do 1º ciclo afirmou que, primeiramente, pensou no nome Ana Clara, apresentando a seguinte justificativa: “quando atendo o telefone, esses serviços de *telemarketing*, por exemplo, e não quero falar que sou eu, dou o nome de

Ana Clara”. Também pensou no nome Livia, que considerava bonito e que daria a uma filha, se a tivesse. Finalizou com a escolha do nome Andréia, o nome do filho, no feminino.

As professoras atribuíram a cada nome escolhido uma identidade, a partir do componente afetivo e familiar. Mesmo trocando o nome, que é um valor pessoal, algo permaneceu de cada uma delas, um pouco de si mesmas, de suas histórias pessoais. Minha preocupação foi justamente esta, preservar a individualidade das professoras e, ao mesmo tempo, dar voz às minhas parceiras de pesquisa, demonstrando também, de certa maneira, um pouco de suas características pessoais.

Em relação à trajetória acadêmica, A. Maryse²⁵ e Andréia cursaram o antigo Magistério; a primeira, em uma escola particular religiosa, dirigida por freiras; a outra, no Instituto de Educação de Minas Gerais. Ambas possuem curso superior: A. Maryse fez Pedagogia e Andréia cursou Psicologia e uma pós-graduação em Psicologia Hospitalar. A trajetória acadêmica das duas professoras se aproxima em alguns aspectos, como a conclusão do antigo Magistério em época semelhante e a conclusão de um curso superior.

Entretanto, a entrada na vida profissional foi diferente para cada uma. A. Maryse já trabalhava como professora antes de concluir o curso de Magistério, como citado na entrevista:²⁶

Antes de formar, eu já trabalhava como professora... Quando eu formei, eu fui daquela época do estado que a diretora vinha buscar em casa aquelas alunas que se destacavam na escola, né? Eu sempre estudei em escola particular, em escolas de irmã de caridade. Eu estudava, na época, no Colégio Monte Calvário [...]. Fui dar aula no estado, depois eu fiquei como supervisora, porque eu fazia o curso de Pedagogia [...]. Já tem 32 anos que eu terminei o curso. Terminei o curso de Pedagogia e continuei no estado, como supervisora e professora. (Trecho da entrevista com a Prof^a. A. Maryse)

Já a professora Andréia relatou certo conflito em relação à profissão logo no início da carreira, como demonstrado no seguinte trecho:

Então me formei em Magistério, no Instituto de Educação. É, gostei muito do curso, mas, a partir da experiência de estágio, eu dizia: “Não vou dar aula!” [...] (risos) Porque eu tive dificuldade na disciplina [...]. Hoje você vê, é outra coisa... Tanto que, logo no início da vida profissional, eu tentei fazer um curso de secretária, e, logo depois, comecei a fazer o curso de Psicologia, que é minha formação acadêmica [...]. Eu comecei a trabalhar já na educação. Eu formei em dezembro, em

²⁵ Como os nomes escolhidos pelas professoras eram bem parecidos, ao longo de todo o trabalho, para facilitar para o leitor, ao invés de utilizar o nome Andrea Maryse para designar a professora-referência da turma de iniciantes do 1º ciclo, utilizei a abreviatura A. Maryse, diferenciando-a do nome Andréia, professora do fechamento do 1º ciclo.

²⁶ As transcrições das entrevistas com as professoras e com as crianças foram feitas literalmente, não alterando a fala para a norma considerada padrão, a fim de manter mais fidelidade ao que foi dito.

maio eu comecei. O processo seletivo foi em janeiro, aí em maio, eu iniciei... Eu fiz uma pós na área de Psicologia, né, porque é uma grande paixão na minha vida. Trabalhei muito tempo com a Psicologia, fiz Psicologia Hospitalar, um prêmio para minha qualidade pessoal, profissional, mas a Educação estava falando mais alto. (Trecho da entrevista com a Profª. Andréia)

Outro fator de convergência entre as duas professoras diz respeito ao aspecto profissional. Ambas iniciaram na EMO na mesma época, no ano de 2002, e possuem experiência profissional exclusivamente na rede pública de ensino. Quanto à área de atuação na escola investigada, A. Maryse trabalhou nos anos anteriores com o segundo ciclo e Andréia, somente com o primeiro ciclo, como retratado nos trechos abaixo:

Tomei posse na prefeitura... Fui para uma escola municipal e depois vim para cá, em janeiro de 2002... Trabalhava com o segundo ciclo e depois na alfabetização. (Trecho da entrevista com a Profª. A.Maryse)

Trabalhei muito tempo em uma outra região de BH... Decidi mudar de região, cheguei nessa escola em 2002... Foi fantástico a mudança, essencialmente foi um processo muito claro... quero mudar de escola... Cheguei aqui, encontrei uma equipe fantástica de trabalho, fantástica... Aqui eu já cheguei na alfabetização. (Trecho da entrevista com a Profª. Andréia)

Mesmo considerando as diferenças em suas trajetórias, há um grupo de características comuns que formam o perfil dessas duas professoras: muito tempo do exercício do magistério, entrada na escola EMO em épocas comuns, longa experiência e atuação como professoras regentes exclusivamente na rede pública. Cabe ressaltar que, durante a entrevista, a professora Andréia, do final do primeiro ciclo, enfatizou o prazer pelo trabalho com a educação e com a literatura.

Aqui eu já cheguei na alfabetização... Minha grande paixão é a biblioteca, literatura... Eu vi como andou meu amadurecimento e hoje, ao final de carreira, meu grande prazer em ver meu aluno. A gente tem um aluno aqui, já está na quinta ficha de empréstimo de livro, sabe, o livro que leio em sala, ele vem prá cá, ele procura e ele fica de olho nas minhas mãos para ver o livro que eu estou com ele, sabe, para fazer reserva de outro livro. Então, quando eu vejo os meus alunos vindo aqui pegar livros... é muito prazeroso. (Trecho da entrevista com a Profª. Andréia)

Em relação à formação da equipe para a regência em cada turma e para a escolha das disciplinas que iriam ministrar, pude encontrar nas entrevistas os seguintes relatos:

Quando eu cheguei, já tinha a lista dos alunos. Já tinha meu nome A. Maryse, seus alunos são quais, já estava organizado... O ano passado coloca-se o nome das professoras e coloca-se as etapas que tem, os ciclos e as etapas, início, meio e fim. Então eu quis ficar no início do primeiro ciclo. Porque você tem que ficar com a turma três anos, você tem que iniciar com a turma e terminar com a turma... aqui na

escola é assim... Olha, às vezes, tem ponto positivo e negativo. O positivo que eu acho é que você dá continuidade ao seu trabalho. O negativo é assim, você fica tão enraizada com seus alunos, que você chega no final, você tem aquele sentimento assim de perda porque os meninos vão passar para outra pessoa... Entendeu? [...] Agora, às vezes, quando você não consegue atingir um aluno, você também cai um pouquinho assim, fica pensando aonde que você deixou o seu trabalho ultrapassar que ele, o aluno, não atingiu... (Trecho da entrevista com a Prof^a. A. Maryse)

Eu cheguei na escola, o grupo já estava formado. Ah, estamos precisando de elementos para trabalhar no início do ciclo. Aí... eu fui acolhida por uma pessoa... (falando da atual supervisora, que na época formava dupla em sala) fantástica... trabalhamos juntos em 2002, 2003, 2004 até 2007, aí uma aprendendo com a outra, uma sintonia, assim fina... A gente se organiza no trio, por afinidade, e quando não é possível trabalhar com a pessoa que a gente tem mais afinidade, a gente acaba se adequando, né? [...] Dou Língua Portuguesa, Literatura, Matemática. Na outra turma, dou as mesmas disciplinas... apesar de não ser assim que nós trabalhamos... E eu me envolvi por afinidade, por prazer mesmo na Língua Portuguesa e Literatura. (Trecho da entrevista com a Prof^a. Andréia)

A partir da análise das entrevistas com as duas professoras, ficou evidente a escolha da disciplina de Língua Portuguesa que ministravam e a escolha de turmas do primeiro ciclo como escolhas pessoais de acordo com a afinidade e os interesses. Entretanto, no relato da professora Andréia, ficou claro o prazer pela literatura e pela Língua Portuguesa, aspecto não observado durante a entrevista com a professora A. Maryse.

Associando os dados da entrevista com outros dados coletados, busquei identificar qual era a concepção de alfabetização que as professoras possuíam, e se os conceitos de alfabetização e letramento, prática escrita e gêneros textuais estavam presentes nas suas práticas pedagógicas.²⁷ Algumas pistas foram percebidas durante a entrevista, pois essas palavras praticamente não apareceram no discurso das professoras, nem durante as conversas informais realizadas ao longo da pesquisa, nem nas entrevistas realizadas. Na prática da sala de aula, por meio da observação, há sinais que comprovam que esses conceitos não estiveram presentes ou pouco estiveram presentes. Apesar de compreender que a formação dos professores é de fundamental importância para o trabalho pedagógico, devido aos objetivos propostos nesta dissertação, esse aspecto não foi objeto de análise neste trabalho.

A seguir, apresento as características de cada turma, de acordo com a maneira como cada professora realizava a gestão da sala de aula, suas intervenções, seus modos de relacionar-se com o grupo e as atividades desenvolvidas em sala, no que se refere à linguagem escrita.

²⁷ No tópico 2.3: “Contracenando com as professoras: a prática de escrita da sala de aula”, trato mais especificamente deste assunto.

3.2 Em cena, as crianças

O trabalho de investigação desta pesquisa contou com as crianças da turma da professora A. Maryse, que formavam a turma iniciante do primeiro ciclo, e com as crianças da sala da professora Andréia, do final do primeiro ciclo.

O meu primeiro contato com as crianças da turma da professora Andréia foi realizado ainda no ano de 2008. Elas demonstraram muita receptividade. A professora Andréia, que já havia tido contato com o meu projeto de pesquisa, incentivou a turma para participar na investigação, como podemos constatar no trecho abaixo:

A professora pediu para todos se assentarem e me apresentou, dizendo: “Como Cláudia falou lá na fila com vocês, a gente nunca pára de estudar. Ela está estudando aqui hoje”. Pediu que cada criança se apresentasse falando o nome e se já estudava desde o ano passado na escola. No final, ela se apresentou e eu me apresentei, dizendo que eu também estudava e que minha professora pediu para eu ficar na sala deles nesse dia. [...] As crianças perguntaram se eu também visitaria a escola dos irmãos deles, onde eu estudava e como chamava a minha professora, se eu iria estudar todos os dias com eles, se eu iria fazer as atividades, por que minha professora pediu para eu ficar na sala deles, etc. (Trecho do Diário de Campo, 19 de Junho de 2008 – Quinta-feira – Prof^a. Andréia)

No ano de 2009, quando se iniciou o ano letivo, ao entrar na sala da professora Andréia, as crianças já me conheciam e a rotina da sala já lhes era mais familiar, mais próxima, porque as crianças já sabiam que o trabalho de coleta de dados estava apenas continuando, não havia tanta novidade para o grupo e nem para a professora, com exceção de algumas crianças novatas ou que mudaram de turma.

Por outro lado, o contato com as crianças iniciantes do primeiro ciclo aconteceu no primeiro dia letivo de 2009, como apresentado no trecho abaixo:

Na fila organizada no pátio para a ida à sala de aula, conversei com alguns alunos. A maioria estava em silêncio. Ao subir as escadas em direção à sala, a porta estava fechada. A professora procurava a chave num chaveiro com mais de 30 chaves e falava com os alunos e com alguns adultos que acompanhavam as crianças: “Calma, tudo vai se resolver! Se a gente ficar falando, o calor aumenta. Tá muito quente!” [...] Quando a professora abriu a porta, os alunos sentaram nas carteiras que estavam enfileiradas. Alguns familiares na porta conversando com a professora e com as crianças. Sentei em uma carteira no final da sala, poucas crianças conversaram comigo. A professora me apresentou como uma pessoa que iria ficar observando a aula deles. (Trecho do Diário de Campo – 3 de Fevereiro de 2009 – Terça-feira – 13h às 14h30min – Prof^a. A. Maryse)

Ficou evidente que o meu contato em cada turma foi diferenciado de acordo com algumas variáveis que interferiram para maior ou menor aproximação com as crianças. O tempo de imersão em cada sala fez diferença na aproximação com o grupo. Participei da turma da professora Andréia desde o segundo semestre de 2008 e na turma da professora A. Maryse, apenas a partir do início do ano letivo de 2009.

Outro fator que contribuiu para a minha aproximação com as crianças foi a forma de entrada de cada professora na pesquisa, como já exposto anteriormente. Não posso deixar de registrar que o tipo de interação que estabeleci com as crianças também foi influenciado pelo tipo de trabalho pedagógico desenvolvido em cada sala, pois a forma de organização do grupo interferiu no meu maior ou menor distanciamento em relação às crianças.

As crianças entregaram-me poemas, bilhetes e histórias, como nos exemplos abaixo:

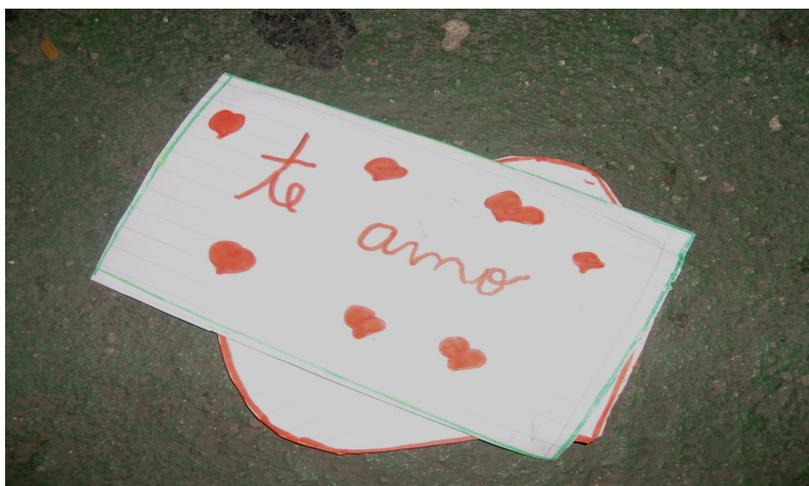


FIGURA 5 – Cartinha escrita por uma criança da turma iniciante do 1º ciclo

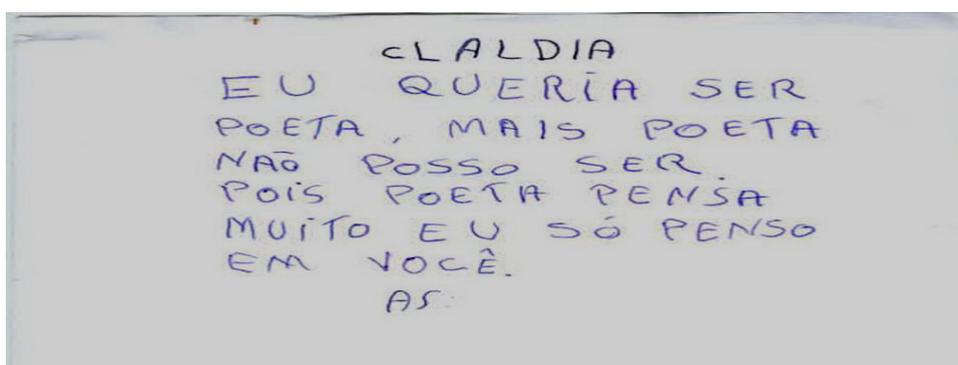


FIGURA 6 – Poesia escrita por uma criança da turma final do 1º ciclo

Isso comprova, que durante a minha permanência na escola, muitas vezes me tornei interlocutora das produções das crianças, demonstrando que enquanto pesquisadora, também assumia um papel participante nas situações de escrita reguladas pelo grupo.

3.3 Contracenando com as professoras: a prática de escrita da sala de aula

A discussão no meio acadêmico postula que a escrita deve ser considerada como um produto cultural e não simplesmente como um elemento da aprendizagem escolar, fragmentado e descontextualizado (Vygotsky, 1991). Analisei a prática de escrita da sala de aula, tomando como premissa esse pressuposto e tentei identificar alguns eventos que pudessem caracterizar como o trabalho com a linguagem escrita foi desenvolvido em cada sala de aula investigada.

Para melhor situar o leitor em relação ao contexto da sala de aula, analisei alguns aspectos relacionados à prática pedagógica de cada professora e como era desenvolvido o ensino da escrita nas turmas observadas. Não se trata de um conjunto de informações isoladas, e, sim, de análises de determinados eventos que contribuíram para caracterizar o trabalho da sala de aula e evidenciar quais eram as práticas escritas vivenciadas pelas crianças. Busquei identificar, na prática pedagógica de cada professora, traços que pudessem revelar algumas características do trabalho com a escrita e também como as crianças lidavam e vivenciavam as atividades de produção de texto. Foi possível identificar algumas concepções de educação, mais especificamente, relacionadas ao ensino da escrita. A complexidade dessa dimensão tornou impossível a análise detalhada de cada item, mesmo porque o foco da pesquisa não recaí especificamente sobre a prática pedagógica das professoras. Entretanto, ficou claro, na análise dos dados coletados, que suas ações interferem diretamente nas situações de escrita vivenciadas pelas crianças na sala de aula.

Os grupos selecionados para a análise da prática escrita das salas de aula foram criados a partir da premissa de que a cultura escolar imprime à escola um determinado conjunto de regras, concepções e atitudes, de acordo com os ritmos, linguagem, espaços e tipos de interações sociais que nela são construídas e que são permitidas ou não, valorizadas ou não. Esses fatores, apesar de estarem vinculados à cultura escolar mais ampla, variaram em cada sala de aula, já que cada uma envolvia um determinado contexto social, era formada por determinados atores sociais e apresentava uma determinada concepção de trabalho com a linguagem escrita.

Nesse sentido, o espaço e o tempo foram aspectos focados durante a minha observação em campo, por representarem a forma com que as professoras organizavam o trabalho pedagógico de ensino da escrita. Em cada sala de aula investigada, observei uma gama de situações, às vezes revelando pontos semelhantes, às vezes divergentes, tornando

cada sala de aula um espaço social individualizado. Ou seja, as turmas investigadas estavam incluídas em um mesmo contexto escolar e faziam parte do mesmo ciclo de estudos, e como é de se esperar, apresentavam características comuns, mas também muitos pontos divergentes.

A partir de algumas categorias de análise, evidencio, a seguir, alguns desses pontos.

3.3.1 Organização da rotina diária e uso do espaço da sala de aula

Cada sala de aula era marcada por uma especificidade e mereceu aqui ser descrita com detalhes a fim de compor o quadro de análises da prática escrita no contexto escolar.

Primeiramente, analisei o aspecto relacionado à organização da rotina escolar,²⁸ pois cada atividade ou ação pedagógica observada implicou um determinado jeito de organizar o dia a dia da sala de aula.

A seguir, descrevo como era a rotina desenvolvida em cada sala, o quê e como cada professora estabelecia o que era e o que não era permitido e como desenvolviam o trabalho de ensino da escrita.

Nas turmas observadas, era exigido que as crianças seguissem e respeitassem a rotina estabelecida pela escola, cumprindo as normas, atendendo às solicitações das professoras e mantendo um tipo de comportamento esperado para todos os alunos. Na maioria dos dias observados, a rotina das turmas era bastante fixa e repetitiva, não apresentando grandes variações na sequência das atividades e na forma com que elas eram desenvolvidas. As turmas praticamente seguiam o mesmo ritmo, apesar de cada turma ter um horário semanal diferente, englobando as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em relação ao tempo, a forma como ele foi organizado e controlado em cada sala também apresenta características muito semelhantes. As duas turmas apresentavam o mesmo tipo de funcionamento em relação à entrada, à troca de professoras, ao intervalo e à saída, como visto anteriormente no capítulo “Luz, Câmara, Ação: o contexto da pesquisa”.

Geralmente, as professoras utilizavam todo o tempo da aula com as atividades propostas, não deixando espaço para as crianças negociarem ou sugerirem outros trabalhos. Havia, por parte das professoras, grande controle do tempo para a realização das atividades,

²⁸ Usei aqui o conceito de rotina como um conjunto de práticas sociais sequenciais que regulam as ações do grupo em um determinado contexto social, no caso, a sala de aula.

pois, como elas se revezam nas turmas, era necessário que a atividade iniciada terminasse antes da chegada da outra professora, ou antes que o sinal do recreio tocasse.

Em geral, nas duas turmas, tanto as crianças que acabavam antes do tempo previsto ou aquelas que demoravam a realizar a atividade eram advertidas com falas do tipo “Nossa, já terminou?”, “Fez corretamente?”, “Você está demorando muito!”, como evidenciado no seguinte registro escrito pela professora no caderno de uma criança do início do 1º ciclo:

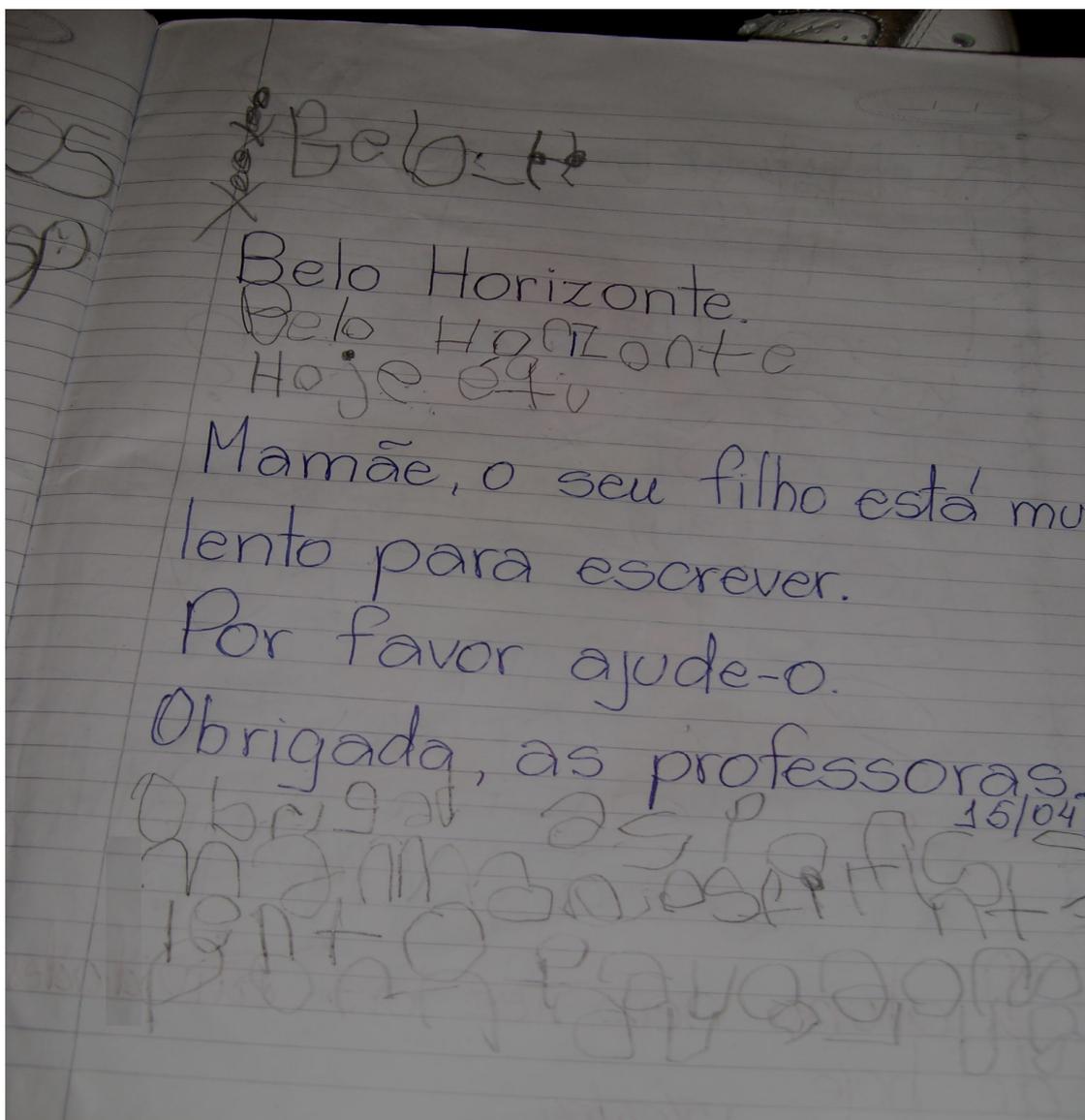


FIGURA 7 – Página do caderno de uma criança iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia da ficha

Aquelas crianças que terminavam de realizar as atividades deveriam esperar os colegas, geralmente sem conversar. Nessas situações, percebi, muitas vezes, as crianças interagindo através da escrita, realizando leitura de revistinhas, de livros, ou usando algum material escolar, como o caderno e a agenda. Essas atividades eram sempre realizadas nas

“brechas” do tempo programado pelas professoras, o que evidenciou uma prática bem peculiar de escrita pelas crianças, como será detalhado no próximo capítulo.

A análise dos espaços escolares e dos materiais utilizados nas salas de aula possibilitou-me refletir sobre certas concepções de educação presentes nas ações e atividades realizadas pelas professoras e caracterizar a prática pedagógica quanto ao trabalho com a linguagem escrita. Nesse sentido, a observação desses aspectos foi um ponto relevante nesta pesquisa, já que um dos objetivos era identificar os gêneros textuais escritos que circulavam nas salas de aula.

Em relação ao ambiente de letramento vivenciado pelas crianças, as duas salas de aula possuíam murais ao lado do quadro negro, no qual eram afixados trabalhos de crianças ou cartazes. Durante os momentos de observação, não foi possível detectar se esses materiais expostos eram da própria turma. Entretanto, não presenciei nenhuma situação de construção ou consulta pelas crianças ou pelas professoras dos materiais expostos nos murais. Segundo Coeli:

Podemos perceber diferentes usos, diferentes olhares e sensações no uso de imagens nos murais e na própria produção do mural como imagem, até mesmo quando este não está ocupado, quando não é utilizado. Captar essa diversidade imagética, reconhecendo-a como constituinte dos espaços/tempos e sujeitos das escolas, e tendo-a como pista nas pesquisas no/do cotidiano das escolas que queremos compreender, é fundamental (COELI, 2007, p. 127).

Pesquisas apontam a necessidade e a importância do uso dos murais²⁹ em sala para a exposição e a socialização das produções feitas pelas crianças, possibilitando a circulação de diversos gêneros textuais na sala de aula. Assim, nas turmas investigadas, os murais e as paredes não foram usados como suporte de textos escritos, retirando das crianças um instrumento valioso de contato e circulação de gêneros textuais escritos na sala de aula.

A postura das duas professoras em relação ao uso do espaço da sala era bastante semelhante. A mesa da professora, maior do que a das crianças, ficava ao lado do quadro negro. No fundo da sala havia um armário onde eram guardados materiais das aulas ou dos alunos. As professoras andavam entre as fileiras de carteiras da sala, em direção ao armário para pegar livros, cadernos, folhas de atividades e distribuí-los entre as crianças. Na maioria das vezes, elas se posicionavam na frente da sala, em pé ou assentadas.

As crianças geralmente ficavam assentadas nas cadeiras e não havia o livre acesso às mesas dos colegas. Andavam pela sala quando eram solicitadas pelas professoras para irem

²⁹ Ver pesquisa de Regina Coeli Moura de Macedo (2007), intitulada: *Imagens e narrativas nos/dos Murais: dialogando com os sujeitos da escola*, que trata desse assunto.

até o quadro negro (situação presenciada somente na sala da professora Andréia), quando tinham alguma dúvida e levavam seus cadernos ou atividades até a mesa da professora, quando solicitados ou quando seguiam até a lixeira para apontar os lápis.

Na sala da professora A. Maryse, em cima do quadro negro, havia uma faixa com as letras do alfabeto escritas em letra cursiva, que, durante as aulas observadas, não foram objeto de consulta dos alunos ou de intervenção da professora. Normalmente as paredes das salas estavam vazias, não havendo materiais de apoio, como cartazes, calendários ou outros textos.

Na sala da professora Andréia, do final do primeiro ciclo, havia uma lista escrita pela professora em letra cursiva, com os nomes dos alunos em ordem alfabética, que ficava afixada na porta do armário no final da sala. Essa lista era constantemente utilizada pelas crianças para certificar qual delas seria o ajudante do dia. Entretanto, elas ficaram em conflito diante da situação abaixo descrita:³⁰

[A supervisora Joana foi até a sala e entregou à professora o diário da turma, contendo a lista definitiva das crianças que formavam a turma].

PR: Vamos ler os nomes para conferir as pessoas da nossa turma. [Leu os nomes das crianças].

CR: Por que meu nome não tá lá em cima? Lá no armário está na ordem certa. [Referindo-se à lista dos alunos afixada na porta do armário da sala].

CR: Está na ordem alfabética.

PR: Os alunos novatos estão no final da lista. (Trecho do Diário de Campo – 3 de Março de 2009, Terça-feira – 13h30min às 14h30min – Prof^a. Andréia)

Um gênero textual lista estava organizado de maneira diferente, o que possibilitou às crianças perceberem que há diversas maneiras de estruturar uma lista.

Na parede, perto do armário, havia um cartaz da Professora Maluquinha (personagem do escritor Ziraldo) onde estava escrito: “Ler é mais importante do que tudo!”. Havia também um calendário de uma empresa, referente ao ano de 2009, afixado na porta da sala, a que os alunos, de vez em quando, recorriam para conferir a data.

A observação das características do ambiente no espaço da sala de aula fez-me perceber que poucos materiais escritos foram expostos e que os textos dos murais raramente eram utilizados pelos alunos como referência para suas produções escritas. A consulta da lista de alunos e do calendário afixados na sala da professora Andréia reafirma a importância da exposição de diversos gêneros textuais na sala de aula, a fim de oportunizar a circulação e o

³⁰ Nas transcrições das entrevistas, utilizei PR para indicar a fala da professora, CR para indicar a fala das crianças, SUP para indicar a fala da supervisora e PES para indicar a minha fala. Em muitos casos, não demarquei o nome das crianças por querer enfatizar apenas o diálogo entre a professora e o grupo de crianças.

uso de diversos gêneros textuais presentes na sociedade no espaço da sala de aula, promovendo o aparecimento de novas práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

3.3.2 Organização do grupo e construção das interações sociais

A proposta sócio-histórica de Vygotsky (1991) traz contribuições relevantes na área educacional, principalmente quanto ao tema desta pesquisa, apoiando as análises sobre a organização do grupo e a construção das interações sociais na sala de aula. Seus estudos postulam que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais que são estabelecidas. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um lugar privilegiado de construção do conhecimento. Diante da heterogeneidade existente no contexto escolar, onde cada criança traz sua história e os conhecimentos construídos em sua vida cotidiana, há múltiplas possibilidades de compartilhar esses conhecimentos. Esse momento de troca entre as crianças é um dos pressupostos significativos para a aprendizagem, que ocorre a partir da relação com o outro.

Nesta perspectiva teórica, observei como foi construída e estabelecida a organização do grupo na sala de aula. As crianças do primeiro ciclo de alfabetização vivenciam seus primeiros anos de escolarização, no espaço da sala de aula como um dos primeiros espaços sociais que vivenciam longe da família. Assim, foi fundamental compreender o papel das interações sociais que são construídas no espaço de cada sala de aula investigada diante da prática escrita, que não deve ser considerada como um simples instrumento para o ensino, mas como um produto cultural:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a constituir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VYGOTSKY, 1998, p. 139).

Diante destes pressupostos teóricos, percebi que a forma de organização do grupo pelas professoras investigadas influenciou diretamente no tipo de interação estabelecida pelas crianças em cada turma, provocando ou impedindo a existência de práticas de escrita reguladas pelo grupo. Este fator foi um dos que mais diferenciou a prática pedagógica nas

duas turmas investigadas, ressaltando a importância de um ambiente acolhedor e participativo para favorecer a prática escrita das crianças em momentos não regulados pelas professoras.

Durante o período de observação em campo, nas duas turmas, eu procurava assentar nas últimas carteiras da sala, evitando desconfigurar a organização que as professoras estabeleciam na sala.

Na turma da professora A. Maryse, as carteiras das crianças ficavam voltadas para o quadro, em filas individuais. As crianças realizavam as atividades individualmente e qualquer situação de troca de informações, conversa paralela ou relato de casos do cotidiano era repreendida pela professora. Era ela quem definia o lugar que cada criança assentava na sala, desde o primeiro dia de aula, como registrado no trecho do diário de campo referente ao comentário da professora A. Maryse sobre o lugar onde as crianças estavam assentadas: “Cláudia, a amizade deles é tão grande! Não podem sentar juntos!”, “Você está muito pequena para sentar atrás”.

Quando o aluno conversava ou desrespeitava alguma situação que ela julgava correta, era trocado de lugar, e passava a se sentar mais no final da sala. Constantemente a professora, em voz alta, fazia algum comentário endereçado a mim sobre determinadas crianças, geralmente, relacionado a questões comportamentais, e, nessas situações, as crianças eram impedidas de manifestar suas opiniões, sendo repreendidas quando tentavam dizer algo. Na sala de aula da turma de iniciantes do 1º ciclo, eu tinha livre acesso aos materiais e podia andar pela sala observando a produção escrita das crianças, mas, sem fazer comentários ou interferências. Quando, ao observar a escrita das crianças, me aproximava para perguntar algo, a professora demonstrava não aprovar minha atitude, repreendendo com olhares ou advertências verbais direcionados às crianças, como por exemplo: “Rodrigo, você já terminou de fazer sua atividade? Quem não terminar, não vai descer para o recreio”. Nestes casos, eu retornava para minha carteira ou ficava observando as crianças sem fazer nenhum comentário.

A turma da professora Andréia era geralmente organizada em fileiras e em duplas, havendo semanalmente um rodízio de lugares. Não consegui identificar qual era o critério utilizado, mas as crianças lidavam tranquilamente com essa mudança. Eu também tinha livre acesso aos materiais produzidos e muitas produções escritas foram disponibilizadas para eu levar para casa ou reproduzi-las. As crianças constantemente trocavam informações entre elas, com a professora ou comigo. A professora Andréia também fazia comentários para mim em voz alta sobre os trabalhos das crianças, sempre exaltando a qualidade das produções escritas e o tipo de atividade que foi desenvolvido em algum momento em que eu não estava na sala.

Nesse sentido, ficou evidente que a organização do grupo na sala da professora A. Maryse dificultou a observação da existência de práticas escritas reguladas pelo grupo, já que o controle das ações das crianças era totalmente realizado pela professora, impossibilitando a interação entre elas. Já a organização em filas por dupla, na turma da professora Andréia, facilitou a interação, sendo possível presenciar várias situações de produção escrita entre elas, não direcionadas pela professora.

É evidente que não foi apenas a disposição das carteiras que determinou essa diferença, e sim a maneira como cada professora estabeleceu e construiu o processo de interação na sala de aula com o grupo, e entre o grupo e comigo, enquanto pesquisadora. Esses aspectos influenciaram os resultados apontados nesta pesquisa, que descrevo com mais detalhes a seguir.

Os estudos teóricos sobre o papel do professor postulam que sua ação pedagógica demonstra suas opções teóricas, seu jeito de ser, suas concepções e valores. Como coordenador da sala de aula, ele propõe as atividades e delimita o que pode e o que não pode fazer em cada momento. De acordo com Nóvoa:

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos [...]. O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida. (NÓVOA, 1991, p. 83).

Em seus estudos, Tardif (2007) realiza uma retrospectiva histórica sobre o ensino no contexto escolar, afirmando que ao longo do tempo ele se configurou como uma nova prática social institucionalizada e afirma que:

[...] longe de se desfazer com o tempo, constata-se que esse modo de socialização e formação, que chamamos ensino escolar, não pára de expandir-se, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola. Na realidade, são raros hoje os setores sociais (família, corporações e profissões, industriais, esportes e lazeres, etc.) em que não se encontrem modos de socialização e de formação que reproduzem as formas e conteúdos da escolarização [...] (TARDIF, 2007, p. 23).

Quando busquei, nos dados coletados, informações referentes à construção da interação social na sala de aula, percebi que essa foi a característica que mais distanciou o perfil das duas professoras. Na ação pedagógica de cada uma, ficou evidente o que

consideravam como bom aluno e as expectativas em relação à produção escrita e ao que era proposto às crianças, exigido e esperado delas. A maneira como cada professora chamava a atenção dos alunos, a entonação e o vocabulário utilizados, a forma de perguntar e ouvir as respostas das crianças foi constituindo um determinado tipo de interação, ora distanciando e oprimindo, ora aproximando um pouco mais.

Segundo Tardif (2007) a escolarização baseia-se nas interações entre os professores e os alunos, fazendo a analogia que sem essas interações a escola é apenas uma imensa concha vazia. Afirma que “essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos” (TARDIF, 2007, p. 23). Abrangendo ainda mais essa análise e pensando nas relações que são estabelecidas entre as crianças no espaço da sala de aula, o processo de escolarização das crianças do 1º ciclo de alfabetização, torna-se um fator relevante refletir sobre as interações entre os professores e alunos que possam contribuir ou dificultar a interação entre as crianças.

Quando comparado, o tempo em que as professoras trabalhavam com as turmas apresentava muitas diferenças. Enquanto a professora A. Maryse estava tendo seus primeiros contatos com a turma que ingressava na EMO, a professora Andréia já acompanhava a turma há dois anos, desde quando as crianças iniciaram o ciclo. O tempo de convívio das professoras com as crianças e entre elas, bem como o tipo de interação social que foi sendo estabelecido em cada turma interferiu na organização do grupo e nos dados coletados sobre as práticas de escrita não conduzidas pelas professoras.

Na turma da professora A. Maryse, as crianças que não seguiam as regras eram advertidas com veemência e colocadas nas carteiras no final da sala, ficando um pouco separadas do restante do grupo. A criança que apresentava, segundo a professora, maior dificuldade pedagógica, assentava mais perto de sua mesa. Observei que um critério utilizado pela professora era a dificuldade apresentada pela criança nas atividades de cópia da ficha³¹ do quadro, que eram desenvolvidas diariamente, como no trecho abaixo:

[A professora solicita aos alunos que copiem a ficha utilizando o material que foi plastificado. Muitas crianças estavam com a ficha em pé, em frente ao caderno, outros com a ficha do lado direito, dificultando a cópia. A professora não mencionou o que estava escrito, pediu para copiar o lado que tinha as letras do alfabeto].

PR: Sabe, Cláudia, ontem o que aconteceu aqui na sala? [Comenta em voz alta os casos de indisciplina ocorridos na turma].

³¹ A atividade de escrita da turma da professora A. Maryse era constantemente baseada na cópia da ficha, uma atividade praticamente diária, sendo este o gênero textual mais utilizado nas aulas de alfabetização nas atividades de ensino da escrita.

CR: Teve briga. [Um as crianças começam a contar e são advertidas pela professora com olhares e com a fala: “Estou conversando com a Cláudia”].

CR: Tia, tem que virar a ficha?

PR: É só de um lado da ficha.

CR: Tia, pode passar para outra página? [A folha não estava cabendo].

PR: Quem já copiou traz para mim. [A professora fazia intervenção nos pontinhos e tamanho da letra. Tem que ser igualzinho ao da ficha].

CR: Eu já copieei essa letra aqui? Onde eu parei? [Muitas crianças me perguntavam e me mostravam a ficha].

[Uma criança estava muito ansiosa, pois o nome dela não cabia na mesma linha do caderno como estava na ficha. Me perguntava: “O que eu faço?”. Uma outra criança que sentava perto ouviu e respondeu: “Passa para a outra folha.”].

CR: Já terminei. [Alguns alunos que terminavam estavam olhando desenhos no caderno, cortando figurinhas. De 25 alunos, seis ainda não haviam terminado. A professora dizia que quem não terminasse não iria descer para o recreio].

[Uma criança me mostra uma figurinha de Chips. Na figurinha tinha quatro números: 8, 18, 13 e 2. Ele leu para mim os números 8 e 2. Os outros ela me mostrou e falou “Esses eu não sei ler, como é?” Fiz a leitura dos números. Percebi que uma criança terminou e abaixou a cabeça].

PR: Pode descer quem já terminou a ficha.

[Uma criança me pergunta se podia descer. Respondo: “É preciso perguntar para sua professora. A criança foi até a mesa da professora e ela deixou a criança ir para o recreio. Ao sair da sala, a criança me olhou e sorriu.]. (Trecho do Diário de Campo – 11 de Março de 2009 – 13h15min às 14h30min – Prof^a. A. Maryse)

A figura a seguir retrata a dificuldade vivenciada por uma criança diante da cópia da ficha que a professora passava no quadro. A criança demonstrava dificuldade na cópia do nome da escola, das professoras. Nesse dia, percebi que um colega escreveu para ele no caderno o nome utilizando a letra de imprensa e maiúscula.

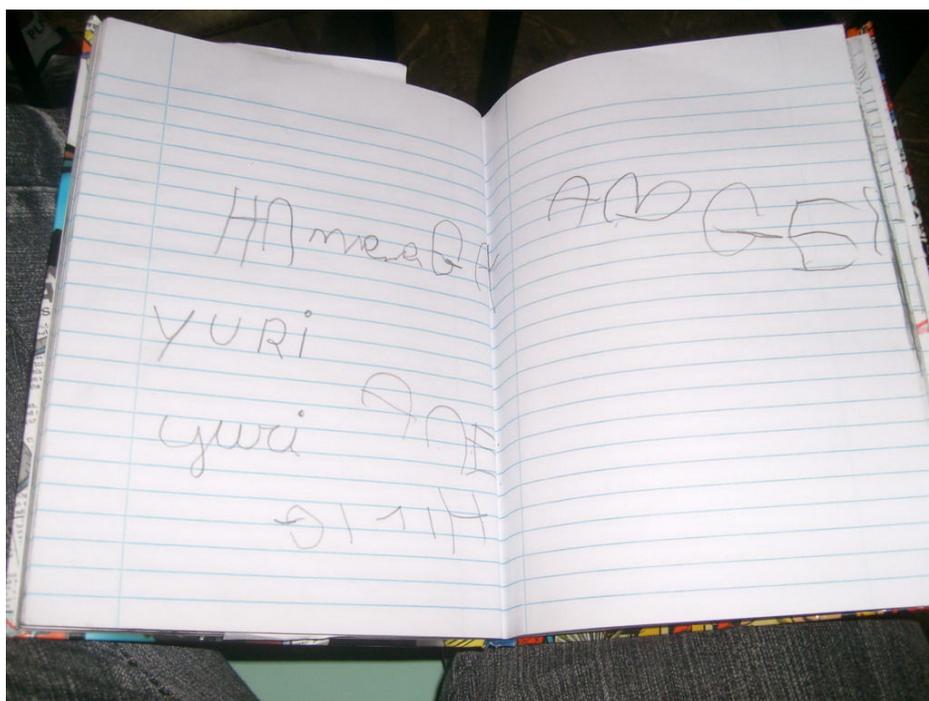


FIGURA 8 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de letras

A vigilância quanto ao silêncio era uma postura exigida e cobrada de maneira rigorosa. A interação se dava quase exclusivamente entre a professora e a criança. Na turma da professora Andréia, seguir as regras também era uma postura exigida, mas de maneira mais acolhedora. Várias vezes presenciei a professora conversando com um grupo de alunos sobre um determinado problema, por exemplo, uma briga na hora do recreio, de maneira firme e afetiva, levando apenas as crianças envolvidas a discutirem sobre o ocorrido. Também há registros no meu diário de campo de situações em que a professora conversou com a turma sobre o comportamento na fila e no recreio, orientando sobre a boa convivência.

A forma de lidar com as crianças durante a realização das atividades foi bastante diferente em cada turma. Na turma da professora A. Maryse, as crianças tinham que prever as respostas esperadas pela professora e era somente valorizado o acerto; o erro era reprimido com olhares, falas ou gestos. Alguns alunos se propunham a falar mesmo assim, mas a maioria só se pronunciava quando solicitado e, nesses casos, o clima entre a professora e o aluno ficava tenso.

As perguntas feitas pela professora para a turma eram respondidas em coro pelas crianças, algumas falavam a letra errada, outras repetiam o que os que acertavam sempre diziam. Em um primeiro olhar, existia uma organização aparente na turma: as crianças estavam sempre assentadas, copiando em silêncio e pareciam estar tranquilas. Entretanto, com o contato diário, observei o quanto as crianças estavam agitadas, “deduravam” para a professora as coisas erradas que os colegas faziam e a agressividade entre elas era muito evidenciada na fila de entrada, no horário do recreio e nas situações de convívio entre elas, em momentos não mediados pela professora.

A professora Andréia sempre iniciava a aula discutindo com as crianças o tema da atividade. Alguns alunos participavam coletiva e intensamente, outros ficavam calados, outros conversavam nas duplas. Em muitos momentos, a discussão envolvia muitas crianças, o que era incentivado pela professora. As crianças que terminavam primeiro uma atividade conversavam entre si ou ajudavam o colega, o que não era incentivado, mas não era controlado pela professora como na outra turma.

A partir da imersão no campo, observei que a ação das professoras no momento das atividades era direcionada prioritariamente para o trabalho individual. A maneira como construíram as interações entre o grupo e ministravam suas aulas possibilitava ou impedia a troca de informações entre as crianças, interferindo diretamente em suas práticas de escrita. Durante o trabalho de observação em sala, percebi mais situações de escrita entre as crianças da turma da Professora Andréia do que na turma da Professora A. Maryse, iniciante do

primeiro ciclo. Dois fatores podem ser diretamente relacionados a essa situação: a interação que foi diferenciada em cada turma e a própria facilidade na escrita, já que muitas crianças da turma da professora A. Maryse ainda não estavam alfabéticas.

3.3.3 As aulas destinadas ao ensino da escrita na turma do início do 1º ciclo

Nesta parte da pesquisa, analiso alguns eventos a fim de caracterizar como foi desenvolvido o ensino da escrita em cada sala investigada. Este foi um grande desafio, já que o ensino da escrita engloba um leque enorme de possibilidades de análise, pois não está relacionado exclusivamente às aulas de Língua Portuguesa observadas e nem somente às professoras investigadas. Houve, então, a necessidade de se fazer um recorte para caracterizar o ensino da escrita nas turmas pesquisadas: priorizei as aulas de alfabetização e as aulas de produção de texto, respectivamente, caracterizando o ensino da escrita no início e no final do 1º ciclo.

As aulas de alfabetização³² ministradas pela professora A. Maryse geralmente eram baseadas na cópia da ficha. Ela iniciava a aula escrevendo no quadro, com letra cursiva, o nome da escola, a data, os nomes das professoras e fazendo algum comentário do dia, por exemplo, “Hoje é quinta-feira”. Quando ela escrevia a ficha no quadro, não eram dadas muitas explicações, vários alunos não entendiam o que era para fazer, qual caderno utilizar e o que estavam copiando. A sensação era de que os alunos deveriam adivinhar o que era para ser feito: copiar a ficha no caderno pautado, em silêncio. Em alguns momentos, após a escrita da ficha no quadro, a professora lia em voz alta o que estava escrito e pedia para quem terminasse de copiar levar o caderno até a sua mesa. Essa era basicamente a rotina diária de trabalho com a escrita desenvolvida na turma do início do 1º ciclo, demonstrando para as crianças que a escrita era uma atividade repetitiva e sem sentido, já que a cópia não era significativa para os alunos. Eles aprendiam que deviam copiar o que estava escrito no quadro, sem conversar ou trocar ideias. Essa atividade era desenvolvida nos primeiros 40 minutos de aula, como exemplificado no trecho abaixo:

[A professora fez no quadro linhas e pontinhos. Escreveu o nome da escola.]

³² A escolha do termo aula de alfabetização refere-se nesta pesquisa para denominar as aulas destinadas ao ensino da tecnologia da escrita (SOARES 2003), enfatizada na turma iniciante do 1º ciclo.

PR: Qual é o nome da nossa cidade?

CR: BH. [Muitas responderam.]

PR: Então vamos escrever.

CR: Nossa! Isso tudo é o nome da cidade? [A professora escreveu no quadro Belo Horizonte.]

PR: [Passa nas carteiras]. Por que você está saltando folha e não escreveu aqui?

CR: Por que essa é mais fácil de escrever. [Mostrando a folha do lado direito do caderno.]

PR: O que vai acontecer segunda-feira?

[As crianças responderam diversas opções: Dia da vovó, Páscoa, Férias, Dia de aula, Mês de Março.]

CR: Tia, você está na minha frente. [Aluno interrompendo professora durante sua fala para copiar do quadro o nome da cidade.]

PR: Isso mesmo, vai mudar de mês. Será o mês de março.

[Uma criança me disse que estudava na outra escola. Perguntei se era igual ou diferente. Ela me respondeu que era diferente. Perguntei, como assim? Ela respondeu que “Lá tinha aquelas folhas de números, aqui tem letras” [mostrando para as letras do alfabeto na ficha plastificada] – “e aqui eu vou aprender artes... Arte Marcial. Aqui tenho que escrever...” Me perguntou as horas, já havia perguntado uns 10 minutos antes, e falou: “Eu adoro quando termina tudo isso!” Referindo-se à cópia do quadro.]

[Percebi que uma criança estava me olhando ansiosa. Fui até lá e perguntei o que estava acontecendo.]

CR: E se não der para escrever na linha aqui? [Mostrando o final da página esquerda do caderno. A professora colocava cada frase em uma linha e no caderno não cabia a mesma organização.]

PES: O que você vai fazer então?

CR: Vou escrever aqui. [Mostrou o outro lado da folha, aqui cabe, fica igual da tia.]

CR: Não tem jeito de caber o X, só os dois pontinhos. [Riu e mostrou a mesa.] Na mesa não pode escrever. Eu gosto de fazer pequeno [Referindo-se ao tamanho da letra que estava usando, que era grande, como a professora estava pedindo.]

(Trecho do Diário de Campo – 27 de Fevereiro de 2009 –13h30min às 14h30min – Profª. A. Maryse)

Em seguida, a professora pedia para as crianças copiarem o alfabeto a partir da ficha plastificada que possuíam e distribuía uma folha xerocada com alguma atividade para completar as letras faltosas das palavras ou copiar diversas vezes uma mesma letra, como mostrado no seguinte registro fotográfico de uma atividade feita por uma criança.

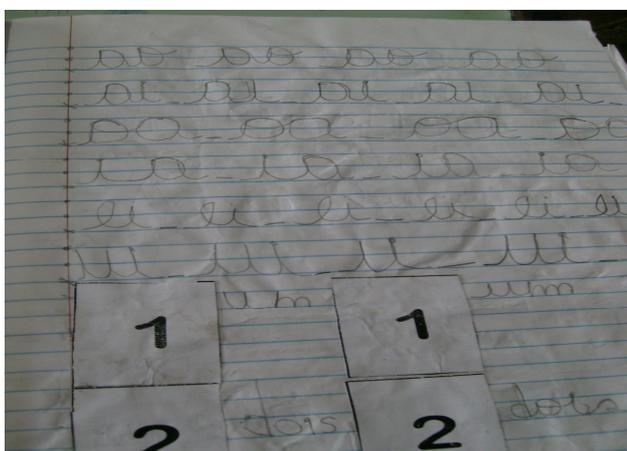


FIGURA 9 – Página do caderno de uma criança da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de vogais

Também era muito frequente a atividade em que a professora escrevia no quadro algumas letras ou palavras e pedia para as crianças lerem ou copiarem.

Enquanto essas atividades eram demasiadamente fáceis para alguns alunos, que pareciam querer outras atividades mais desafiadoras, pois, ao terminarem, constantemente pegavam algum outro material para ler ou escrever algo, para a maioria da turma, essa cópia era extremamente difícil, como demonstrado nas fotos abaixo.

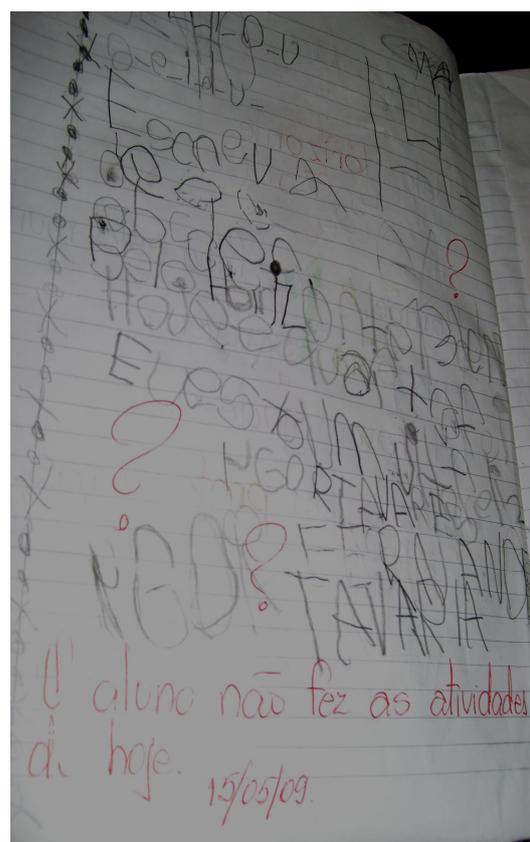
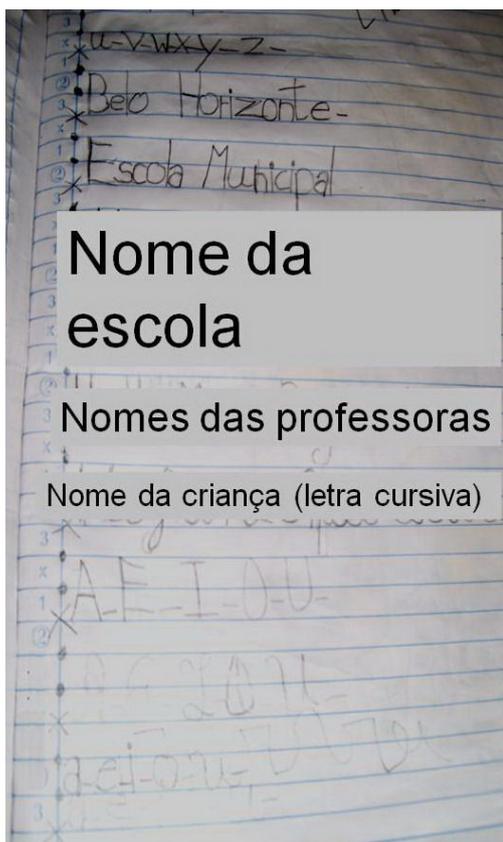


FIGURA 10 e 11 – Páginas do caderno de crianças iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia da ficha

Nesta situação, a criança que escreveu o texto retratado na figura 10, tentou copiar do quadro a ficha passada pela professora, que neste dia utilizou a letra de imprensa maiúscula no início dos nomes próprios e a letra de imprensa minúscula para o restante das palavras e o nome da criança deveria ser escrito com a letra cursiva. Vivenciei a dificuldade que as crianças enfrentaram para cumprir a atividade programada pela professora, pois as crianças tinham que ter o domínio das duas formas de letra, imprensa e cursiva, além de usá-las na forma maiúscula e minúscula, o que para elas que estavam ainda em processo de construção da base alfabética era uma atividade praticamente impossível de ser realizada com destreza e no tempo determinado pela professora, além de reforçar a atividade escrita escolar como uma atividade descontextualizada e repetitiva.

A criança que escreveu a cópia retratada na foto 11, ao mostrar o caderno para a professora, após a realização da atividade, obteve no seu caderno um registro da professora endereçado aos seus pais: “O aluno não fez as atividades de hoje”. Aqui fica claro que a professora não reconheceu que a criança não conseguiu transpor da maneira que era esperada a ficha do quadro para o papel e foi considerada por ela como atividade não cumprida. Entretanto, a criança fez um esforço enorme para corresponder à solicitação e demonstrou, nos seus registros, a escrita de várias letras. Ela também demonstrou que ainda não compreendia muito bem a organização proposta pela professora para a escrita, não respeitando as orientações feitas na margem esquerda do papel, observando os marcadores de bolinha e risquinho.

Muitas vezes, durante a cópia da ficha, as crianças mostravam para mim o que já sabiam quanto à leitura e à escrita, como, por exemplo, lendo alguma frase já escrita no caderno ou falando “escrevi o meu nome todinho sem olhar da ficha”. Ao analisar os registros nos cadernos das crianças e as observações realizadas em sala, ficou evidente que a cópia de letras, sílabas e palavras era o mais focado no ensino da escrita na turma iniciante do 1º ciclo.

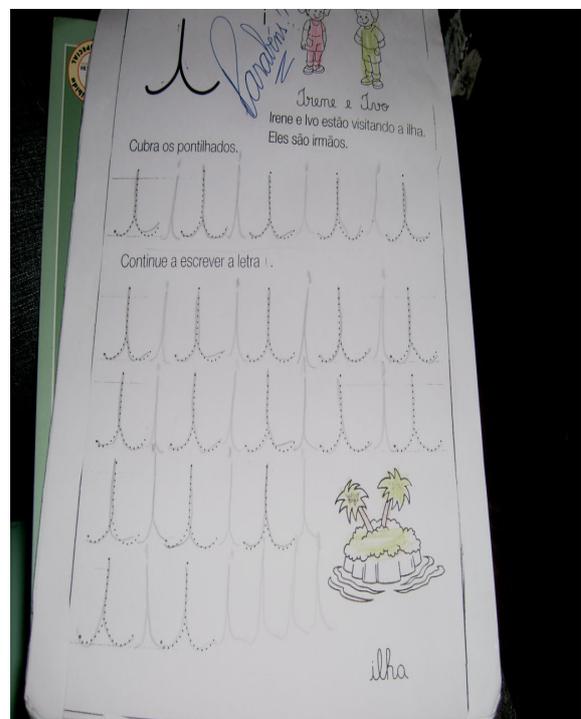
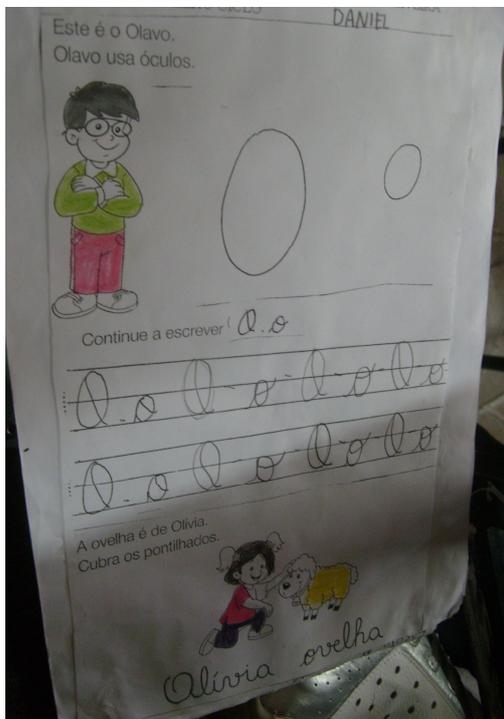


FIGURA 12 e 13 – Páginas dos cadernos de crianças da turma iniciante do 1º ciclo, retratando a cópia de letras e palavras

Na lógica da professora, o ensino deveria se iniciar com a escrita das letras ou de palavras com poucas letras, como *céu, sol, mel*. As vogais eram as letras mais enfatizadas no

trabalho de escrita. No entanto, os estudos teóricos mostram que as hipóteses de construção da escrita são variadas e que há conflitos cognitivos relacionados ao tamanho da palavra e sua relação com o objeto.³³

Os estudos sobre a construção da escrita apontam que compreender os processos de apropriação da escrita pelas crianças exige considerar que ele é um objeto de conhecimento que precede às práticas escolares. A criança vivencia vários conflitos para construir uma escrita, e um desses primeiros conflitos é compreender a diferença entre desenho e escrita, pois “as letras não são vistas de imediato como objetos substitutos (quer dizer, como objetos cuja função é a de representar outros objetos [...]). As letras servirão para representar uma propriedade essencial dos objetos, que o desenho como tal não consegue representar – o nome”. (FERREIRO, 1990, p. 108-109). A autora continua analisando a construção de escrita pelas crianças, apresentando dados que comprovam que elas passam por conflitos relacionados à exigência de uma quantidade mínima de grafias para construir uma escrita é exigido um número mínimo de três caracteres (Ferreiro, 1990, p.114), sendo extremamente conflituosas para as crianças as palavras dissílabas ou monossílabas, como enfatizado o trabalho da professora A. Maryse com as palavras de uma sílaba e três letras (céu, sol e mel).

O trecho abaixo exemplifica como era a prática de ensino da escrita na turma do início do 1º ciclo e evidencia os conceitos de alfabetização percebidos na atuação da professora A. Maryse em sala de aula e as percepções dos alunos quanto à escrita.

[Professora pede aos alunos para colocarem o caderno com pauta em cima da mesa. Uma criança pega a ficha plastificada dentro da mochila e começa a copiar.]

PR: Quem pediu para pegar a ficha? Guarda a ficha, eu não fui, foi você Cláudia?

PES: Não. [Respondo com apenas uma palavra. Percebi que a criança já havia copiado muita coisa da ficha e começou a desmanchar. A professora desenha no quadro um lápis.]

CR: O que é isso? [A criança demonstrou não reconhecer o que foi desenhado.]

CR: Casa.

PR: Casa?

CR: Lápis.

CR: Uma caneta.

PR: Um lápis. Vamos escrever. [Escreve com letra de forma a palavra lápis. Chama a atenção para o acento falando várias vezes a sílaba lá.]

[Em seguida a professora desenha uma tesoura.]

PR: O que é?

CR: Tesoura. [Fala a palavra silabicamente te-sou-ra e enfatiza o ti.]

³³ “Piaget aponta dois tipos de confusão entre nomes e coisas: o realismo nominal ontológico, que consiste em a criança confundir a existência, origem e localização dos nomes com as próprias coisas a que eles se referem, e o realismo lógico, que consiste na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes. Os dois problemas são, obviamente, relacionados” (CARRAHER, 1981, p. 4).

PR: Ti, ti, ti??? [Repete várias vezes, olhando para a criança que falou enfatizando o ti.]
 [Parece que a criança não sabia o que dizer e ficava repetindo ti, ti, ti, imitando a professora. Ela fica repetindo ti, ti, ti, até que um aluno diz “TE”, reforçando a pronúncia da letra E.]
 PR: É tesoura, porque tem a letra E. Se fosse I, seria “tisoura”. [A professora reforça oralmente as vogais E e I. Logo em seguida, desenha um caderno.]
 PR: Fala a letrinha, quem sabe? [Alguns alunos falam as letras pausadamente.]
 CR: Professora, mudei para outra folha. [PR desenha uma borracha no quadro.]
 PR: Borracha é facinho fazer. Como eu escrevo borracha? [Algumas crianças pronunciam a palavra borracha silabicamente e pausadamente: bo, ra, cha.]
 CR: É com X.
 PR: X???? [Advertindo quanto à resposta da criança, olhando para ela firmemente.]
 CR: Ch!
 PR: O que está faltando dentro da mochila para fechá-la? Já temos lápis, tesoura, borracha...
 CR: Tem que fechar ela, senão vai cair... Embaixo, senão, fura e cai. [Algumas crianças tentam copiar o desenho da professora e em muitos momentos ela vai falando como fazer os desenhos].
 CR: Falta a cola.
 CR: Tia, e o estojo?
 CR: E a merendeira?
 PR: Nem todos trazem a merendeira, então não vamos colocar a merendeira. Todo dia a gente traz a mochila e tem que trazer todos esses materiais. Vamos colocar também o apontador. [Algumas crianças soletram a palavra apontador. Percebi que uma criança pulava folhas, não escrevendo no lado esquerdo da folha.]
 CR: E o lápis de colorir?
 PR: Já está aqui desenhado no quadro, lápis. Serve para os dois: de colorir e de escrever. Todo dia temos que ajudar a mamãe e lembrar de colocar esses materiais na mochila. Agora vou desenhar o estojo.
 CR: Es, to, jo. [Aluno reforçou a pronúncia do “O” fechado no final da palavra.]
 CR: G!
 PR: G? Aí fica GO!
 CR: J. [Constantemente alguns alunos falavam letras diversas A, P, O, etc. Como não era considerado pela professora, apenas os alunos que já possuíam mais domínio da base alfabética participavam oralmente da atividade.]
 CR: Tia, já pode virar a folha?
 CR: Eu já passei para outra folha, porque não tem mais lugar.
 PR: Se você já usou tudo, pode passar.
 CR: Vamos desenhar mais coisas?
 PR: Não, depois vamos colorir e ganhar surpresinha.
 (Trecho do Diário de campo – 19 de Março – Quarta-feira – 14h às 14h30min – Profª. A. Maryse)

Para iniciar a análise do evento acima, faz-se necessário retomar o conceito de letramento. Esse conceito foi adquirindo novos significados ao longo dos anos, como aponta Marinho (2007) no texto “Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento?”, a partir de uma retrospectiva histórica do uso do termo, sintetizando que o termo aportou aqui no Brasil

[...] como um dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sócio-cultural, os modos e condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita. Mas, como costuma ocorrer também em outros conceitos, o letramento vem entrando na sala de aula, nos livros e materiais didáticos destinados ao ensino da escrita. No embate sobre os métodos de alfabetização, somos pressionados a avaliar a influência do

conceito de letramento sobre as ações do professor e o conteúdo da alfabetização, na sala de aula e as concepções de letramento presentes nos discursos e práticas da sala de aula (MARINHO, 2007, p. 3).

Pensar alfabetização a partir de uma concepção de linguagem dialógica é percebê-la como um processo dinâmico, contextualizado em diferentes práticas culturais que acontecem em contextos de interação social.

Voltando ao evento descrito anteriormente, podemos observar que a professora trabalhou com as palavras utilizando o mesmo campo semântico, no caso, palavras do universo dos materiais escolares. Entretanto, a atividade de listar os materiais escolares só é verbalizado pela professora após o desenho e a escrita de três palavras do campo semântico escolhido, quando ela pergunta aos alunos “O que está faltando dentro da mochila para fechá-la? Já temos lápis, tesoura, borracha...”. No início da atividade, a professora não explicitou o que seria escrito, fornecendo às crianças aspectos ligados às condições de produção da escrita (o que, para que, etc.) e só depois de algum tempo completa “Todo dia temos que ajudar a mamãe para lembrar de colocar esses materiais na mochila”. O gênero lista estava sendo trabalhado em sala e aquela escrita poderia cumprir uma função social: observar os materiais que deveriam ser colocados na mochila e “ajudar a mamãe para lembrar de colocar esses materiais na mochila”. Mais ao final da descrição do evento, a professora ainda enfatiza: “Então todo dia a gente traz a mochila e tem que trazer todos esses materiais”, reforçando a função da lista.

Em relação às intervenções quanto à construção da base alfabética e quanto à relação entre fala e escrita, percebemos que as hipóteses das crianças não foram levadas em consideração e nem discutidas no grupo. Pela dinâmica da aula, essas hipóteses eram consideradas como erro, como impossíveis de serem pensadas, como visto na situação da escrita da palavra “tesoura” e as relações estabelecidas entre o som e a escrita da letra “e” na primeira sílaba da palavra “tisoura”, além do conflito referente ao ditongo “ou”. O conflito das crianças foi resolvido da seguinte maneira pela professora: “É tesoura, porque tem a letra ‘e’. Se fosse ‘i’, seria tisoura”. Quando a professora diz “Borracha é facinho fazer”, fica evidente que naquele momento ela se referiu apenas ao desenho do objeto e desconsiderou as hipóteses de escrita das crianças, pois muitas tentavam letras aleatórias, outras apenas três letras e outras só o início da palavra. O uso dos dois dígrafos RR e do CH, como era de se esperar, foi outro conflito vivenciado mesmo para aquelas crianças que já estabeleciam relações entre letra e som.

Esses exemplos apontam a importância de se conjugarem conhecimentos acerca do ensino numa perspectiva de gêneros, no caso do exemplo, a lista, ao trabalho com capacidades próprias de cada etapa do aprendizado da escrita e seus níveis de dificuldade.

Essa situação reflete que, apesar de a atividade propiciar um trabalho de escrita com o gênero lista, ele não foi reconhecido pelas crianças, como se percebe na resposta da criança quando a professora desenha um lápis e um aluno pergunta “O que é isso?”, outro responde: “Casa” e a professora rapidamente pergunta “Casa?!”, como se a palavra não fosse possível naquele contexto. Contudo, qual era o contexto? Era uma lista de materiais escolares, mas não de qualquer material, apenas aqueles que todos os alunos da sala teriam, pois, ao citar merendeira, a professora pontua: “Nem todos trazem a merendeira, então, não vamos colocar a merendeira”. O contexto da produção da lista e o número de palavras que deveria ser escrito estava definido pela professora e nem todas as crianças conseguiram estabelecer esta relação. Na percepção das crianças, era uma atividade de escrever palavras a partir do desenho da professora, o que fica evidenciado nas perguntas das crianças: “Tem que fechar ela, senão vai cair... Embaixo, senão, fura e cai.” “Vamos desenhar mais coisas?”.

Outros aspectos fortemente vivenciados e que geravam dúvidas nas crianças durante a atividade diz respeito ao uso do material escolar. Quando uma criança pega a ficha e começa a copiar, quando diz “*Professora, mudei para outra folha*” ou “*Tia, já pode virar a folha? Eu já passei para outra folha, porque não tem mais lugar.*” A seguir a professora completa: “*Se você já usou tudo, pode passar*”, esses são conhecimentos também importantes como parte do aprendizado, da alfabetização, o que naquele momento, não foi priorizado pela professora.

Essas análises mostram a necessidade de o professor alfabetizador possuir uma fundamentação teórica a respeito de conceitos como alfabetização, letramento e gêneros textuais e suas implicações na prática, para que possa desenvolver sua ação pedagógica. Uma ação voltada à produção de gêneros textuais nas atividades de ensino da escrita, pensadas não simplesmente como um objeto de ensino no contexto escolar, mas como um objeto que cumpre uma função social.

Os materiais utilizados para o ensino da escrita se reduziram à ficha plastificada e às atividades xerocadas envolvendo letras e palavras soltas, distribuídas pela professora durante as aulas. É importante registrar que o livro didático não foi utilizado durante as aulas observadas. Os textos disponibilizados para a leitura eram os textos das cartilhas, a partir do uso repetido de determinadas famílias silábicas.

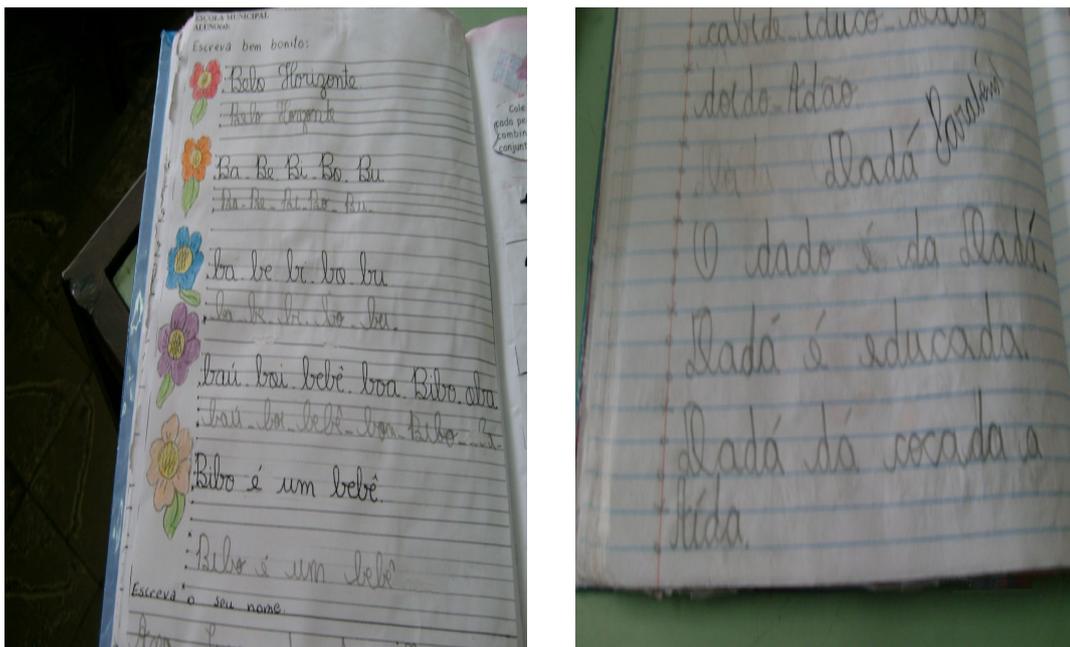


FIGURA 14 e 15 – Página do caderno de crianças iniciantes do 1º ciclo.

Esses textos, muito presentes nas cartilhas, eram objeto de leitura e cópia na turma de iniciantes do 1º ciclo. São textos que fazem parte da cultura escolar, cujos significados são restritos a essa cultura.

Tardif (2007) ao refletir sobre a cultura escolar analisa o fato de a escolar imprimir aos alunos uma determinada cultura escrita, distante do universo cotidiano dos alunos:

A cultura escolar impõe à vasta maioria dos alunos, como cultura escrita, codificada, formalizada, uma verdadeira ruptura em relação ao seu universo cotidiano. A escola moderna é um ambiente cultural e socialmente separado do universo ambiental, um ambiente formal regido por exigências que têm muito pouco a ver, geralmente, com a realidade familiar e social. Historicamente, a expansão da escolarização está ligada à edificação de uma cultura e de saberes escritos que apresentam um alto grau de abstração em relação aos saberes locais das comunidades e à cultura diária: são saberes objetivados, codificados, formalizados; seus modos de transmissão e de apropriação são objeto de procedimentos delimitados e regulamentados. Uma das características do trabalho docente é, assim, condicionar os alunos a esta cultura estranha, fazer com que eles a interiorizem e acabem por conhecê-la, ou mesmo reconhecer-se nela. (TARDIF, 2007, p. 73-74).

Na turma do início do 1º ciclo, as poucas atividades que envolviam os gêneros textuais geralmente foram desenvolvidas sem considerar o uso real da linguagem nas situações de interação. Além disso, durante a observação em campo, percebi que o ensino da escrita foi baseado predominantemente em atividades de cópias da ficha, de letras ou de palavras, atividades vinculadas a uma prática de escrita específica do contexto escolar. Não foi observada a existência de atividades voltadas à função social da escrita e compreensão do contexto de produção, que buscassem responder às perguntas: para quem? por quê? como? e

onde? O caráter repetitivo e descontextualizado das atividades propostas para o ensino da escrita na turma do início do primeiro ciclo não favoreceu a interação entre o grupo e nem o trabalho numa perspectiva do uso autêntico dos gêneros textuais.

3.3.4 As aulas destinadas ao ensino da escrita na turma do final do 1º ciclo

Como mencionei anteriormente, selecionei as aulas de produção de texto realizadas na turma do final do 1º ciclo para caracterizar o trabalho de ensino da escrita. Daí surgiu o questionamento de investigar como eram as aulas destinadas ao ensino da escrita nas duas salas de aula pesquisadas.

Escrever é uma prática presente no dia a dia da escola e frequentemente gera diferentes reações nos alunos. É fácil identificar, em qualquer sala de aula, oposição quanto à produção escrita, pela manifestação oral de resistência dos alunos, nos gestos ou no próprio resultado da produção. A produção escrita, como uma atividade escolar, sempre acompanhou alunos e professores e recebeu, ao longo do tempo, diferentes nomes.

De acordo com Costa Val (1998), na escola, os termos “composição” e “redação” eram empregados geralmente para significar o efeito, o produto final. Atualmente, o termo mais utilizado tem sido “produção de texto”, que, de acordo com a autora, contraria a visão de língua como um sistema acabado, fixo e fechado em si mesmo.

É a partir dessa compreensão que se formula a expressão produção de texto, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto. Nessa expressão está presente também, embora implícita, a compreensão de que o processo de compor um texto envolve as relações desse texto com a situação em que é elaborado e aquela na qual será ouvido ou lido, ou seja, suas condições de produção (COSTA VAL, 1998, p. 84).

Nesse sentido, podemos indagar: quais nomes as atividades de produção escrita têm recebido na escola? O uso do termo produção de texto reflete uma mudança conceitual da concepção de língua e de sujeito? Quais as atitudes e as reações das crianças diante das atividades de escrita?

Na turma da professora Andréia, as aulas de produção de texto eram ministradas sempre às terças-feiras, no primeiro horário. No caso dessa turma, o trecho a seguir

exemplifica sinais de como as crianças lidavam com as atividades de escrita, no início do ano letivo.

PR: Hoje a aula é de...
 CR: Produção de texto! [Alunos respondem em coro.]
 PR: O que precisamos saber para produzir? O que já sabemos?
 CR: Sinais de pontuação! [Muitos alunos respondem juntos.]
 PR: Quais?
 CR: Ponto final, interrogação, exclamação, o tracinho, aquele com dois pontinhos, um ponto em cima, o outro embaixo. [Risos na sala. A professora escreve no quadro os sinais de pontuação.]
 CR: A vírgula.
 PR: A vírgula nós não estudamos ainda, vamos aprender depois.
 PR: Ter coerência. O que é?
 CR: Que o leitor leia o texto e que o leitor tenha a ideia...
 CR: Senão vai ler e não entender!
 PR: Aí vai falar que ele não é um texto...
 CR: Não estou entendendo, está confuso.
 PR: A proposta de hoje é ampliando frases. O que é ampliando? [A Professora escreve no quadro ‘ampliando frases’. As crianças não respondem e a professora continua a fala.]
 PR: A cantina está o quê?
 CR: Construindo.
 PR: Tornando a cantina maior. A cantina é pequena. A cantina é pequena e bonita. Tornei a frase maior e compreende com mais detalhes a cantina. [A professora faz a leitura da atividade e pede aos alunos para numerarem as frases].
 PR: Qual é a diferença 1ª frase e da 2ª frase?
 CR: Amarelo.
 PR: A construção fica bem mais rica, com mais informações.
 CR: Todas as palavras iniciais são iguais.
 CR: Tem três amarelinho.
 CR: A cada frase vai acrescentando informações.
 [A professora chamou a atenção para a ilustração da gatinha.]
 CR: Pode fazer desenho?
 PR: É individual.
 CR: Por quê?
 [Algumas crianças escreveram frases sobre a gatinha, sem repetir o início (Ex: A gatinha Mimi é bonitinha ela adora brincar no quintal da vovó.)]
 PR: São quatro frases ampliadas, quem quiser pode fazer mais. Sempre lembrando da letra maiúscula e ponto final. [A professora fez a chamada, perguntando quem faltou.]
 CR: Eu queria fazer em dupla! [Comentário de uma criança dirigido a mim.]
 CR: Nossa, ele vai ganhar um tantão de dever, ele faltou. [Ao falar o nome de uma criança que estava ausente. Uma criança vai até a mesa da professora para mostrar. A professora repetia a todo o momento e enfatizava a proposta da atividade.]
 PR: Não se esqueça que a frase tem que repetir a anterior. Fazer a revisão, hein?
 PR: Oralmente você fez direitinho. Agora faça no seu caderno porque a folha está muito escrita. [Fala da professora para uma criança.]
 (Trecho do Diário de Campo – 17 de Fevereiro – Terça-feira – 13h às 14h30 – Profª. Andréia)

O evento exemplifica a forma como as aulas de produção de texto foram desenvolvidas nessa turma, ou seja, representa um tipo de prática de escrita em que as crianças estavam vivenciando na sala de aula e que acontecia uma vez por semana, conforme o horário escolar. A frase inicial da professora “Hoje é aula de...” foi completada

imediatamente e em coro pelos alunos “Produção de Texto”, evidenciando que essa atividade já fazia parte da rotina escolar: toda terça-feira, no primeiro horário.

Quando a professora pergunta: “O que precisamos saber para produzir? O que já sabemos?” e os alunos respondem: “Sinais de pontuação!”, ela continua a discussão sobre eles, sinalizando que os aspectos formais do texto foram os mais enfocados na hora da escrita. Tanto as crianças como a professora levaram a discussão para os aspectos formais, relacionados aos sinais de pontuação. As perguntas iniciais da professora possibilitavam outras respostas e intervenções relacionadas ao objetivo e à função da escrita e, por consequência, a escolha do gênero textual mais adequado.

A proposta da atividade não contemplou o trabalho com os gêneros textuais e pode ser caracterizada como uma prática de escrita escolar pautada na elaboração de frases soltas, privilegiando apenas os aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos, como exemplificado na produção de uma criança.

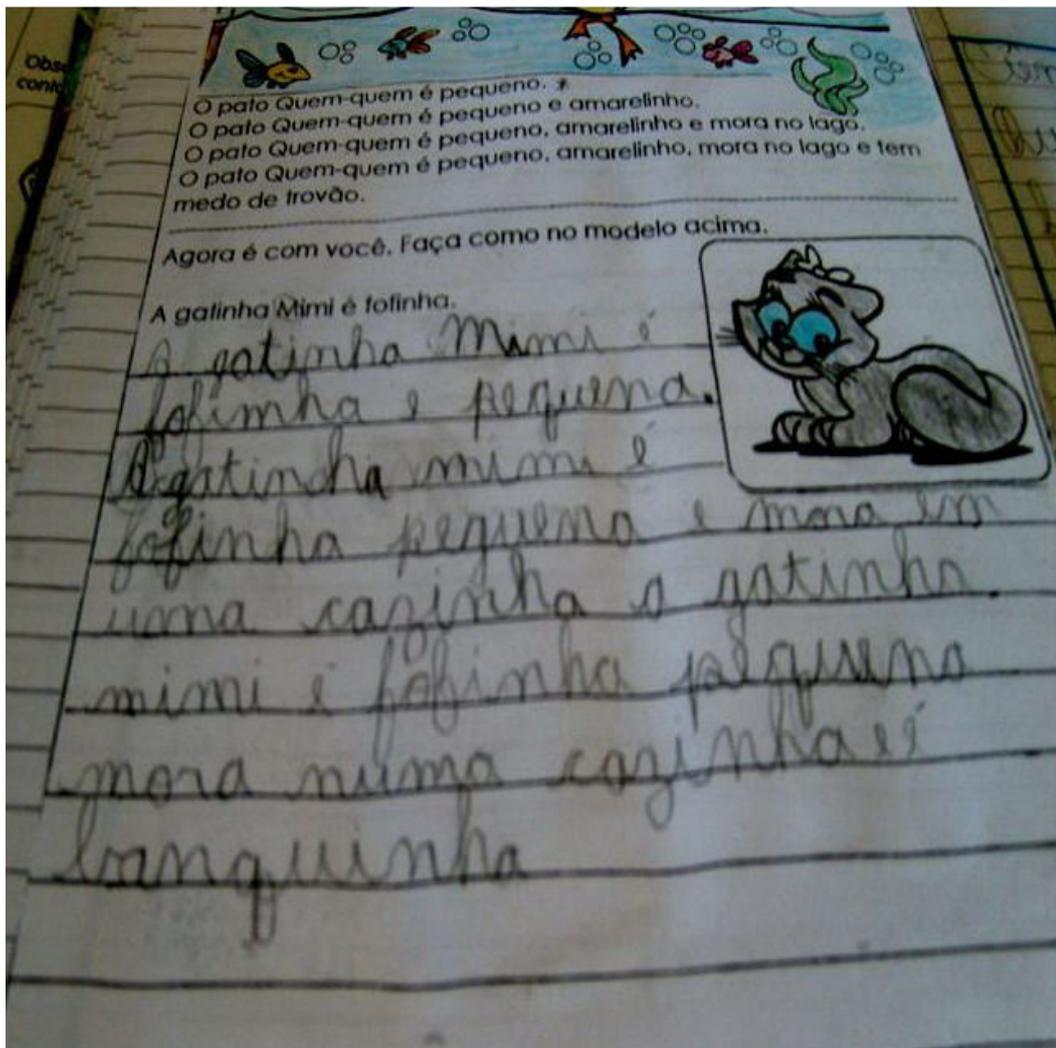


FIGURA 16 – Atividade escrita de uma criança do final do 1º ciclo

A afirmativa da professora dizendo que para escrever precisamos ter coerência e logo em seguida pergunta “O que é?” favorece uma rápida discussão sobre a função social da escrita, pois alguns alunos demonstram ter conhecimento sobre a relação entre o texto e o leitor “Que o leitor leia o texto e que o leitor tenha a ideia..., e sobre a importância da compreensão do texto lido: “Senão vai ler e não entender!”

No início do evento descrito, há a presença de elementos que possibilitam o trabalho em uma perspectiva do uso e da função social da linguagem escrita, na medida em que a professora propõe algumas perguntas do tipo: “O que precisamos saber para produzir? O que já sabemos?” Entretanto, o foco para o trabalho com frases soltas é o mais evidenciado, quando a proposta da atividade é apresentada aos alunos e reafirmada: “São quatro frases ampliadas, quem quiser pode fazer mais. Sempre lembrando da letra maiúscula e ponto final”.

Embora haja o objetivo específico de trabalho no nível da frase: o uso da letra maiúscula no início e o ponto final, no término, em muitos casos, os alunos já apresentam conhecimentos referentes à textualidade. Durante a discussão sobre a relação entre o texto e o leitor realizada pelos alunos, a professora afirma que, se o leitor não entender, “vai falar que ele não é um texto...” e diante da proposta da atividade, o conceito de texto passa a ser questionado.

Esta pesquisa está fundamentada em uma concepção de linguagem baseada em um processo de interação entre sujeitos sócio-históricos, que reconhece o papel da interação nas situações discursivas, e que concebe o texto não como algo pronto e acabado, mas que sabe do papel do leitor situado social e historicamente na construção de sentidos.

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002, p. 17).

De acordo com Koch (2002), o conceito de texto está intimamente ligado aos conceitos de língua e de sujeito. A partir dessa constatação, ela apresenta três concepções de língua e aponta os diferentes modos de compreender os sujeitos que estão subjacentes a elas:

- i) conceber a língua como representação do pensamento é perceber o sujeito como senhor de suas ações e o texto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor, passivamente, captar a mensagem;

- ii) ver a língua como código, ou seja, como mero instrumento de comunicação, equivale a encarar o sujeito como (pré) determinado pelo sistema e o texto é encarado como simples produto de uma atividade de codificação e decodificação;
- iii) em uma concepção interacional dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais, sendo o texto o próprio lugar da interação.

Nesse sentido, a autora afirma:

[...] a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15).

A partir dessas três concepções, pode-se pensar sobre a perspectiva desenvolvida no trabalho com a escrita na sala de aula e identificar o lugar e o papel destinado às crianças nas atividades de escrita.

É possível, a partir dessa discussão teórica acerca da linguagem, refletir em qual perspectiva está sendo desenvolvido o trabalho com os gêneros textuais na escola e qual é o lugar que as crianças ocupam na produção escrita, pois “[...] o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção [...]. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 1997, p. 105).

O autor continua sua reflexão sobre as formas de inserção do texto na sala de aula, afirmando que o texto aparece em sala de aula como um modelo em vários sentidos: (i) objeto de leitura vozeada ou oralização do texto escrito; (ii) objeto de imitação; e (iii) objeto de uma fixação de sentido. Ampliando essa análise das diferentes formas de manifestação de uso dos textos na escola e ampliando-a para o uso dos gêneros textuais para o ensino da língua materna, investiguei como eles foram inseridos na sala de aula nas atividades de produção escrita.

Não existe neutralidade nas práticas pedagógicas, cada atividade de produção escrita carrega em si pressupostos teóricos do que seja ensinar e aprender a ler e a escrever, uma concepção de linguagem e conceitos de sujeito, de texto e de língua, como procuro mostrar nesta pesquisa. Na escola, é possível reconhecer as diferentes práticas de produção de texto, desde a produção escrita de palavras, formação de frases soltas, produção a partir de títulos ou

imagens até a produção escrita de gêneros textuais que circulam na sociedade, como propagandas, receitas, histórias em quadrinhos, etc.

Muitas práticas pedagógicas foram e ainda estão baseadas em uma perspectiva de aprendizagem vinculada ao acúmulo e memorização de regras e conteúdos. Atualmente, há uma crescente mudança desses paradigmas, redefinindo o ensino e a aprendizagem da língua escrita para as práticas sociais de uso da linguagem. Geraldi (1997) faz uma reflexão sobre o ensino da língua, ressaltando que devemos assumir “a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino da língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito...” (GERALDI, 1997, p. 122).

Nesta pesquisa, usei o termo produção escrita de gêneros textuais para designar as condições de produção até o uso dos textos após a sua escrita, entendendo que a produção não acaba no momento da produção do texto no papel. Para a pesquisa, importa identificar mecanismos de circulação dos textos produzidos, pois:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 1997, p. 102).

Assim, é importante perguntar: qual é o percurso dos textos produzidos pelas crianças? Eles circulam na esfera escolar e em outras esferas sociais? O que as crianças e o professor fazem com o texto após a sua produção propriamente dita?

É preciso ainda tratar dos conceitos de alfabetização e letramento fundamentais para a discussão sobre as questões anteriormente colocadas.

O interesse em fazer a atividade em dupla pode ser considerado a partir da necessidade da interação social, como exemplificado na observação de uma das crianças: “Eu queria fazer em dupla!”. A professora enfatiza a importância do momento da revisão em uma produção escrita e os alunos lidam com tranquilidade com essa atitude, entretanto, fica evidente que apenas a professora se tornou leitora da atividade.

Mesmo que a professora Andréia exigisse que as crianças cumprissem a proposta da atividade repetindo as frases, muitas delas iniciaram a produção escrevendo histórias sobre a Gatinha Mimi, demonstrando que, na verdade, possuíam mais conhecimentos sobre os gêneros textuais, indo além de apenas ampliar frases, como a proposta solicitava. Ex: “A gatinha Mimi é...”

Os alunos iam até a mesa da professora e ela ia chamando um de cada vez, confirmando com o sinal de certo ou fazendo intervenções para o aluno revisar. Toda hora repetia que a frase tinha que ampliar a frase anterior, acrescentando a ela informações novas, pedia também que observassem a margem para depois recortar, entre outros aspectos. Fazia intervenções, pois a maioria dos alunos não seguia o modelo, então ela pedia para o aluno revisar o seu próprio texto. Alguns alunos escreveram frases sobre a gatinha, sem atender à proposta (ex: A gatinha Mimi é bonitinha ela adora brincar no quintal da vovó.). No entanto, essas escritas que já apresentavam processos mais elaborados de coesão textual (o ela substituindo ‘a gatinha Mimi’, por exemplo) eram corrigidos pela professora. A criança devia, então, rever o texto respeitando a proposta da professora.

As crianças demonstravam que possuíam vários conhecimentos sobre o que era escrever e sobre os aspectos linguísticos, além dos considerados pela professora, por exemplo, o uso da vírgula e dos marcadores para o discurso direto.

Em resumo, tanto nas “aulas de alfabetização” da turma inicial do primeiro ciclo como nas “aulas de produção de texto” da turma final do ciclo, ficou evidente que a prática de escrita regulada pela professora estava relacionada a um determinado tipo de escolarização da escrita, baseado na cópia de letras, sílabas e palavras, formação de frases soltas e produção a partir de títulos ou imagens.

No entanto, durante a observação em campo, percebi que a professora Andréia desenvolvia muitas atividades de escrita nas aulas de Literatura, que também aconteciam semanalmente. Essas aulas eram planejadas em conjunto com a bibliotecária e as crianças, e eram relacionadas a práticas de escrita sobre livros lidos, ou ao trabalho com um determinado gênero textual, como exemplificado a seguir:

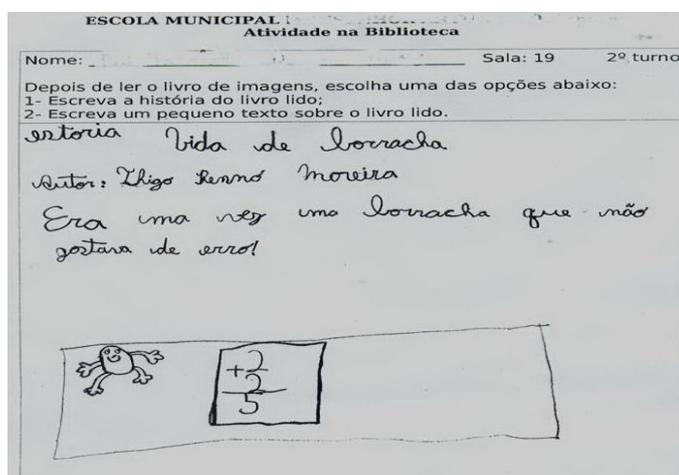


FIGURA 17 – Atividade escrita realizada na biblioteca por uma criança da turma do final do 1º ciclo

Nessa atividade, a professora trabalhou a produção textual numa perspectiva funcional, o que foi confirmado pelas crianças durante a entrevista. Elas citaram a carta como um dos gêneros textuais que representam os objetivos do ato de escrever, exemplificando com esta atividade e atribuindo importância às produções que foram expostas na biblioteca. As crianças comentaram, de maneira prazerosa, sobre o trabalho de produção escrita realizado na biblioteca, o que será discutido mais amplamente no capítulo 5: “Entre atores: o que dizem as crianças sobre a escrita”.

Outros exemplos reafirmam a diferença que percebi entre o tipo de atividade desenvolvido pela professora nas aulas de Literatura, que priorizava a produção textual de maneira mais contextualizada, das atividades de escrita propostas nas aulas de produção de texto:



FIGURA 18 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca



FIGURA 19 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca

Assim, pode-se afirmar que os textos produzidos pelas crianças durante as aulas de Literatura apontaram para o trabalho com diferentes gêneros textuais. A produção da história em quadrinho da criança Camila mostra que há uma correspondência entre o que ela escreveu nos balões, representando as falas dos personagens, e fazendo escolhas linguísticas, como no uso do “uai”, adequadas ao gênero que estava sendo produzido.

Também ficou claro que as crianças compreenderam o sentido do humor da tirinha, completando as falas com coerência em relação à sequência da história e escrevendo títulos que representassem o assunto da história, como foi a escrita da Isabele: “o que pos para crescer o seu cabelo”.

É bom destacar que a atividade proposta às crianças possibilitou diferentes modos de leitura a partir das imagens, como demonstrado na produção escrita de Fábio:



FIGURA 20 – Atividade escrita de história em quadrinhos da turma final do 1º ciclo, realizada na biblioteca

Pela leitura do título e das escritas registradas nos balões, ficou evidente que Fábio não priorizou a análise da imagem que demonstra que o cabelo do Cascão estava repleto de marimbondos, mas se deteve a uma possível relação de namoro entre o Cascão e a Mônica. Fábio, em sua produção, estabeleceu como prioritário a relação entre as personagens, o que quebrou a expectativa da professora em relação à produção escrita da criança.

Nos textos produzidos sobre a história literária a partir de um livro de imagens, ficou evidente que as crianças puderam transitar entre diferentes oportunidades de produção de acordo com o gênero textual: escrever a história do livro ou um texto sobre o livro.

ESCOLA MUNICIPAL 10
Atividade na Biblioteca

Nome: Leandro Sala: 19 2º turno

Depois de ler o livro de imagens, escolha uma das opções abaixo:
1- Escreva a história do livro lido;
2- Escreva um pequeno texto sobre o livro lido.

Monique Felix
O ratinho e a casa
Eu gostei muito da história
porque o ratinho morava
no esgoto e ele resolveu
sair do esgoto e construir
sua própria casa e construir
sua casa e viveu feliz para
sempre. fim

FIGURA 21 – Atividade escrita realizada pelo Leandro da turma final do 1º ciclo, na biblioteca

Leandro, no texto produzido, explicitou seus sentimentos a partir da leitura feita: “eu gostei muito da história” e registrou algumas partes do texto, utilizando expressões vinculadas aos contos como no trecho: “e viveu feliz para sempre.”

Já, no texto a seguir, Diogo também enfatizou a escrita do título e do autor, apresentando um resumo da história, não evidenciando no texto os seus sentimentos.

ESCOLA MUNICIPAL
Atividade na Biblioteca

Nome: _____ Sala: 19 2º turno

Depois de ler o livro de imagens, escolha uma das opções abaixo:
1- Escreva a história do livro lido;
2- Escreva um pequeno texto sobre o livro lido.

Título: O presenteio
2ª Edição
Autor: Rogério Borges

Era uma vez um menino que estava esperando o papai Noel e ele não passou e começou a chorar de raizinho e correu bem alto perto da árvore de natal e o pai ouviu ele chorar e foi até lá e comprou um presente e ele não gostou e correu de novo e o pai deu um presente grande e chorou de novo e o pai deu um beijinho nele e ele ficou feliz.

FIGURA 22 – Atividade escrita realizada pelo Diogo da turma final do 1º ciclo, na biblioteca

Ambas as crianças utilizaram conhecimentos sobre os gêneros, como por exemplo, expressões típicas de contos, situação de escrever sentimentos como nos depoimentos, e resumos de histórias, como vistos nas sinopses. Percebi que a prática de escrita nas aulas de Literatura era bem diferente da prática escrita que vivenciei durante as “aulas de produção de texto”. Posso inferir que isso ocorre devido ao fato de a professora separar, em sua prática, o que é ensinar a escrever, na “aula de produção de texto”, quando dá ênfase aos conhecimentos linguísticos em construção de frases, do que é escrever nas aulas de Literatura, mais livres dessa exigência escolar.

3.3.5 Relação das crianças com a escrita no contexto escolar

Como esta pesquisa buscou identificar o ponto de vista das crianças diante do ensino da escrita, nesta seção, apresento algumas situações que caracterizam quais foram as relações que as crianças de cada turma estabeleceram com a escrita. Para isso, selecionei e analisei alguns eventos observados durante as atividades desenvolvidas em sala, que pudessem

retratar, de certo modo, o que as crianças vivenciavam no trabalho com a escrita na sala de aula, ou seja, o seu olhar sobre as atividades de escrita propostas pelas professoras.

A seguir, um registro de um evento ocorrido nos primeiros momentos de entrada das crianças na sala da professora A. Maryse. Ele mostra sinais evidentes de como as crianças do início do primeiro ciclo sentiam-se diante daquele novo espaço que vivenciavam, já que era o primeiro dia de aula no Ensino Fundamental.

[Enquanto a professora A. Maryse atendia alguns pais ou responsáveis na porta da sala, as crianças conversavam em sala e faziam diversas perguntas. As perguntas que consegui anotar estavam relacionadas ao cotidiano, aos materiais escolares, a alguma situação que despertava o interesse delas, como por exemplo, o ônibus que passava na rua ao lado da janela da sala. Quando a professora entrou na sala, começou a organizar os seus materiais na mesa do professor e fez vários comentários sobre as crianças.]

PR: Cláudia, a amizade deles é tão grande! Não podem sentar juntos! [Professora comentando sobre dois alunos que estavam sentados próximos e estavam conversando.]

CR: Tia, cadê o meu caderno?

CR: Tia, posso tomar meu “refri”?

CR: É, aí ele vai tirar zero na prova!

PR: Você está muito pequena para sentar atrás.

PR: Vamos falar um de cada vez, levantar a mão, se não, não vou entender o que estão falando. [Estabeleceu as regras para a hora de falar.]

PR: Eu não sou a mamãe de vocês, sou a professora. [Mostrou o crachá]. Ele serve para vocês identificarem, para a mamãe me identificar, identificar quem é a professora. Meu nome é A. Maryse. [Alguns alunos querendo falar, mas a professora ia tomando o turno da fala, reafirmando as regras.]

CR: Olha o ônibus! [A janela da sala ficava ao lado de uma rua movimentada onde havia passagem de ônibus e carros frequentemente. Inclusive o ponto de ônibus era logo em frente.]

CR: Minha mãe não tem crachá!

CR: Ontem eu passei aqui!

CR: Professora, eu preciso de um caderno!

PR: Se o aluno ficar olhando para o ônibus toda hora, ele vai ter dificuldade em concentrar.

CR para a PES: Você não tem crachá?

PR: Ela é a Cláudia, está fazendo um trabalho da escola dela na nossa sala e vai ficar o ano inteiro com a gente.

PR: Na TV vocês viram que o prefeito vai mandar caderno, pasta...

CR: Minha mãe falou que eu ia ganhar um tanto de coisas!

CR: Não pode desobedecer e atravessar a rua.

CR: Onde fica o lixo?

CR: A cachorra mordeu o meu dedo.

CR: Não pode subir em árvore, se não, a lagarta morde.

CR: Sabia que meu bisavô já morreu!

CR: Meu tênis é novo!

CR: Eu moro lá no Caiçara!

PR: Qual é o nome de cada um?

CR: Eu já sei fazer meu nome com letra de mão!

PR: Podemos conversar na hora certa. [PR retoma constantemente a necessidade de falar um de cada vez e levantar a mão. Quando ia ouvindo os alunos, balançava a cabeça e olhava para eles, não alongava a conversa, respondia quase monossilabicamente: é, que bom, foi mesmo?].

CR: Tia, que horas vai começar a aula?

CR: Nós temos o dia do brinquedo?

PR: Aqui nós não temos brinquedo porque tem que construir mais salas. Ano que vem terá uma quadra, vai construir. Sexta-feira é dia de quadra, tem uma quadra pequena.

CR: Então, hoje nós vamos?

PR: Não, hoje é terça-feira!

PR: Trazer garrafinha para colocar água, está muito quente!

[A professora pediu então que cada um falasse o seu nome em voz alta.]

(Trecho do Diário de Campo – 03 de Fevereiro de 2009 – Terça-feira – 13h às 14h – Prof^a. A. Maryse)

Esse trecho, transcrito do diário de campo retratando os primeiros momentos de aula das crianças da turma da professora A. Maryse, demonstra a ansiedade que vivenciavam ao entrarem para a escola, seus interesses, desejos e expectativas em relação à escola e à escrita. Os materiais escolares foram objetos de interesse e os alunos demonstraram conhecimentos sobre a entrega do kit de material,³⁴ como foi evidenciado nas seguintes falas: “Tia, cadê o meu caderno?”, “Professora, eu preciso de um caderno!”, “Minha mãe falou que eu ia ganhar um tanto de coisas!”. Já que o caderno representava, naquele momento, um material escolar específico para o registro escrito, propus-me a perguntar: o que aquelas crianças esperavam da escola? Quais eram seus maiores interesses, conhecimentos e dúvidas sobre a escrita? Que espaços para a prática de escrita entre o grupo seriam possíveis de existir na sala de aula?

Acompanhando as crianças do 1º ciclo, percebi como a questão que envolve a escrita era um valor e um desejo das crianças, o que pode ser notado na fala de uma criança: “Eu já sei fazer meu nome com letra de mão!”, tentando mostrar para a professora um dos conhecimentos que já possuía sobre a escrita. A letra cursiva para os alunos iniciantes no processo de alfabetização é um desafio e, ao mesmo tempo, um elemento da escrita valorizado socialmente no contexto escolar. Os diversos comentários e perguntas dos alunos sobre os materiais escolares, como os cadernos, e sobre a realização de provas dão sinais de que os alunos já possuíam uma visão do que iriam encontrar naquele contexto social.

A pergunta do aluno: “Tia, que horas vai começar a aula?” torna visível que o estabelecimento de regras a partir da fala da professora, seus gestos e comentários não criaram significado para as crianças como um momento de aprendizagem de algo relacionado à cultura escolar, ou seja, o discurso da professora, as intervenções, os gestos e os sinais que fazia sobre qual era o comportamento esperado dos alunos na sala de aula não foram vistos

³⁴ Muitas propagandas na TV e nos jornais escritos foram veiculadas a partir da notícia de que “Na volta às aulas, a Prefeitura fará a distribuição gratuita de *kits* com material escolar para os alunos da rede municipal e creches conveniadas – um investimento de R\$ 29 milhões. O *kit* contém materiais como mochila, cadernos, caneta, lápis, borracha e agenda escolar, além de brinquedos pedagógicos para as crianças da educação infantil. Os alunos receberão também um *kit* literário, com cinco livros para a educação infantil e dez obras para o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (Diário Oficial do Município, quinta-feira, 29 de Janeiro de 2009, Ano XV – Edição n. 3270).

pela criança como aula. Então, vem a pergunta: o que eles esperavam do primeiro dia de aula? O que compreendiam como aula?

Os gêneros textuais escritos começavam a perpassar superficialmente na sala, nas intervenções e comentários da professora e das crianças. Quando a professora mostra o crachá para as crianças, diferenciando que ela não é a mãe, mas a professora, e diz “Eu não sou a mamãe de vocês, sou a professora. (Mostrou o crachá). Ele serve para vocês identificarem, para a mamãe me identificar [...] identificar quem é a professora. Meu nome é A. Maryse.” e uma criança diz: “Minha mãe não tem crachá”, ou quando me perguntou: “Você não tem crachá?”, a criança passa a estabelecer relações entre a função do crachá utilizado pela professora e outras possibilidades de uso. Ou seja, a partir das pistas observadas, verifiquei que a criança fez a seguinte comparação: o crachá serve para identificar quem é a minha professora. Minha mãe não tem crachá porque eu já sei quem ela é. Mas, por que essa pessoa estranha na minha sala não usa crachá se ele serve para identificar as pessoas? A discussão sobre a função do crachá e sobre informações nele contidas não foi enfocada pela professora, dando a entender para a criança que ele era utilizado para diferenciar a professora da mãe. A representação feita pela criança pode ser analisada, na medida em que percebe que a mãe não precisa de identificação de mãe, já a professora precisava.

Como a professora não dá continuidade ao tema, mesmo diante de novas intervenções, outra criança me pergunta: “Você não tem crachá?” Não é possível ter dados para análises mais significativas, apenas percebi que o gênero crachá foi objeto de interesse e discussão entre as crianças e que elas estavam buscando estabelecer coerência entre o uso do crachá às diversas situações sociais.

Pelo evento transcrito acima, a professora tinha um objetivo específico de estabelecer as regras da sala, organizando o momento certo de as crianças falarem e o lugar que considerava mais adequado para elas assentarem. Entretanto, a professora desconsiderava os comentários das crianças, o que impediu que elas demonstrassem mais explicitamente o que pensavam de temas como avaliação, organização do tempo, da rotina escolar e utilização dos materiais escolares. Isso recaiu especificamente sobre o objeto desta pesquisa: o que as crianças já sabiam sobre a escrita e como estavam sendo inseridas na cultura escolar diante do que é permitido ou não dizer e fazer?

Pude refletir, a partir do evento analisado e de tantos outros observados, que o tipo de prática escrita favorecida nesse contexto era apenas o regulado pela professora. A interação entre as crianças não foi muito valorizada pela professora, o que dificultou a troca de experiências e a observação das práticas de escrita entre o grupo. Independentemente do

controle da professora sobre as interações entre as crianças, identifiquei a presença de alguns momentos de uso da escrita entre as crianças, que serão tratados nos capítulos posteriores.

Na turma da professora Andréia, o evento observado durante uma aula de Língua Portuguesa exemplifica como eram as relações das crianças com a escrita.

[A professora escreveu um exercício no quadro para separar as palavras em sílabas e formar frases, utilizando sinais de pontuação (.!?).]
 CR: Eu não sei uma frase com ponto final. [Fala em voz alta para a professora.]
 PR: Essa é uma frase. [Os alunos riram.]
 CR: É mesmo, você fez uma frase!
 PR: Quem gostaria de ir no quadro? [As crianças levantavam a mão para irem até o quadro. As crianças começaram a ser chamadas no quadro e registrarem as frases.]
 CR: A professora é maluca. [Escreveu no quadro]
 PR: Como ficaria se terminasse com o ponto de interrogação?
 CR: A professora é maluca?
 PR: Então o que muda é a entonação, certo?
 PR: Essa frase está correta? Eu não sou maluca! [As crianças riram.]
 CR: Você é maluca mesmo!
 CR: Você viu o fiume na televisao? [Escrita no quadro]
 [As crianças conversaram sobre o filme “Eu, Robô” que passou na TV naquela semana.]
 CR: Está errado.
 PR: Então, que letra devemos colocar?
 CR: A letra L.
 CR: Que dia quente! [Escreveu no quadro. As crianças conversaram sobre o calor e faziam comentários, como: A minha garrafinha já está sem água.]
 PR: Está tudo certo?
 CR: Está!
 (Trecho do Diário de Campo – 04 de Fevereiro de 2009 – Terça-feira – 15h30min às 16h30min – Profª. Andréia)

O trecho acima demonstra que as crianças estabeleciam uma relação de confiança e de afetividade entre elas e com a professora. Quando a criança fala em voz alta: “Eu não sei uma frase com ponto final.” e a professora e um colega dizem: “Essa é uma frase.”, “É mesmo, você fez uma frase!” e a partir de um ambiente descontraído, as crianças vão até o quadro para escrever as frases e, mesmo diante do erro, não se sentiram constrangidas. Fica evidente que elas não tinham medo de se posicionarem e sentiam-se seguras no grupo.

Outro aspecto relevante que observei nesse evento foi a maneira como as crianças lidaram com a atividade de escrita proposta pela professora. Mesmo diante de uma atividade basicamente escolarizada, que priorizava apenas os conhecimentos linguísticos de modo fragmentado, pois colocar a pontuação na frase dependia do contexto de uso do texto, as crianças deram significado a tal atividade.

Mesmo sem o direcionamento da professora para a construção de frases relacionadas ao cotidiano das crianças e à utilização da pontuação de acordo com o significado da frase, percebi que as crianças formavam frases que diziam algo, como: “Você viu o fiume na

televisao?”, como se estivessem realmente escrevendo para o colega ou fazendo um comentário sobre a professora: “A professora é maluca.”. As frases construídas pelas crianças possibilitaram a existência de trocas de informações e comentários entre elas.

Diante do exposto acima e dos dados observados em campo, é possível afirmar que o trabalho de ensino da escrita relacionado à produção de texto vinculou-se prioritariamente à realização das atividades propostas pela professora que priorizava a escrita de frases e o uso correto dos conhecimentos linguísticos (letra maiúscula, ponto final, ortografia, etc.), visando à correção da escrita em dois pólos dicotômicos: certo e errado.

As pesquisas de Nascimento (2006) sobre as relações entre os sistemas ortográfico e fonológico levam em consideração as relações construídas pelas crianças e não ditadas pelos lingüistas, conhecimentos que foram evidenciados no trabalho da sala de aula, priorizando apenas a correção por parte da professora e não como um processo de construção das crianças sobre a escrita. Eles partem do pressuposto que “o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança” (NASCIMENTO, 2006, p. 41), ou seja, a construção da escrita é mediada pela competência linguística que a criança possui. A pesquisa estabeleceu uma taxonomia em termos de “erros”³⁵ e fontes de “erros”, considerando a complexidade desses conhecimentos.

Neste sentido, deve-se considerar os “erros” das crianças não como simples objeto de correção dentro do texto escrito, como evidenciado na prática da sala de aula investigada, mas como sinais de construção da aprendizagem da escrita, inseridos dentro de uma discussão mais ampla sobre a linguagem escrita.

Não percebi, nas aulas de produção de texto, ministradas toda terça-feira no primeiro horário, um trabalho relacionado aos gêneros textuais em situações autênticas da linguagem. Dessa maneira, as crianças não tiveram a oportunidade de discutir a importância desses conhecimentos linguísticos, por exemplo, diante do interlocutor e da circulação dos gêneros textuais na sociedade.

Os exemplos de produção de texto abaixo reforçam as ideias apresentadas sobre as características da aula de produção de texto na turma do final do 1º ciclo:

³⁵ Os tipos de erros apontados pela pesquisa são: (a) violação do tipo de escrita; (b) violação de convenções invariantes do código escrito, no que se refere às relações entre fonemas e grafemas; (c) violação da representação gráfica oficial de um fonema, devido às relações opacas que se estabelecem entre este fonema e seus alofones; (d) violação da representação gráfica de sequências de palavras. (e) violação das regras gramaticais utilizadas na escrita; (f) violação das formas dicionarizadas; (g) violação das regras que dizem respeito à forma do texto; e (h) “erros” de hipercorreção. Cada um destes tipos de “erros” é subcategorizado pelas fontes de “erro”. (NASCIMENTO, 2006, p. 47-48).

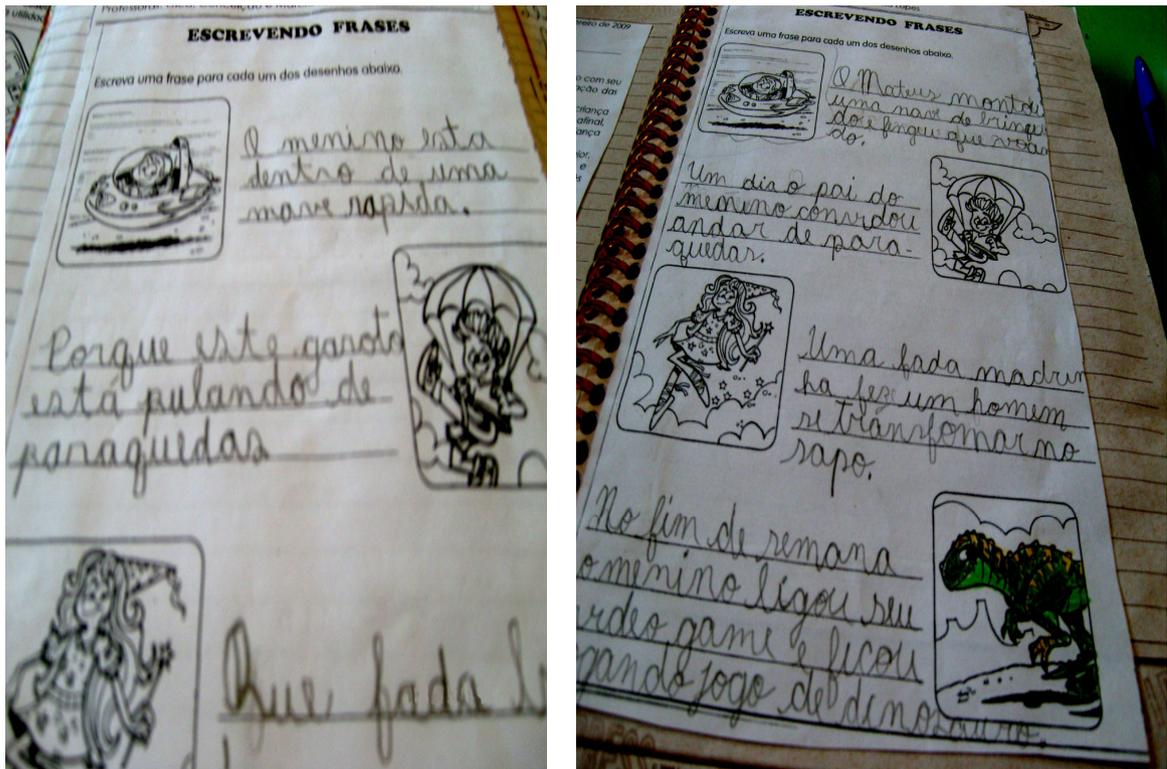


FIGURA 23 e 24 – Atividade escrita realizada na turma final do 1º ciclo na sala de aula

As crianças, diante dessas atividades de escrita, utilizavam a estratégia de descrever a gravura ou tentar criar um contexto situacional incluindo as gravuras, como evidenciado na produção da criança retratada na figura 24, que tentou explicitar certo contexto de produção, aproximando o texto à escrita de uma história, buscando vincular a escrita a um determinado gênero textual conhecido.

Foi fundamental destacar alguns aspectos particulares do contexto escolar e da atuação de cada professora, percebendo que são peças fundamentais no contexto educativo, pois estão à frente das atividades pedagógicas que visam ao aprendizado da escrita. Pela observação em campo, nota-se que as crianças da turma do primeiro ciclo de alfabetização foram inseridas em uma prática de escrita escolar baseada na soletração e no ensino fragmentado das letras. Esse ensino está fundamentado em uma concepção de escrita vista como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e não como uma representação da linguagem. Os estudos de Ferreiro (2001) mostram esta diferenciação: na primeira concepção os elementos e as relações já estão predeterminados, o que não acontece na concepção de escrita como uma representação da linguagem. A autora continua afirmando que a “invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (FERREIRO, 2001, p. 12).

Essas diferentes concepções de escrita trazem consequências para a alfabetização e para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Ao conceber a escrita como um código de transcrição privilegiam-se as atividades de discriminação perceptiva visual e auditiva. As atividades de preparação para a leitura e a escrita baseadas nesta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação e não abordam reflexões sobre a natureza das unidades utilizadas. Já na outra concepção, a escrita passa a ser concebida como uma apropriação de um objeto de conhecimento, exigindo uma alteração da prática pedagógica. (FERREIRO, 2001, p. 14-15).

O trabalho com os gêneros textuais foram realizados de maneira tímida e superficial. Já na turma do final do 1º ciclo, ocorreram atividades relacionadas ao uso da linguagem escrita em situações sociais. Entretanto, as aulas de produção de texto, especificadas na rotina escolar, sempre na terça-feira, geralmente eram baseadas no trabalho de escrita de frases, priorizando o uso dos gêneros escritos escolares, sem evidenciar o trabalho com outros gêneros textuais de circulação social.

4 A PRÁTICA ESCRITA REVELADA NOS BASTIDORES DAS AULAS



FIGURA 25 – Criança escrevendo uma cartinha na hora do recreio



FIGURA 26 – Bilhete entregue a uma criança do final do 1º ciclo no horário do recreio

4.1 Prática escrita nos bastidores das atividades propostas pelas professoras

A vida na sociedade tem possibilitado ao sujeito perceber e vivenciar diversas práticas sociais de uso da linguagem em situações familiares, escolares, profissionais ou religiosas, que se concretizam a partir da produção de textos orais ou escritos e assumem diversas formas dependentes das condições de produção. As crianças, no início do processo de escolarização, vivenciam várias práticas de escrita e diversos modos de aprendizagem da linguagem na escola, como sinaliza Rojo:

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construídos pela criança (ROJO, 2006, p. 121).

De acordo com a autora, é fundamental discutir o papel da interação social na construção da linguagem escrita pela criança. Os eventos descritos a seguir retratam esse aspecto: as práticas de escrita das crianças em situações reguladas pelo grupo. Busquei descrever algumas situações que demonstravam como e qual era a prática escrita das crianças na sala de aula em momentos não direcionados pelas professoras.

Durante a imersão no campo, percebi que, independentemente das atividades desenvolvidas pelas professoras para o ensino da escrita e que, no caso observado, eram geralmente descontextualizadas e distantes de um trabalho em uma perspectiva dos gêneros textuais, as crianças demonstraram realizar variadas práticas de escrita, sob a forma de gêneros textuais, em momentos não regulados pelas professoras. Essa constatação me possibilitou refletir sobre a importância de conhecer o que as crianças produzem, como produzem e quais os significados dados por elas a essas produções escritas.

O evento abaixo ilustra o que me proponho a demonstrar:

[Quando cheguei à sala, as crianças estavam assentadas em dupla, realizando uma atividade de Matemática, da página 16 do livro didático adotado, individual e silenciosamente.]

PR: Esse é o último ano, aí a gente pode escrever no livro. [A supervisora Joana bateu na porta da sala e anunciou a hora e o tipo de merenda do dia: suco de laranja com rosquinha de coco. Nesse momento, a turma se movimenta e muitas conversas paralelas acontecem. Fico observando a conversa de um grupo de alunos que estavam assentados próximos a minha mesa.]

CR: Nossa! Tem um tempão que eu tô pedindo para ela trazer um filme. Ela é enrolada.

CR: Uai, eu esqueci.

CR: Escreve um bilhete para ela.

CR: Eu tenho folha. [Foi até a carteira dele, pegou, dentro da mochila, um envelope com papéis com linha, tipo fichas, e escreveu algo.]

CR: Oh! Vê se não esquece. Escreve atrás a resposta.

CR: Lê o bilhete e guarda na mochila.

[Outras crianças perceberam a situação, riram e fizeram alguns comentários em voz baixa.]

CR: Ele tá mandando bilhetinho de amor para ela.

CR: Não é não! [A menina ouviu o comentário e falou num tom mais alto]. [Antes da saída das crianças para o recreio, fui até a carteira da menina e pedi para ver e copiar o bilhete. Estava escrito com letra de forma maiúscula, ocupando duas linhas: NÃO ESQUESSA DE TRAZER O FIUME UMA NOITE NO MUZEU (Na palavra FIUME havia a letra L em cima da letra U e na palavra MUZEU havia a letra S em cima da letra Z)]. (Trecho do Diário de campo – 02 de Março de 2009 – 14h às 14h30min – Prof^a. Andréia)

O bilhete foi escrito a partir de uma situação regulada pelo grupo: uma criança havia se esquecido de levar o filme que prometera para o colega: “Nossa! Tem um tempão que eu tô pedindo para ela trazer um filme. Ela é enrolada”. O gênero textual a ser escrito também foi explicitado por uma criança, demonstrando que ela tinha conhecimento de que um determinado gênero textual poderia atender ao objetivo: “Escreve um bilhete pra ela.” Outra criança providenciou o papel – já que este material não é disponibilizado pelas professoras para a escrita entre o grupo – que tinha dentro da mochila. No final, outra criança leu o bilhete, auxiliando na correção da ortografia das palavras “fiume” e “muzeu”. A situação foi percebida pelas outras crianças que fizeram comentários sobre o que poderia estar escrito: “Ele tá mandando bilhetinho de amor para ela”. Posso inferir que essa percepção da criança sobre o conteúdo do bilhete diz respeito ao contexto social que ela vivencia na sala, diante das diversas interações muito comuns entre os grupos de meninos e de meninas. A produção escrita do gênero textual bilhete em uma situação específica regulada pelo grupo atendeu às condições de produção: o quê, para quem, como, onde, por quê.

Outro evento observado na sala da professora A. Maryse retrata algumas percepções das crianças sobre os gêneros textuais:

PR: Gente, eu vou fazer uma formiguinha com o nome de cada um e vou colocar aqui no mural. A formiguinha que tiver o nome não vai ganhar surpresa. Hoje tem surpresa. Olha que a formiguinha não para quieta, vocês já viram?

CR: E qual é o bicho que ganha surpresa?

CR: Tomara que ela não coloque o meu nome. [Uma criança faz um comentário e olha para mim.]

CR: Tia, eu tenho um gafanhoto de mentirinha.

PR: Tem gente com brinquedo. Vou colocar o nome na formiguinha.

PR: Vou mandar um bilhete para mamãe na agenda que o dia do brinquedo é sexta-feira.

CR: Não precisa escrever para minha mãe, porque eu já sei! [A aula continuou e depois uma criança pergunta baixinho.]

CR: Tia, o que você está escrevendo? [Criança me pergunta.]

PES: O que vocês fazem.

CR: Nossa! Já escreveu isso tudo? [Criança levantou e viu o meu diário de campo]
(Trecho do Diário de campo – 04 de Fevereiro de 2009 – 14h30min às 15h – Prof.
A. Maryse)

A escrita do bilhete pela professora na agenda da criança estava vinculada a uma punição: avisar a mãe que ela estava usando brinquedo no dia em que não era permitido. Quando a criança responde: “Não precisa escrever para minha mãe, porque eu já sei!”, ela evidencia que o bilhete escrito não iria cumprir a função, pois a criança já tinha o conhecimento da regra.

Uma análise importante a ser realizada nesse evento foi o interesse da criança pelas minhas escritas: “Tia, o que você está escrevendo?”. Esse interesse pelo meu diário de campo demonstra que a criança estava procurando entender os motivos e os conteúdos da minha escrita, demonstrando que ela sabe que se escreve por algum motivo e se escreve alguma coisa que é importante nas situações escolares.

Presenciei, na turma do início do 1º ciclo, a realização pelos alunos de uma atividade diagnóstica. Duas semanas anteriores ao evento descrito abaixo, a professora A. Maryse participou de uma reunião com uma formadora da Secretaria Municipal de Educação. Tive a oportunidade de acompanhar esse encontro que teve como objetivo repassar à professora as orientações para a realização da atividade diagnóstica que deveria ser aplicada nos próximos dias. Essa atividade foi entregue à professora pela responsável pela formação e foram explicitados os objetivos e os principais procedimentos para sua realização.

O evento abaixo, vivenciado na turma do início do 1º ciclo, merece ser analisado, pois demonstra como as crianças utilizam os gêneros textuais em suas atividades escolares:

A professora escreveu no quadro as letras A, C, E, K, I, Z e as crianças eram solicitadas a falarem o nome da letra. Alguns falavam: “A de Ana. C de casa, I de Iscola, K de Camila”. Nesse momento, a professora reforçava oralmente: “E de Escola. Camila é com a letra C”.

A atividade de Avaliação Diagnóstica, que já tinha sido iniciada nos dias anteriores, foi distribuída às crianças, agora, para fazerem a escrita espontânea das figuras referentes aos materiais escolares. A professora orientou a realização do exercício, mostrando coletivamente quais eram os materiais.

Percebi que uma criança estava com uma Bíblia pequena, tentando ler escondido da professora, colocando-a debaixo da carteira. Andando pela sala, me dirigi até a criança e perguntei o que era aquilo.

CR: É o meu diário. [Ela procurava na Bíblia as letras maiúsculas e copiava algumas na frente das figuras. Ao escrever a palavra cola, fez um tanto de letras, depois desmanchou, pegou a cola na pasta e escreveu “NEW MAGIC”.]

CR: [Leu para mim pausadamente] Co-la. [E falou olhando para mim] Agora tá certo.

[Na sala dos professores, as professoras das turmas iniciais do primeiro ciclo conversavam sobre a atividade e a professora da outra turma me passou o registro da criança que, na frente da imagem do lápis, escreveu: “FABER -CASTEL”.]
(Trecho do Diário de campo – 18 de Março de 2009 – Quarta-feira – 13h30min às 14h30min – Profª. A. Maryse)

A professora começou a aula retomando a leitura de letras e, logo em seguida, trabalhou com a Atividade Diagnóstica. Posso inferir que ela considerava que retomar algumas letras poderia ajudar as crianças na atividade de escrita espontânea. Entretanto, as intervenções quanto aos erros das crianças (“I de Escola”, “K de Camila”) evidenciam que ela desconsiderou o conhecimento que as crianças possuíam sobre a escrita e suas hipóteses de construção da base alfabética ou mesmo a possibilidade da escrita do nome próprio Kamila, com a inicial K.

A seguir, o registro feito pelas crianças a partir da cópia das marcas existentes nos objetos:

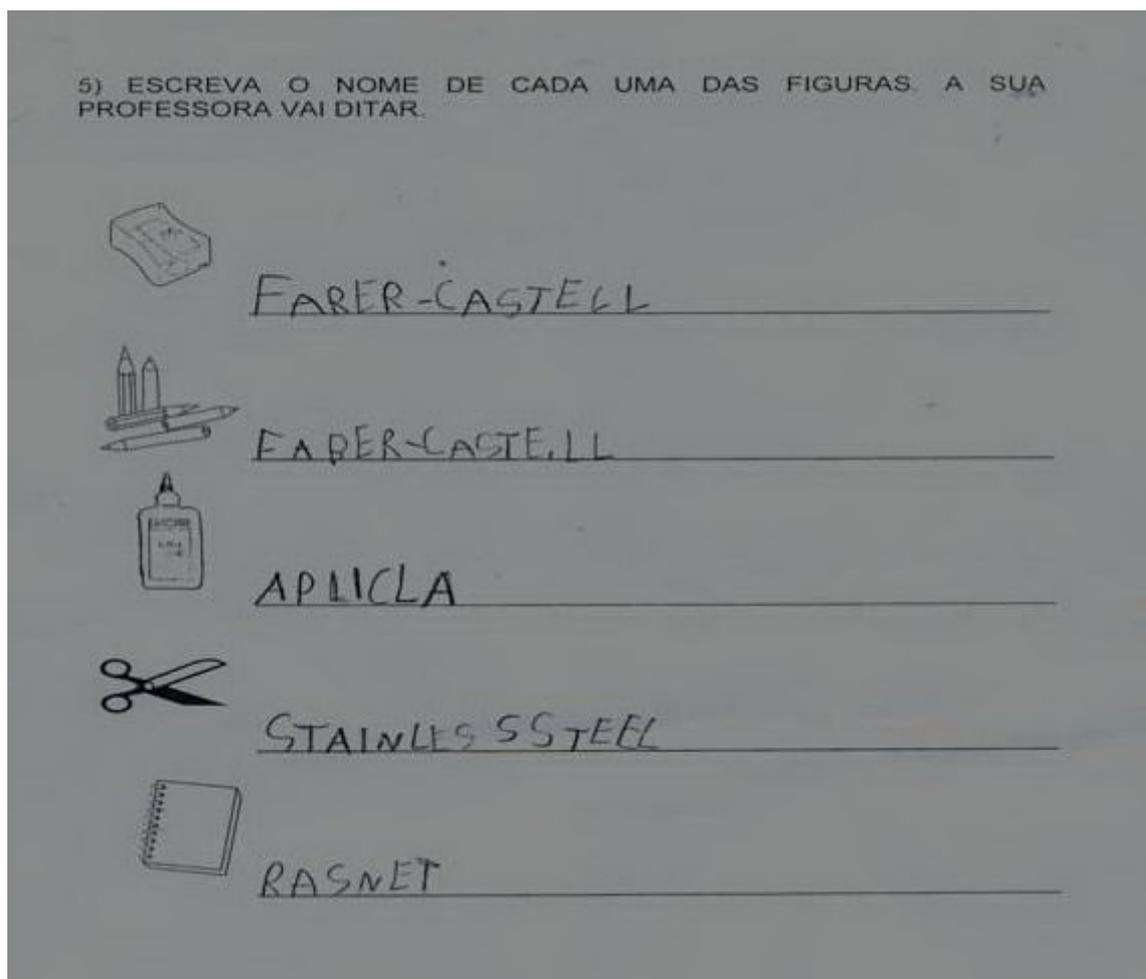


FIGURA 27 – Atividade de escrita realizada por uma criança da turma do início do 1º ciclo

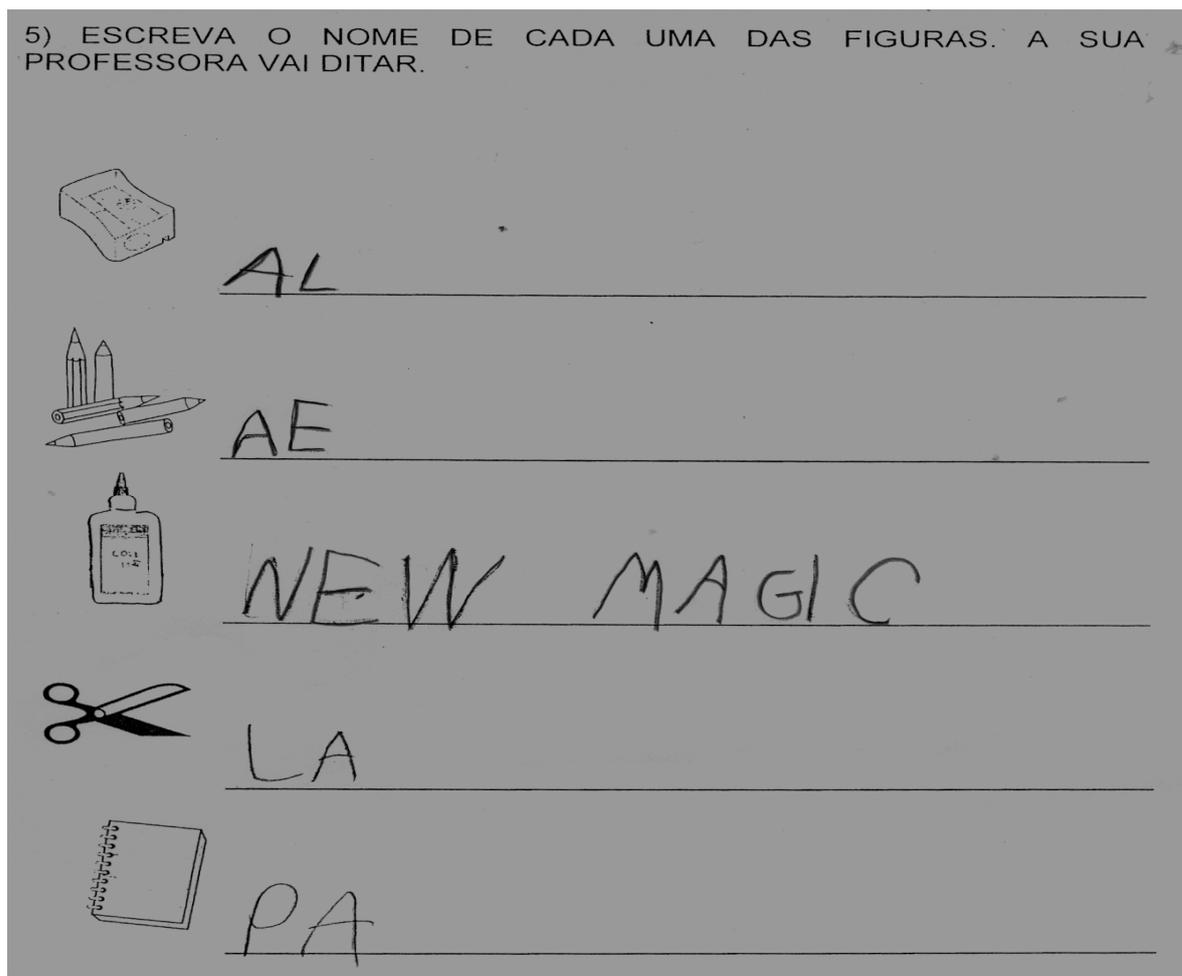


FIGURA 28 – Atividade de escrita realizada por uma criança da turma do início do 1º ciclo

A realização da atividade pela criança utilizando a Bíblia como material de apoio demonstrou que ela compreendeu que deveria escrever utilizando letras e como não dominava todo o repertório do alfabeto, recorreu ao material escrito que estava disponível para copiar as letras. Entretanto, ela não reconhecia as letras minúsculas e gastava muito tempo para identificar as letras maiúsculas nos textos da Bíblia. A criança buscou outra estratégia apoiada na cópia dos rótulos, que, para ela, podia trazer os nomes dos materiais. Essa estratégia encontrada pelas crianças mostra o conhecimento que elas têm sobre os rótulos. A que utilizou o rótulo da cola para realizar sua atividade reconhecia que, no vidro da cola, existia algo escrito que referenciava ou denominava o objeto, apesar de não identificar que ali estava registrada a marca da cola e não a palavra “cola”. Quando a professora da outra sala me mostrou uma situação semelhante de uso da marca “Faber-Castell” para designar a escrita da palavra “lápiz”, a minha percepção sobre a importância do trabalho com alfabetização em uma perspectiva do letramento foi reforçada. Focar os rótulos como gêneros do cotidiano das crianças pode contribuir para o trabalho de construção da base alfabética numa perspectiva

dos gêneros textuais, ou seja, pode possibilitar uma ação pedagógica voltada para o alfabetizar letrando, como sugere os estudos de Soares (1998).

As crianças demonstraram, nesta atividade, suas hipóteses sobre a escrita e as relações que estabeleciam entre a escrita e a imagem representada. Quando as crianças copiaram a marca, identificaram ali a existência de um nome, compreendendo que era o nome do objeto, no caso, lápis e cola. Demonstraram não reconhecer que, no rótulo da cola, por exemplo, o que ficava em evidência era a marca da cola. Essa poderia ser uma grande oportunidade de aproveitar o gênero rótulo para o trabalho em sala de aula para que elas pudessem conhecer esse gênero, as informações nele contidas e o objetivo que possui na sociedade.

Os eventos acima comprovam a existência de uma prática de escrita entre as crianças, bem como a riqueza de conhecimentos que demonstraram ter sobre os gêneros textuais e sobre a escrita durante a realização das atividades propostas pelas professoras em sala de aula. O trecho da entrevista com uma das crianças da turma da professora Andréia contribui, também, para a reflexão sobre esses conhecimentos que, muitas vezes, não são aproveitados nas aulas:

Ronaldo: “é que eu e meu amigo ia no cinema, nós planejamos e fomos... fomos no cinema... porque a gente ia fazer um cineminha na casa da tia dele, vamos fazer um cineminha com chiclete, nós escrevemos nos papéis e colocando os filmes e escrevemos se era livre ou se era pra alguma idade...” [Referindo-se a um texto que ela havia escrito na sua agenda escolar.]

Observando o caderno e a agenda das crianças, notei muitos registros que eram feitos durante as aulas, mas, pela impossibilidade de conversar com elas com a frequência que eu desejava, não consegui, em muitos casos, identificar o que elas estavam produzindo e as finalidades comunicativas de suas escritas.

A seguir, exemplos dessas escritas:

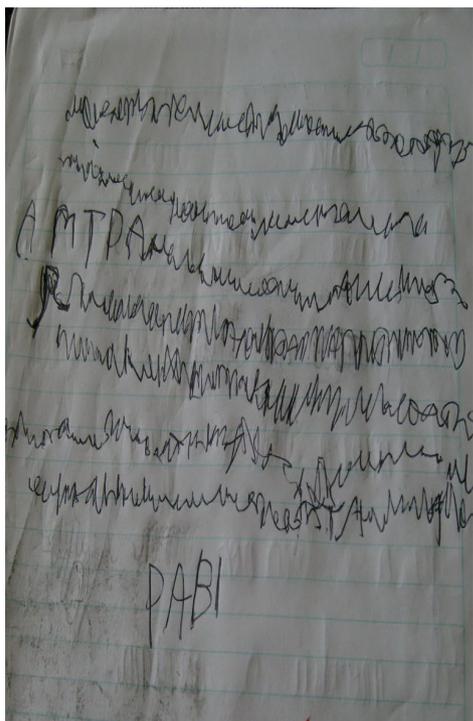


FIGURA 29 e 30 – Páginas de um caderno e da agenda escolar de crianças da turma iniciante do 1º ciclo

Em outros exemplos de escritas produzidas pelas crianças, foi possível inferir qual o conteúdo do texto e os seus objetivos de produção, conforme se pode ver também nos exemplos abaixo:

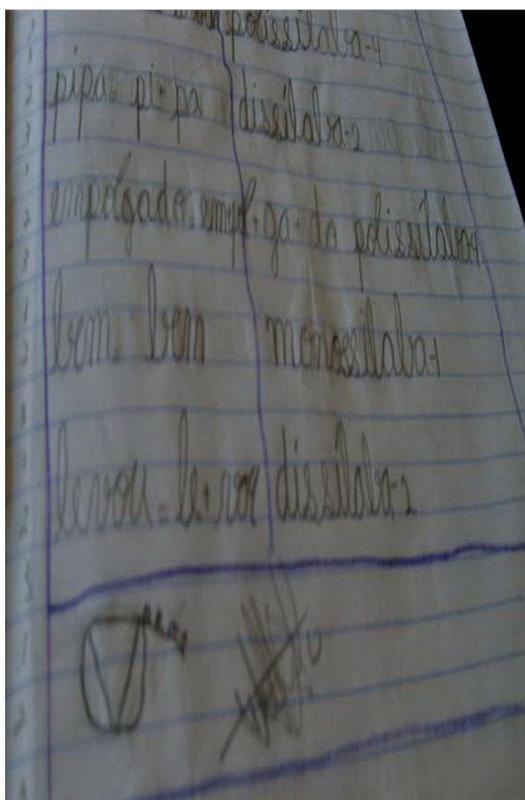


FIGURA 31 e 32 – Páginas de um caderno e da agenda de crianças do final do 1º ciclo

A figura 31 foi tirada do caderno de uma criança do final do 1º ciclo, é possível inferir que ela assinou no caderno ao lado da assinatura de um adulto, apontando um estilo próprio de escrever o seu nome como uma assinatura. Já na figura 32 é possível perceber a elaboração de um mapa feito por uma criança, provavelmente para explicar a um determinado colega como chegaria à sua casa.

Essas produções escritas foram realizadas apenas nos momentos de “brecha”, durante as atividades propostas pelas professoras. Muitas dessas produções não eram percebidas pelas professoras e também não observei, nas atividades reguladas pela professora, o ensino da escrita numa perspectiva dos gêneros textuais.

Em alguns momentos, as professoras eram interlocutoras dos textos produzidos pelas crianças, como demonstrado abaixo:

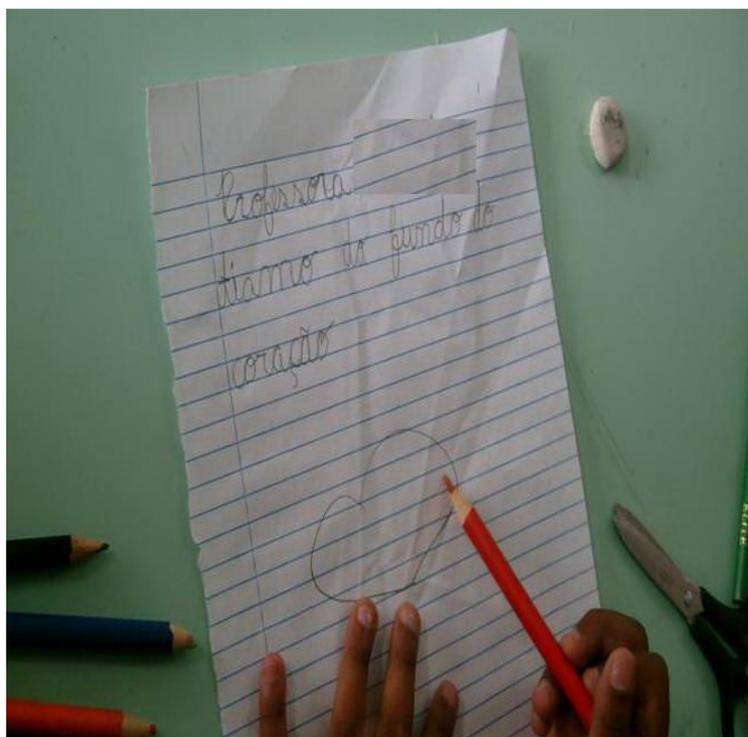


FIGURA 33 – Bilhete escrito por uma criança do final do 1º ciclo

Entretanto, não percebia como esses textos circulavam na sala, se a professora chegava a receber os bilhetes e como lidavam com eles.

Acredito que conhecer os gêneros textuais que as crianças utilizam nos seus momentos de interação no grupo é um ponto fundamental para o ensino da escrita na escola que se propõe a trabalhar numa perspectiva dos gêneros textuais.

4.2 Prática escrita no horário do recreio

O início do horário do recreio é marcado por um alto sinal sonoro. Ao tocar o sinal, as crianças são encaminhadas pelas professoras para a fila e descem para o pátio. Após alguns segundos, o pátio, até então um espaço silencioso, se transforma em um espaço movimentado e dinâmico.

Tendo em vista esse tempo e espaço de trocas múltiplas entre as crianças, o meu olhar de pesquisadora se voltou, então, para algumas questões: o que as crianças faziam durante o recreio e quais interações eram estabelecidas? Que práticas de escrita circulavam nesse espaço? Que gêneros textuais escritos circulavam e mediavam as situações de interação? Que relações poderiam ou não ser estabelecidas com as práticas de escrita vivenciadas no espaço da sala de aula?

A seguir, apresento uma descrição de situação de uso da linguagem escrita no horário do recreio, confirmando que as crianças vivenciam várias práticas de uso da linguagem escrita em situações de interação social, não reguladas pelas professoras:

Organização das crianças: Pátio do recreio movimentado e um “corre-corre” de crianças (aproximadamente seis meninas e três meninos). Pesquisadora perto da lixeira.

Bruno entrega uma folha de caderno dobrada para Helena que a pega e corre e vai em direção às meninas, que ficam em volta do papel e começam a ler o texto, dando gargalhadas e falando alto.

Helena corre em direção ao lixo e as outras meninas vão atrás dizendo: “Não, deixa eu ler”. “O que você vai fazer?”. Ela rasga a folha em pedacinhos, com muita força, dizendo “Credo, credo!”.

Os meninos passam correndo perto do lixo. Bruno entrega outro papel dobrado para Helena.

As outras meninas ficam perto de Helena, pedindo para ler o que estava escrito e ela rasga o papel e o joga no lixo. Ao rasgar o papel, Helena ri e fala: “Eu não quero!”.

A situação se repete cinco vezes.

Ao som do sinal, as meninas vão para a fila de uma professora e os alunos vão para a fila de outra professora. (Trecho do Diário de campo – 10 de Novembro de 2008 – 14h30min às 15h – Horário do Recreio)

Esse evento mostra como dois grupos de crianças (meninos e meninas) interagiram numa situação de escrita de bilhetes de Bruno para Helena, ficando evidente que o texto escrito possibilitou momentos lúdicos entre os interlocutores envolvidos e outras crianças, como demonstrado a seguir.

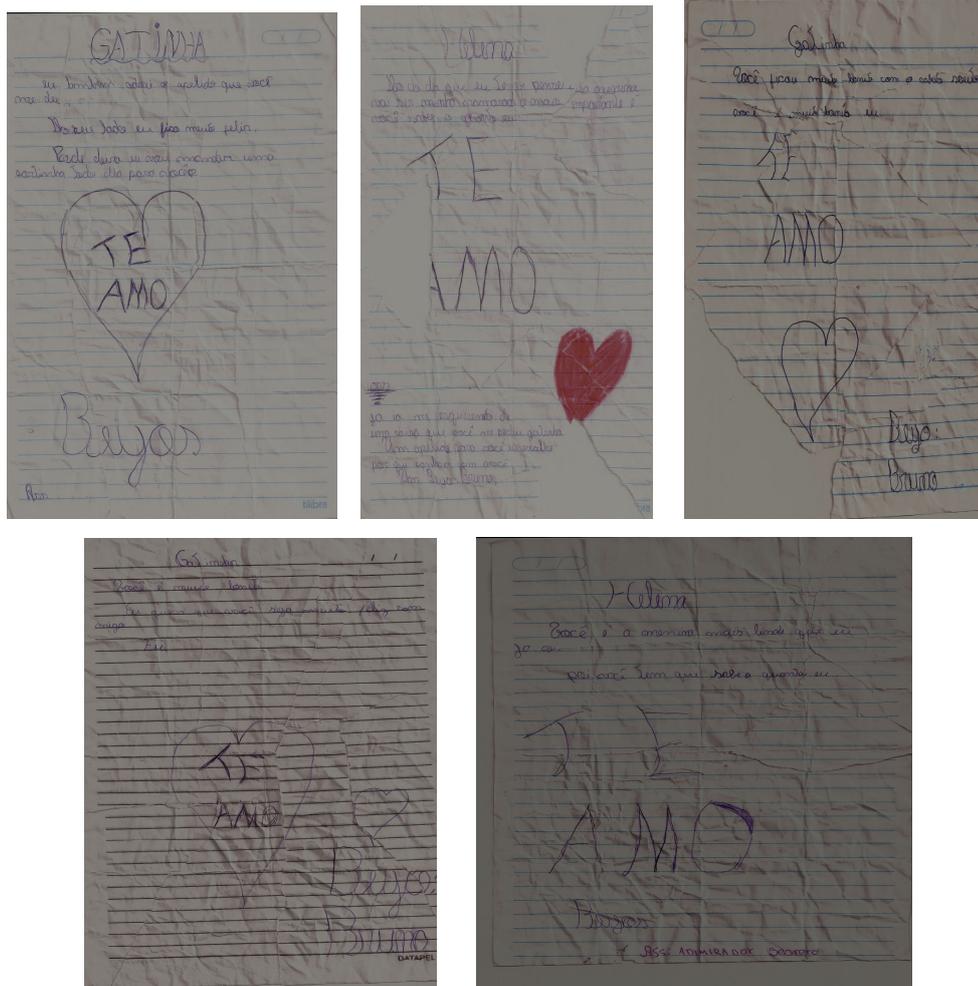


FIGURA 34, 35, 36, 37 e 38 – Bilhetes utilizados pelas crianças durante o horário do recreio

Legenda:

FIGURA 34 - Gatinha, eu também adorei o apelido que você me deu. Do seu lado eu fico feliz. Pode deixar eu vou mandar uma cartinha todo dia para você. Te amo. Beijos. Ass.

FIGURA 35 – Des do dia que eu te vi pensei essa menina vai ser minha namorada o mais importante é você saber o quanto eu te amo. Obs. Já ia me esquecendo de uma coisa que você me pediu gatinha Um apelido para você escolhe combina com você Um beijo Bruno

FIGURA 36 – Gatinha você ficou muito bonita com o cabelo Souto. Você é muito bonita Eu te amo. Beijo Bruno

FIGURA 37 – Gatinha você é muito bonita. Eu quero que você seja muito feliz com migolo. Eu te amo. Beijo Bruno

FIGURA 38 – Helena, você é a menina mais linda que eu já vi. Pois você tem que saber o quanto eu te amo. Beijos. Ass. Admirador Secreto

Analisando os textos, ficou evidente que Helena se correspondia com Bruno: “Pode deixar eu vou mandar uma cartinha todo dia para você”. Analisar o material escrito possibilitou identificar outras vozes e pistas sobre os conhecimentos das crianças diante do gênero bilhete. O bilhete foi escrito respeitando o aspecto composicional, como nos exemplos: escrita do destinatário “Gatinha” em cima da folha e centralizado, com estilo

carinhoso, marcação do remetente com “Ass.” em branco, coração desenhado e escrito “te amo”.

É importante ressaltar que as crianças utilizaram um texto escrito endereçado a uma criança para criar novos momentos de interação. Quando observei o evento, percebi que a reação da criança Helena, diante dos bilhetes entregues pelos meninos, possibilitava a participação do grupo, que já conhecia o conteúdo dos bilhetes escritos. O uso do bilhete, nessa situação, mostra que um gênero assume diversas características e funções de acordo com seus leitores e a situação de uso. Geralmente, um bilhete de amor é endereçado a uma pessoa, numa certa intimidade. Mas, nesse sentido, assumiu uma visibilidade diante de todo o grupo. Ficou evidente que essas crianças demonstraram conhecimentos de prática de escrita de bilhete e vivenciaram situações reguladas pelo grupo mediadas pelo texto escrito.

A seguir, outro exemplo que caracterizou a prática escrita escolar das crianças regulada pelo grupo, que pôde ser observada por mim durante o horário do recreio:

Cinco meninos assentados no chão, lanchando, sorrindo e conversando sobre álbum de figurinhas. Eu estava agachada junto às crianças.

Mateus estava com um pedaço de folha de caderno, dobrado e amassado, contendo uma lista de números, escrita a lápis.

Breno pegou o papel dobrado e leu em voz alta. A cada número lido, as crianças faziam comentários: “Essa eu não tenho!”. “Ih! Essa é difícil de conseguir”. “Essa o Artur tem!”.

Frederico tinha, em suas mãos, várias figurinhas, mostrava os números para os colegas e procurava os números lidos. A dinâmica era rápida: ele mostrava uma figurinha e perguntava: “Você tem o número 42”? Ele não era prontamente respondido e me mostrava o número da figurinha.

Após a leitura dos números, Frederico pegou novamente a lista e guardou no bolso. O grupo se desfez. Ao bater o sinal, os alunos se dirigiram para a mesma fila.

(Trecho do Diário de Campo – 10 de Setembro de 2008 – Quarta-feira – 14h30min às 15h – Horário do Recreio)

Citei o evento anterior para exemplificar como era a forma de participação das crianças nos eventos que envolviam o texto escrito nos momentos não conduzidos pelas professoras. Essas questões possibilitam perceber que não é somente o texto escrito que pode dar pistas de como as crianças constroem e (re)constroem suas práticas de escrita na escola. O texto, analisado em si mesmo – lista de números –, não daria conta da riqueza de análise que um evento como esse pode oferecer. Percebi que o gênero textual lista foi utilizado como mediador da interação entre os cinco meninos e refletiu o uso social que eles faziam do texto escrito, a partir de seus objetivos e funções, possibilitando outras interações.

Quanto aos aspectos formais do gênero textual lista, ela não possuía um título e havia números (e não letras) registrados verticalmente. Entretanto, esses dados eram suficientes para a compreensão do seu conteúdo e de sua função, pois o grupo já possuía a informação que os

números registrados representavam as figurinhas que estavam faltando para completar o álbum. Assim, o gênero textual então utilizado, no caso a lista, cumpriu seus objetivos, sendo adequada ao contexto de uso.

Outro evento mostra como as crianças do início do 1º ciclo incluíam a escrita em seus momentos de brincadeira na hora do recreio:

Um grupo de três meninas estava brincando. Uma era a enfermeira; outra, a doente; e outra era a auxiliar da enfermeira.

Maria Clara estava deitada em um banco. Isabela estava com um objeto de plástico na mão, uma pequena mamadeira de brinquedo. Duda estava com uma agenda e um lápis.

Isabela, que fazia o papel de enfermeira, dava o remédio para Maria Clara. Duda anotava na agenda um coração.

Duda desenhava um coração para cada gotinha dada e uma bolinha para cada vez.

Laura e Isabela observavam Duda fazer os registros.

(Trecho do Diário de campo – 14 de Abril de 2009 – Terça-feira – 14h30min às 15h – Horário do Recreio – Crianças da turma da Prof.^a A. Maryse)

Nesse trecho, é possível identificar o uso da agenda. Percebi as ações das crianças diante da escrita: utilizavam a agenda de forma lúdica, representando uma situação real. A partir da produção escrita, as crianças estavam vivenciando situações reais de uso desse gênero textual para marcar horário e ministrar medicamento. Interessante foi observar que essas crianças não dominavam a base alfabética e utilizaram desenhos diferenciados para marcar a quantidade de vezes que o remédio era ministrado e a quantidade de gotinhas que eram tomadas, como demonstrado a seguir:



FIGURA 39 – Página de uma agenda, registrando a escrita do telefone da amiga

Observei que a agenda utilizada pelas crianças, ao longo de alguns dias, foi suporte de novas práticas de escrita, como no registro de nome e o telefone de uma colega. Interessante confirmar que, mesmo sem o domínio da base alfabética, percebido na escrita do nome, e ainda apresentando pouco domínio da escrita dos números (estavam todos espelhados), a agenda foi utilizada levando-se em consideração o que se deve registrar em uma situação de comunicação: o nome e o número do telefone da outra pessoa, como procedimentos para recuperar a memória.

A escrita de números de telefones era uma prática constante entre o grupo no horário do recreio. Chamou-me a atenção o tipo de suporte utilizado, ora a agenda, ora papéis diversos, como apresentado a seguir:



FIGURA 40 – Escrita de um número de telefone em um cartão

Nos exemplos de eventos descritos, referentes a práticas escritas das crianças, fica evidente que escrever na escola é uma das formas de participar de eventos de letramento, pois o ato de escrever no ambiente escolar é uma das maneiras de participação no mundo da cultura escrita.

Mesmo diante de algumas práticas escolares ainda baseadas em concepções da língua como código, segundo a qual se dá prioridade ao estudo da língua de forma descontextualizada, com ênfase em assimilação de regras gramaticais, a criança demonstra conhecimentos dos gêneros textuais, e se coloca como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma perspectiva interacionista da linguagem, “que não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 34), a criança se torna um sujeito que possui muitos conhecimentos sobre a língua, pois está inserido em práticas culturais de uso da linguagem no seu cotidiano, e passa a ser reconhecido como um ser social e histórico que incorpora várias vozes da realidade social em que vive. Ela utiliza, no contexto escolar e em suas práticas sociais, os gêneros textuais orais e escritos, assimilados a partir de suas vivências cotidianas.

O ato de escrever representa um ato cultural, pois o modo como o sujeito produz e faz uso da escrita representa também sua maneira de se relacionar com o mundo.

Podemos, de acordo com isso, afirmar que os gêneros textuais produzidos na escola e a maneira como são utilizados evidenciam formas específicas de interação social. Quando o aluno produz o texto na escola, ele está mobilizando conhecimentos que possui sobre a escrita, tanto a forma de escrever, ou seja, o gênero utilizado e os recursos linguísticos, como a função da escrita, o que possibilita avaliar o texto e reelaborá-lo a partir das interações que se estabelecem no momento da produção.

A produção de gêneros textuais na escola possui diferentes objetivos e se efetiva nas relações entre os alunos e os professores, encarados como agentes sociais que interagem em um contexto de sala de aula.

As crianças em processo de alfabetização experimentam na escola várias práticas de escrita, próprias do ambiente escolar, e passam a lidar com essas situações (re)construindo suas práticas de escrita.

Na medida em que a escola se propõe a trabalhar em uma perspectiva dialógica da linguagem, o trabalho pedagógico passa a ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno, percebendo a importância de buscar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos e não apenas analisar o texto produzido, percebendo, assim, como as crianças formam seus grupos, incluindo ou excluindo participantes de acordo com a situação interacional vivenciada.

Finalizando, identifiquei, durante o horário do recreio, várias práticas de escrita envolvendo os gêneros textuais: as cartas, os bilhetes, a agenda, a brincadeira de escolinha, muitas vezes repetindo ou desenvolvendo práticas de escrita da sala de aula. Ao brincar de escolinha, por exemplo, a criança assume o papel de professor ou de aluno. Tem a oportunidade de realizar ações que são próprias a cada um desses papéis e excluir ações que consideram inadequadas a esses contextos.

A criança tem oportunidade de representar por meio da brincadeira, várias práticas sociais de uso da escrita, demonstrando conhecer alguns gêneros textuais que circulam nesses contextos, como por exemplo, a escrita da ficha escolar, específico no contexto escolar.

O exemplo a seguir mostra como a cópia da ficha pode ultrapassar os limites das situações conduzidas pela professora em que é cotidianamente produzida:



FIGURA 41 – Registro escrito realizado no horário do recreio

A partir da situação regulada pela professora ou pelo grupo, as crianças são chamadas a produzirem textos, construindo uma determinada prática de escrita. Entretanto, nas práticas de escrita escolar, nem sempre os textos produzidos se materializam sob a forma de um gênero de circulação social, pois estão vinculados a escolarização que a escrita representa no contexto escolar. Por isso é preciso reorientar o trabalho com a escrita na escola, possibilitando ao aluno construir seu conhecimento sobre os gêneros textuais, sobre os usos e o funcionamento da linguagem, como enfatiza Marcuschi:

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar (MARCUSCHI, 2007, p. 9).

Há, ainda, um longo caminho a trilhar, no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais na escola. Essa tarefa envolve discussões mais complexas para poder compreender com maior amplitude as práticas de produção escrita de gêneros textuais de crianças em processo de alfabetização.

4.3 Materiais utilizados para a escrita

A análise sobre a prática escrita das crianças no contexto escolar foi realizada neste trabalho, como já mostrado anteriormente, vinculada não ao produto, mas envolvendo o contexto de produção, os gêneros textuais que foram produzidos e as interações sociais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e as professoras. Contemplei, ainda que de maneira breve, a discussão sobre os suportes que as crianças utilizaram para produzir suas escritas, nas situações reguladas pelas professoras e nas situações reguladas pelo grupo.

Desde tempos remotos, a humanidade sentiu necessidade de expressar e de registrar seus conhecimentos. Foram utilizados ao longo do tempo diferentes suportes, construídos e utilizados socialmente em determinados contextos históricos, como as paredes rochosas, o papiro, o pergaminho, o papel e, atualmente, os relacionados ao mundo virtual. Hoje, a tela do computador ganha espaço diante do uso do papel impresso, fazendo surgir novas formas de lidar com a escrita e exigindo diferentes estratégias dos autores e dos leitores diante do texto escrito.

O conceito de suporte³⁶ utilizado nessa pesquisa baseia-se nos estudos de Marcuschi:

Entendemos como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175, grifo do autor).

Ainda segundo Marcuschi, o suporte firma e fixa o texto para que ele se torne acessível, e como ele não é neutro, interfere no gênero textual, pois o que foi escrito depende do espaço disponível, do contexto social em que foi produzido e dos atores envolvidos.

De acordo com as palavras do autor:

[...] todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

³⁶ MARCUSCHI (2008) pontua que esse tema gera muitas discussões teóricas, principalmente na distinção entre o que é suporte e o que é gênero.

Descrevo, a seguir, alguns exemplos de escolhas feitas pelas crianças de determinados suportes para suas produções escritas, levando-se em consideração aqueles que estavam mais ou menos disponíveis.

Nos momentos conduzidos pelas professoras, os materiais disponibilizados por elas para a escrita das crianças eram geralmente os cadernos,³⁷ os livros escolares e as folhas xerocadas de atividades. Não percebi o uso de materiais diversos, como cartolinas, papel Kraft, jornais, papel de carta, folhas sem linha, placas de madeira ou faixas de pano. Isso me possibilitou refletir sobre limites existentes na sala de aula diante da produção dos gêneros textuais. Como produzir uma propaganda, uma placa ou um cartaz utilizando as folhas pautadas de um caderno? Essa exclusividade do uso do caderno e das folhas de atividades para a produção escrita durante as atividades reguladas pelas professoras reflete e confirma o que foi exposto anteriormente sobre a prática pedagógica das turmas do primeiro ciclo no que tange ao ensino da escrita.

A partir das análises e estudos feitos sobre o tema, posso afirmar que a exclusividade dos materiais utilizados durante as aulas de ensino da escrita reduziu as possibilidades de produção de diversos gêneros textuais, levando as crianças a vivenciarem apenas a escrita nas folhas xerocadas, de caderno ou dos livros didáticos, tirando delas a oportunidade de produzir textos de diversos gêneros, utilizando suportes semelhantes aos vistos na sociedade. O uso do computador pelas crianças não foi observado, e essa ausência retira das crianças a possibilidade de terem contato e produzirem, no contexto escolar, uma variedade de gêneros textuais escritos na tela.

Segundo Marcuschi (2008, p. 178), há os suportes convencionais que têm funções características de fixarem os textos, como, por exemplo, o livro, o jornal, o outdoor, etc. Já os suportes incidentais são ilimitados e não são utilizados de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular, como os para-choques, o corpo humano, as paredes, etc.

Outra análise importante diz respeito ao gênero textual agenda. A agenda pode ser entendida como gênero por trazer aspectos composicionais, aspectos relacionados às escolhas, ao estilo ou ao tema que está sendo tratado. Ela pode ser também compreendida como um suporte, um objeto disponibilizado às crianças como um material escolar para a fixação da

³⁷ As pesquisas de Chartier mostram como os materiais escolares usados cotidianamente refletem e produzem uma determinada cultura escolar, como ela mesma cita: “Tratando-se de cadernos escolares, é possível também deslocar o olhar dos conteúdos escolares manuscritos para o seu suporte [...]. Os suportes de escrita definem atitudes, tanto na recepção quanto na produção, impõe limites, restringem ou alargam os usos possíveis” (CHARTIER, 2007, p. 11).

escrita. A seguir, analiso como ele foi utilizado na sala de aula e quais os significados que as crianças imprimiram a este material:

As crianças estavam assentadas individualmente em carteiras enfileiradas. A professora escreveu a ficha no quadro negro: Belo Horizonte, 5 de março de 2009. Escola Municipal Olímpia e os nomes das professoras da turma.

PR: Aqui, no final, escrever o seu nome.

CR: Hoje é meu aniversário. [Comentário oral. Professora não prosseguiu a conversa.] [...] – [Durante essa atividade, percebi que uma criança ficou folheando as páginas da agenda.]

CR: Tia, por que tem dois números iguais? [Perguntou à professora referindo-se aos números que se repetiam nos meses. A professora não responde e prossegue com a aula. Na conversa posterior com a criança, perguntei sobre o que ela achava da agenda, quando usava e para que ela trazia a agenda todo dia para a escola. Ela me respondeu “É que quando a gente faz bagunça, a professora escreve para nossa mãe.”]

(Trecho do Diário de Campo – 05 de março de 2009 – 13h15min às 15h30min)

O uso da agenda escolar na sala da professora A. Maryse foi realizado basicamente pela professora e pelos pais para enviar bilhetes e comunicados. No evento acima, fica clara a percepção da criança que reforça essa posição, quando me respondeu que a agenda servia para a professora mandar bilhete informando os pais sobre um comportamento considerado inadequado no ambiente escolar, como disse a criança: “É que quando a gente faz bagunça, a professora escreve para nossa mãe.”

Foi retirada das crianças a possibilidade de utilizarem e de conhecerem sua estrutura, já que não houve, no período observado, aulas relacionadas a esse tema. No trecho do diário de campo, há evidências de que este gênero textual poderia ser um grande instrumento de uso para as atividades de escrita de maneira contextualizada e real, favorecendo a interação entre as crianças. Quando a criança disse para a professora: “Hoje é meu aniversário” e essa informação não foi aproveitada para o registro na agenda, ficou claro que a agenda não era para uso das crianças. Quando a criança ficou folheando as páginas da agenda e perguntou “Tia, por que tem dois números iguais?”, ficou evidente que ela estava explorando o material e tentando compreender sua estrutura e as informações nele contidas. Aí, mais uma vez, os interesses e as curiosidades das crianças foram desconsiderados pela professora. Além da interação social que ficou prejudicada com essa postura da professora, foi perdida uma ótima oportunidade de explorar, naquele momento ou em outros momentos, o gênero agenda. Percebi que, naquele instante, era mais importante para a professora continuar a atividade de escrita que estava sendo proposta, no caso, a cópia da ficha, do que trabalhar a escrita a partir de um gênero textual que cumpre uma função de interação.

Entretanto, apesar de ser a agenda um instrumento utilizado basicamente pela professora e pelos pais, as crianças “burlavam” tal situação, pois, observando as agendas das crianças, identifiquei desenhos, letras escritas, nomes, números e figurinhas coladas. Com certeza, esse uso era realizado em momentos não regulados pela professora. Isso reforça o fato de que as crianças, mesmo sem o consentimento da professora, exploravam o material e desenvolviam práticas de escrita usando a agenda escolar, dando a ela um significado próprio e particular.

Outro exemplo reforça a discussão proposta anteriormente, certificando-se de que a agenda era um material escolar, mas a professora é quem controlava seu uso:

As crianças estavam assentadas em dupla e faziam exercícios do livro didático de Matemática. Percebi que havia duas crianças conversando, com a agenda aberta em cima da mesa. Aproximei-me e perguntei o que estavam vendo. Mostraram-me um texto que havia sido escrito pela prima de uma delas: VC é D+!. O texto estava escrito no dia 25 de janeiro.

PES: Por que ela escreveu nesse dia?

CR: Porque é domingo e a professora não usa a agenda.

(Trecho do Diário de Campo – 11 de Fevereiro de 2009 – 14h30 às 15h – Profª. Andréia)

Observando as agendas das crianças da turma da professora Andréia, percebi que havia nelas também muitos desenhos e escritas. Os deveres de casa eram anotados e também algum recado da escola para a família. Os aniversários das crianças estavam marcados no próprio dia. Nessa turma, não percebi um controle da professora sobre o uso da agenda das crianças, mas para elas também estava claro que era um material de uso da professora, explicitado na fala da criança que não anotou o recado no dia em que foi escrito, mas em um domingo, que não tinha aula: “Porque é domingo e a professora não usa a agenda”.

Nos dois eventos relatados, fica evidente que o gênero textual agenda era utilizado pelas crianças, mesmo sem o consentimento das professoras. Elas demonstravam interesse e curiosidade em explorá-la e foi utilizada como um suporte de escrita responsável pela mediação de muitos momentos de interação entre elas ou entre elas e outras pessoas.

Outros materiais, além da agenda, também foram utilizados pelas crianças em suas escritas nas situações não direcionadas pelas professoras, como os pedaços de papel, borracha e capa de livro, conforme mostram os trechos abaixo:

Durante a aula de Matemática, a professora fez no quadro uma tabela com números de jogadas e jogadores. Fazia intervenção: olha o espaço, sua letra ficou grande, use a régua, conte os centímetros, não pode conversar, não fazer em silêncio. Uma criança pergunta qual era a metade de 90 e muitas crianças se propuseram a responder. Uma foi até o quadro e fez pela decomposição $5 + 5 + 5...$ Como ficou grande, ela desistiu

de escrever e verbalizou como estava pensando. Nesse momento, a professora solicitava a todos o silêncio para ouvir o colega.

Enquanto essa situação acontecia, uma criança escrevia algo na agenda, passava a agenda para outra criança que estava na outra fila que mostrava uma borracha. Elas não estavam assentadas na mesma dupla, mas estavam na mesma direção. Depois de um tempo, me aproximei das crianças e perguntei o que estavam fazendo. Mostraram-me uma página no final da agenda que tinha quatro perguntas escritas de maneira sequencial: Vai lá em casa? Vai dormir? Você leva o filme? Pode nadar? Na borracha de um lado estava escrito a palavra “sim” e do outro lado a palavra “não”.

(Trecho do Diário de Campo – 13 de Março de 2009 – 15h30min às 17h – Profª. Andréia)

As perguntas escritas na agenda pela criança estavam coerentes com as possibilidades de respostas escritas na borracha; apenas poderia responder “sim” ou “não”. Nesse sentido, a questão da relação entre suporte e gênero se torna mais calorosa na medida em que, no evento observado, a borracha e a agenda como suportes da escrita cumpriram os objetivos do ato comunicativo e influenciaram diretamente também na forma como o texto estava sendo escrito. De acordo com o contexto, elas não poderiam fazer isso oralmente, já que estavam no período de realização de uma atividade e era exigido delas o silêncio. A opção em utilizar a borracha para a resposta fez com que a criança que escrevia as perguntas adequasse a forma de perguntar e, nesse sentido, percebi que todas as perguntas eram possíveis de serem respondidas utilizando o “sim” ou o “não” registrados na borracha.

Os pedaços de papel também circulavam muito pela sala. Várias vezes percebi crianças recebendo ou escrevendo algo em folhas rasgadas de caderno.

[Durante a aula de Língua Portuguesa, as crianças estavam resolvendo uma atividade copiada do quadro. A professora estava transcrevendo do livro didático um exercício].

CR: Por que você está fazendo essa letra? [Professora estava utilizando a letra de forma minúscula e depois copiava utilizando a maiúscula.]

PR: É a letra que tá no livro, não é?

CR: Por que Luciana não escreve a letra de cima? [Essa criança ainda não tinha construído a base alfabética e fazia acompanhamento de reforço escolar.]

CR: Porque pode ter alguém que não sabe trocar de letra. [Falou outra criança.]

[Percebi uma criança escrevendo em um pedaço de folha de caderno usando letra cursiva: Embolou e mandou para um colega que estava assentado na outra fila.

Depois perguntei o que era aquilo. A criança que recebeu o bilhete me mostrou. Estava escrito “É campeão tchau!” e disse é um bilhete do jogo que perdemos, e riu.]

(Trecho do Diário de Campo – 15 de Abril de 2009 – 13h às 14h30min – Profª. Andréia)

Durante as atividades desenvolvidas pelas professoras em sala, as crianças criaram diversas estratégias para se comunicarem utilizando a escrita. Entretanto, essa escrita baseada no cotidiano não era permitida e por isso não havia o livre acesso aos suportes para a escrita, principalmente o papel. As crianças utilizam os materiais disponíveis, como as folhas da

agenda (aquelas que não seriam utilizadas pelas professoras), folhas de caderno rasgadas, folhas que porventura tinham dentro da mochila, ou seja, utilizam o que era possível para interagirem por meio da escrita. Até mesmo uma borracha serviu de suporte nesses momentos. Ou seja, como não era uma escrita permitida, também não havia materiais disponibilizados pela professora. As crianças podiam usar a agenda na data correta, as folhas no caderno ou ainda outras folhas avulsas mediante a proposta da professora. Esses materiais não eram disponibilizados para suas escritas nos momentos regulados pelo grupo.

Refletindo sobre a circulação dos gêneros textuais na sala de aula, eles estiveram ligados ao tipo de suporte utilizado, mas como fazer uma escrita circular pela sala se ela não era permitida e utilizava materiais não permitidos? Assim, presenciei apenas esses gêneros circularem entre crianças que estavam vivenciando uma determinada situação de interação, não sendo esta socializada para todo o grupo. Como os suportes que fixavam as escritas das crianças eram “papéis” não permitidos, o acesso para que o texto cumprisse os fins comunicativos estava restrito apenas a um grupo de crianças.

Marcuschi utiliza o termo “suportes incidentais” como sendo:

apenas meios casuais e que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras, mas não são convencionais [...] Ninguém nega que uma porta de banheiro porta textos, mas isto não é comum em todos os banheiros, como não é comum todos terem seus corpos com inscrições ou que as calçadas, as paredes e os muros em geral estejam cheios de inscrições. É inegável que boa parte dos textos hoje em circulação pelos ambientes urbanos se acham nesses *suportes incidentais* (MARCUSCHI, 2008, p. 183, grifo do autor).

Isso me faz refletir sobre os suportes utilizados pelas crianças em situações não reguladas pelas professoras. Podem ser eles chamados de incidentais, porque não houve espaço para que se utilizassem os convencionais. Pode-se, aqui, levantar o seguinte questionamento: se as crianças tivessem acesso aos diversos materiais e se a prática escrita que realizam entre elas fosse permitida, esses suportes incidentais seriam utilizados? Que outros gêneros textuais escritos poderiam ser produzidos e circular pela sala de aula caso o acesso aos suportes fosse menos monitorado e dirigido apenas a situações que faziam parte do *script* da aula?

Como diz Marcuschi (2009, p. 10) “os gêneros são muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças”. São considerados como uma atividade social com fins comunicativos, como uma prática social. Assim, quando as crianças escolhem um determinado gênero para mediar suas interações sociais, como a escrita de um bilhete, de uma lista ou de um endereço, elas também levam em consideração o suporte que, naquele

momento, estava disponível. Identificar os suportes que foram utilizados pelas crianças em suas produções escritas e discutir suas escolhas diante da facilidade ou dificuldade de acesso ajudou a compor as análises realizadas neste capítulo. Torna-se relevante discutir a relação existente entre suporte e gênero, tema atualmente muito polêmico no meio acadêmico e que merece ser fruto de novas pesquisas e estudos.

Para finalizar, ficou evidente que as crianças do primeiro ciclo de alfabetização, mesmo que algumas ainda não possuam o domínio da base alfabética, demonstraram que fazem uso da escrita de gêneros textuais em seus momentos de interação, não regulados pela professora. Se o letramento faz parte de práticas discursivas relacionadas aos usos e às funções da escrita na nossa sociedade, essas crianças estavam vivenciando verdadeiras práticas de letramento, nem sempre observadas no ensino da escrita.

Eram práticas informais realizadas nos espaços escolares, ainda não demarcados como espaços de uso e aprendizagem dos gêneros textuais. Eram práticas de letramento muitas vezes não percebidas pelas professoras e nem exploradas no ensino da escrita, mas que mostravam diferentes usos da escrita, de acordo com o cotidiano das crianças. Perceber a existência dessas práticas aponta um grande potencial para o trabalho de ensino da escrita em uma perspectiva dos gêneros textuais.

A escola, como um espaço social, possibilitou o surgimento de várias práticas de letramento entre as crianças, práticas realizadas no interior de suas relações sociais, porém, infelizmente, elas não eram conhecidas pelas professoras e não ganhavam visibilidade na sala de aula.

5 ENTRE ATORES: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCRITA

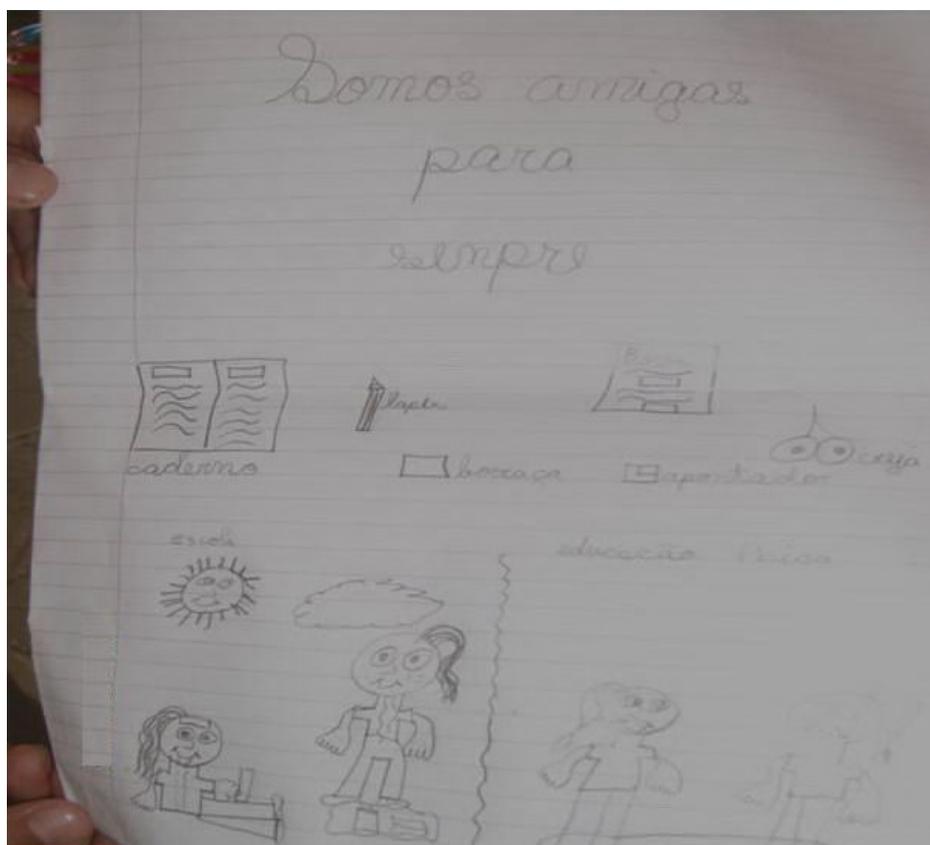


FIGURA 42 – Cartinha utilizada durante o horário do recreio



FIGURA 43 – Atividade de escrita durante o horário do recreio

5.1 O ponto de vista das crianças sobre as aulas de produção de texto

Apresento, ao longo deste capítulo, algumas considerações das crianças, às vezes reveladas de maneira implícita e muitas vezes explicitamente, sobre a produção escrita. Busquei justificar teoricamente suas visões, confrontando-as com as observações que realizei no campo. Aqui, de modo mais pleno, dei voz às crianças. Como afirma Tonucci (2005), conceder a palavra às crianças é retirá-las do lugar estereotipado que sempre ocuparam; aquele onde devem responder as perguntas feitas. Para isso, criei um ambiente de proximidade e confiança com as crianças, além de investir em uma escuta respeitosa.

Nesta parte do trabalho, priorizei a análise das entrevistas realizadas com as 27 crianças da turma do final do 1º ciclo, pois havia um horário estipulado para a “aula de produção de texto”, o que possibilitou identificar o que pensavam sobre as práticas de escrita reguladas pela professora. Também realizei entrevistas com as crianças da turma do início do 1º ciclo, entretanto, elas não foram contempladas neste trabalho porque o objetivo nesse momento da pesquisa era evidenciar o que os alunos falavam a respeito das práticas de escrita que vivenciavam. As crianças da professora A, Maryse ainda não conseguiam reunir elementos que permitissem falar sobre as práticas de escrita, o que é natural para quem inicia o processo de alfabetização e uso da escrita dentro e fora da escola. Incluir os alunos dos anos iniciais, nessa etapa do trabalho, exigiria procedimentos metodológicos que considerassem observação fora da escola e um maior contato individual, o que fugia aos objetivos desta pesquisa

Os dados coletados durante as entrevistas, as observações em sala, as filmagens e os registros no diário de campo me possibilitaram estabelecer, neste capítulo, três grandes grupos de análise: o ponto de vista das crianças sobre as aulas de produção de texto, o que as crianças revelaram sobre o processo de produção textual e as percepções das crianças sobre a prática escrita dentro e fora da escola.³⁸ Esses agrupamentos foram constituídos a partir da incidência e da relevância que percebi dos tópicos apontados pelas crianças, levando em consideração os objetivos desta pesquisa.

³⁸ Os estudos de Anne-Marie Chartier (1996) postulam que “uma das primeiras tarefas da escola é, pois, proporcionar uma pedagogia da cultura escrita e considerar muito concretamente experiências infantis. As aquisições extra-escolares efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem e devem servir de ponto de apoio para as aprendizagens feitas em aula. Mas não se pode, de saída, contar infalivelmente com esses pré-conhecimentos: para muitas crianças, eles são pouco elaborados. Para outras, existe uma tal clivagem entre a escola e a vida cotidiana que elas sequer sonham em utilizar seus conhecimentos empíricos em sala de aula” (CHARTIER, 1996, p. 26).

A seguir, trato do primeiro grupo, ou seja, o que as crianças pensavam sobre as aulas destinadas para a produção de texto, as disposições das crianças para a escrita, possibilitadas pelo ambiente e pelos objetivos da aula de produção de texto.

A análise das respostas das crianças da turma do final do 1º ciclo, a partir da pergunta: “O que é preciso fazer para produzir um texto?”, levou-me a considerar as disposições para a escrita como um dos aspectos relevantes neste trabalho.

Os exemplos abaixo retrataram a visão das crianças nesse aspecto:

Rebeca: “Para fazer os textos tem que ter atenção e silêncio.”

Leandro: “Precisa de atenção... pra ouvir a professora falar... e rimar as frases.”

As falas das crianças enfatizaram a necessidade da atenção e do silêncio durante a aula de produção de texto. É interessante lembrar que, durante essas aulas, as atividades de escrita propostas pela professora eram geralmente realizadas individualmente pelas crianças, o que reforçava a necessidade do silêncio como uma condição exigida para a produção escrita. A fala de Rebeca sinalizou esses aspectos como uma das disposições necessárias para produzir textos. A fala de Leandro apontou para o papel da professora durante a produção de texto, como aquela que determinava o que deveria ser feito.

Observei uma correspondência direta entre a maneira como as “aulas de produção de texto” eram ministradas e a maneira como as crianças percebiam o ambiente “ideal” para a produção escrita, valorizando os mesmos aspectos exigidos pela professora em sala de aula. A existência desse tipo de disposição para a escrita passou a ser um elemento de reflexões e questionamentos: é impossível desenvolver um trabalho de ensino da escrita numa perspectiva dialógica, se prioritariamente o ambiente da produção deveria ser essencialmente individual e silencioso, não favorecendo a troca de ideias e interlocuções. Não percebi falas das crianças que apontassem para aspectos relacionados à necessidade de um ambiente interativo e propício à troca de informações entre o grupo de alunos durante a produção de texto na escola, reforçando a ênfase escolar ao produto e não ao processo de produção escrita.

Outra pergunta direcionada às crianças durante a entrevista foi: “Para que existe na escola uma aula chamada de produção de texto?”. As concepções das crianças reveladas em suas falas demonstraram que elas possuíam visões muito específicas sobre os objetivos da aula de produção de texto, que acontecia toda terça-feira no primeiro horário.

A partir das respostas das crianças, estabeleci três aspectos relevantes, levando em consideração o que percebi de mais preponderante nas respostas dadas sobre os objetivos da

aula de produção de texto na escola: a) ênfase nos aspectos formais da escrita, b) ênfase na leitura; c) ênfase no uso e valor social da escrita.

A seguir, descrevo e exemplifico cada um desses aspectos relacionados ao objetivo da aula de produção de texto na perspectiva das crianças:

5.1.1 Ênfase nos aspectos formais da escrita

Nesta parte, agrupei as respostas das crianças que vincularam o objetivo da aula de produção de texto ao ensino da escrita do texto propriamente dito. As crianças verbalizaram suas ideias através de comentários como estes:

Rebeca: “A aula de produção de texto serve para a gente é... aprender a fazer textos... a gente vai colocando cada palavrinha na nossa cabeça e vai escrevendo.”

Fábio: “Para a gente aprender... a... para aprender a escrever as palavras... e... para ajudar a gente.”

É possível observar que, nesses exemplos, a aula de produção de texto foi vinculada à escrita de palavras, mas não ficou evidente qual foi a relação que as crianças estabeleceram entre a palavra e o texto, se concebiam simplesmente que o texto era um amontoado de palavras descontextualizadas: “*a gente vai colocando cada palavrinha na nossa cabeça e vai escrevendo*”, e se havia uma intenção de estabelecer uma relação com os aspectos ortográficos, como disse Fábio: “*para aprender a escrever as palavras.*”

Outras falas das crianças evidenciaram esse aspecto, vinculando os objetivos da aula de produção de texto à aprendizagem de elementos formais da língua:

Isabele: “A aula serve pra ensinar a gente mais, pra entender... tipo quando a gente era do pré a gente aprendia a escrever o nosso nome, aí eu errava, colocava o ‘s’ no lugar do ‘z’... ‘i z a d o r a’... (soletrou as letras) porque a professora sempre dizia que o ‘s’ tem vez que faz o som do ‘z’, aí eu confundia toda hora. Por exemplo, quando a gente for fazer um texto a gente não saber na onde vai pôr a letra maiúscula, o ponto... o tracinho, o acento... Você tem que... tem que... saber... o lugar exato onde você vai pôr as palavras, onde você vai pôr os sinais.”

Éder: “Para aprender a escrever e... pra professora olhar se a gente não tem nenhum errinho de... letra, de língua portuguesa, porque aí a gente vai aprendendo mais.”

Na figura 44, há um exemplo de como a professora enfatizava os aspectos ortográficos, e os ligados à pontuação, o que reforça a fala das crianças sobre a importância de produzir textos para aprender a “não ter nenhum errinho de letra”.

É importante afirmar que essa visão, muito presente na maioria das falas das crianças, vinculou primordialmente a função da aula de produção de texto à aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, não contemplando outros pressupostos que fundamentam esta pesquisa, como aqueles assinalados por Marcuschi:

[...] não podemos ignorar o funcionamento do “*sistema linguístico*” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente (MARCUSCHI, 2005, p. 62, grifo do autor).

Ficou claro que as crianças perceberam que existia um conjunto de regras formais exigidas pela linguagem escrita, mas desconsideraram a adequação linguística relacionada ao contexto de uso.

Isso pode estar diretamente ligado à prática de escrita que vivenciaram durante as aulas de produção de texto, que privilegiava basicamente o ensino do “*sistema linguístico*” independente de “*outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente*”.

Ainda discutindo sobre os aspectos formais da língua, várias respostas envolveram a questão do estilo da letra e do tamanho do texto, referindo-se também à forma de apresentação do texto, como se vê nos exemplos a seguir:

Mateus: “Nesta aula, a gente aprende a escrever mais, para a letra ficar mais bonita.”

Ronaldo: “Para a gente fazer frases maior... pra gente saber fazer um texto grande.”

Escola Municipal _____ Professoras _____ - Final do primeiro ciclo _____/2009

PRODUÇÃO DE TEXTO

COMER, COMER

O que vocês gostam e não gostam de comer.
Quais os alimentos que fazem bem à saúde e os que não fazem.



Complete o texto abaixo sobre a importância de uma boa alimentação.

Eu sou o(a) _____ e tenho _____ anos.
Eu gosto muito de comer _____

Eu não gosto de comer _____ porque _____

Minha mãe me diz que comer _____
faz bem para a minha saúde. A mamãe diz que devo evitar comer _____
porque não é muito saudável.

FIGURA 45 – Atividade escrita proposta pela professora do final do 1º ciclo

A figura 45 mostra como as atividades de completar frases eram muito enfatizadas pela professora. Analisando as crianças durante a realização dessas atividades, identifiquei que havia a percepção das crianças de que o tamanho do texto interferia na maior ou menor valorização pela professora de suas produções escritas.

Essa ideia foi comprovada na observação da sala de aula, pois os gêneros textuais trabalhados nos momentos da produção escrita geralmente estavam vinculados à escrita de frases para completar um determinado texto, o que exigia a escrita de maior extensão. Não presenciei nenhuma produção, por exemplo, de um classificado de jornal, que exigiria um controle maior da quantidade de palavras. Assim, o texto “grande” era o mais valorizado no contexto escolar, em detrimento do texto pequeno, desconsiderando-se, assim, as características e os usos dos diferentes gêneros textuais no contexto social.

5.1.2 Ênfase na leitura

Um dos objetivos da aula de produção de texto muito apontado pelas crianças foi sua contribuição para o ensino da leitura, como explicitado nas falas a seguir:

Cleber: “Não sei... é... para a gente produzir um texto... para a gente ficar melhor para ler, pra escrever... para entender mais as coisas.”

Leandro: “Pra gente saber ler melhor e... fazer um texto bonito.”

Ficou evidente que as crianças estabeleceram relações entre a escrita e a leitura.

Percebi, também, poucas falas que relacionaram a escrita com a oralidade, como na fala de Frederico:

Frederico: “A gente tem que escrever igualzinho tá falando.”

Como explicitarei anteriormente, para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, fiz um recorte e privilegiei situações que envolviam a prática escrita, apesar de compreender que o domínio da escrita, da leitura e da linguagem oral são elementos indissociáveis e fundamentais para a participação das crianças nas diversas práticas sociais.

As percepções apontadas pelas crianças diante da relação entre escrita, leitura e oralidade necessitam ser exploradas e analisadas teoricamente, o que não é objetivo desta investigação.⁴⁰

5.1.3 Ênfase na função social da escrita

Outro aspecto importante observado nas respostas das crianças foi o fato de revelarem que possuíam conhecimentos sobre os gêneros textuais.

Nessa direção, os trechos a seguir exemplificam esse aspecto:

⁴⁰ No livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi (2007) considera a relação entre fala e escrita não de maneira estanque e dicotômica, mas como um *continuum*, dentro das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, pois fazemos uso diário da língua e quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade. Percebe a oralidade e a escrita como duas práticas sociais, que se diferenciam na perspectiva do *uso* e não do *sistema*.

Érika: “A aula de terça-feira é para nós aprender a fazer texto é para quando a gente crescer e quiser ser autor a gente faz texto muito bom... para nós aprendermos e raciocinar a nossa cabeça.”

Paulo: “Pra quando a gente crescer e escrever texto, pra mandar para pessoa de aniversário ou... alguma coisa assim”.

Thiago: “Serve pra gente construir um texto... pra quando a gente precisar fazer um serviço assim, a gente quer fazer uma inscrição no negócio, aí a gente tem que escrever o seu nome lá, e tem que saber e se tiver no contrato a gente saber fazer.”

As crianças consideraram que a aula de produção de texto era importante para ajudá-las a serem competentes no uso da escrita, entretanto, apenas no futuro.

Na fala da Érika, ficou evidente que ela não se sentia autora dos textos que produzia, exaltando a figura do autor, no caso, um adulto, dos livros literários – que, por sinal, foram muito trabalhados pela professora na turma –, como aquele que “*faz textos muito bom.*” Posso inferir que ela partiu do pressuposto de que só depois de grande é que uma pessoa poderá se tornar autor e escrever bons textos e percebe os diferentes lugares sociais da escrita.

A fala do Paulo reforçou a ideia de que a aula de produção de texto ajudaria a usar a escrita, mas numa situação futura, quando fosse adulto, e aí, sim, poderia enviar cartões de aniversário. Entretanto, percebi, durante as observações em campo, que essa já era uma prática escrita frequente vivenciada pelas crianças em seus momentos de interação: como a escrita de cartão de aniversário para as professoras e colegas e a entrega de convites para festas de aniversário. Durante a entrevista, as crianças não deram visibilidade às suas práticas de escrita quando produziam textos em momentos regulados pelo grupo. Essas práticas de escrita em situações não reguladas pela professora não apareceram nas falas das crianças, confirmando que a prática escrita realizada nesses momentos não era considerada pela professora e, talvez por isso, não era também reconhecida pelas próprias crianças como práticas legítimas.

Thiago respondeu que a aula de produção de texto era importante para ajudá-lo no futuro, no mundo do trabalho, que exigiria o preenchimento de formulários e contratos. Deixou claro que percebia a função da escrita na sociedade e mencionou conhecer o uso de determinados gêneros textuais relacionados ao mundo do trabalho, como formulários e contratos.

Observei que, na concepção das crianças, aprender a escrever na escola estava direcionado aos usos que elas fariam da escrita em situações reais, o que demonstrou que possuíam muitos conhecimentos sobre a função social da escrita em diversas esferas sociais,

no trabalho, na igreja, na escola.⁴¹ Entretanto, reforço que elas citaram que todos esses usos da escrita só seriam realizados no futuro. Nenhuma criança comentou que a aula de produção de texto tinha como objetivo o ensino-aprendizado de conhecimentos sobre a linguagem escrita, que seriam usados no presente, auxiliando-as em suas práticas de escrita cotidianas. Não reconheceram os gêneros textuais que já produziam em seus momentos de interação social – a escrita de bilhetes para os colegas, a anotação na agenda do telefone dos amigos ou o envio de cartinhas de amor – como gêneros reconhecidos e valorizados pela escola.

Ainda sobre o uso social da escrita, na análise das respostas das crianças, relacionadas aos objetivos da aula de produção de texto, algumas delas apontaram a questão da relação entre escrever e ser inteligente ou ser esperto, demonstrando determinados juízos de valor tão difundidos na nossa sociedade grafocêntrica. Muitas vezes, a pessoa que não sabe ler e escrever é considerada como menos capaz diante da exagerada valorização da escrita na sociedade e no mercado de trabalho.

Assim, de acordo com as crianças, a aula de produção de texto na escola era importante:

Frederico: “Para as pessoas saberem que as pessoas é inteligente.”

Fábio: “Para... a gente escrever as coisas, para ver como a gente somos esperto ou não... se a gente não aprender, a gente nunca ia saber a ler... escrever... como chama isso? Você não ia saber o que é, porque você não ia saber... tá pedindo emprego para trabalhar, para fazer entrevista lá, se não aprender, não vai dar para conseguir o emprego.”

Notei que Fábio reconheceu o gênero entrevista como uma das etapas para a seleção no mercado de trabalho, demonstrando que percebe a importância do domínio da escrita e de alguns gêneros específicos, para poder ter acesso a determinadas práticas sociais e participar delas.

Outras falas das crianças refletiram a relação da aula de produção de texto com a promoção escolar. Segundo as crianças, a aula de produção de texto tinha como objetivo:

Tadeu: “Saber se o aluno tá sabendo contar uma história... várias coisas. Pra ver se o aluno tá bem, se tem boa qualidade e se ele vai aguentar os próximos anos.”

Ana Clara: “Ver como está as crianças, a imaginação delas... para ver como a gente tá e para ver se passa a gente de ano.”

⁴¹ Algumas crianças citaram, por exemplo, que a aula de produção de texto era importante para elas passarem na faculdade e escreverem muitas coisas quando crescessem.

Na visão dessas crianças, as aulas de produção de texto tinham também o objetivo de possibilitar a avaliação pela professora e, conseqüentemente, dar o parecer se elas tinham condições de serem aprovadas: “*para ver como a gente tá e para ver se passa a gente de ano*”, aspecto relacionado, mais uma vez, ao futuro, ainda que mais próximo.

O aspecto apontado por essas crianças possibilitou novos questionamentos sobre a produção de texto na escola como um dos mecanismos de aprovação e reprovação: o quê e como a escola deve avaliar diante das produções escritas dos alunos? Que competências devem ser priorizadas diante de uma progressão de conhecimentos relacionados aos ciclos e aos segmentos escolares? Este, com certeza, é um dos tantos desafios que envolvem a produção escrita no contexto escolar.

5.2 O que é texto para as crianças e os juízos de valor

As falas das crianças, reproduzidas nesta parte da pesquisa, relacionam-se ao que pensavam sobre o texto. Durante as entrevistas, perguntei: “O que é um texto bom e o que é um texto ruim?”.

É importante ressaltar que, segundo Costa Val (2004), há uma distinção entre textualidade e textualização.⁴² A autora reflete sobre a compreensão reducionista de considerar o texto como um produto linguístico, independente das circunstâncias de uso, daí enfatiza o processo de textualização:

As produções linguísticas efetivas são textualizadas pelos interlocutores envolvidos num processo de interação verbal; seu sentido e sua adequação são mentalmente co-construídos pelos interlocutores, que levam em conta seus objetivos e expectativas, os conhecimentos, crenças e valores que partilham, as circunstâncias físicas em que as produções ocorrem. Sendo assim, em si mesmas, por si mesmas, isoladas de seu contexto de uso, as produções linguísticas não têm nem deixam de ter sentido, não são boas nem más, nem certas nem erradas. No processo de textualização, um mesmo texto pode ser considerado incompreensível e impróprio por determinados

⁴² O termo *textualidade* foi definido por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981, como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras. Mais recentemente, num livro de 1997 (*New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*), o próprio Beaugrande rediscutiu essa definição, propondo não se perdesse a estreita relação entre a *textualidade* e o processo de “*textualização*”. Atualmente, outros estudiosos, como Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, focalizando os processos de produção e interpretação de textos, também têm usado o termo *textualização*. (COSTA VAL, 2004)

interlocutores, em determinada situação, e ser considerado plenamente inteligível e adequado por outros interlocutores, noutra situação (COSTA VAL, 2004. p. 19).

Também os estudos de Marcuschi (2008) sobre a textualidade apontam para a necessidade de encarar os sete princípios de textualização definidos por Beaugrande e Dressler (1981) - a saber: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade - com cautela e com algumas ressalvas, justificando:

Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque [...] não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela formação tal como a frase, por exemplo (MARCUSCHI, 2008, p.93 e 94).

O autor considera o texto como uma realização linguística, um evento comunicativo, que pressupõe não apenas as condições formais, mas que se baseia em três pilares da textualidade que envolvem o produtor (autor), o leitor (receptor) e um texto (evento).

Nesta pesquisa, as respostas das crianças me levaram a identificar o que pensavam sobre os textos⁴³ e, assim, pude relacionar algumas respostas a determinados aspectos da textualização. Para isso, estabeleci alguns agrupamentos de análise sobre o que as crianças pensavam a respeito do processo de produção textual, relacionando-os às finalidades da escrita, ao ambiente de produção dos textos, aos autores e leitores e à circulação dos textos.

A seguir, destaca-se cada um desses aspectos.

5.2.1 As finalidades da escrita

Durante a entrevista realizada com as crianças do final do 1º ciclo, efetuei perguntas direcionadas às finalidades da escrita, como, por exemplo: “Para que a gente escreve?”,

⁴³ Interessante pensar na analogia feita por MARCUSCHI (2005) entre produzir um texto e jogar um jogo numa perspectiva sociointeracionista: “Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez, etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar... Assim se dá com os textos. [...] Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (MARCUSCHI, 2005, p. 77).

ampliando a discussão da função social da escrita para além da aula de produção de texto. As crianças novamente demonstraram ter conhecimentos sobre diversos gêneros textuais e sobre os usos da escrita na sociedade:

Isabele: “A gente escreve, ué, por exemplo, assim, para mandar uma carta pra uma pessoa muito longe, aí não tem jeito, tá muito longe da gente, aí a gente tem que escrever e mandar pro correio e passar para ela.”

Ricardo “Para que serve escrita?... para a gente aprender... a escrever... a ler... para quando a gente crescer a gente saber ler e escrever... para saber ler as coisas no jornal”.

Mateus: “Pra quando a gente for assinar o nosso nome... em algum lugar.”

Ronaldo: “Tipo eu vou ler um dicionário se não tiver letra eu não vou saber o que está escrito.”

Fábio: “Escrever?... Se não existisse, aí não ia ter, não ia dar para gente ler, não ia ter nada para a gente ler”.

Gustavo: “A escrita serve para aprender a ler as outras coisas, tipo um livro, um tantão de coisas. Pra poder... aprender a ler e a escrever... nosso nome, o nome da escola.”

As respostas das crianças reforçam as discussões que apresentei no item anterior: elas possuem muitos conhecimentos sobre a função social da escrita e sobre os gêneros textuais que circulam na nossa sociedade, como as cartas, os gêneros presentes no jornal e os verbetes dos dicionários.

Ficou novamente evidenciado, nas falas das crianças, que elas percebem a relação entre escrita e leitura e que, na nossa sociedade, a escrita é valorizada como um bem cultural e possibilita o acesso à participação em várias práticas sociais. Reconheceram a escrita como uma conquista social que viabiliza o acesso a determinadas práticas culturais, como mencionado por Mônica:

Mônica: “Porque a gente... pra gente... quando a gente crescer ter um serviço... aí fala assim: eu sei escrever.”

Entretanto perceberam, ao mesmo tempo, como esse saber é objeto de desejo e também de dominação, pois também exclui. Tal aspecto se revela na fala da Mônica: *“porque a gente... pra gente... quando a gente crescer ter um serviço... aí fala assim: eu sei escrever.”*, num quadro social dicotômico e excludente, que separa as pessoas em dois grupos: as que sabem ler e escrever e aquelas que não sabem. Mônica demonstra satisfação de, no futuro,

poder participar das práticas sociais ligadas à escrita, quando diz que aprender a escrever vai ajudá-la a se incluir no mercado de trabalho, ou seja, no grupo que “sabe escrever”.

Diante da pergunta feita às crianças relacionada à finalidade da escrita: “Para que existe a escrita?”, percebi que as crianças demonstraram um foco diferente do até então apontado, vinculando o uso da escrita ao cotidiano escolar:

Juliana: “A escrita serve pra gente fazer as atividades.”

Frederico: “Porque se tem uma atividade a gente não sabe escrever, e a gente não vai escrever e a professora vai xingar.”

As crianças reconheceram o uso da escrita no contexto escolar: para fazer as atividades, escrever para a professora, para escrever o próprio nome e o nome da escola, situações típicas do ambiente escolar. Chamou-me a atenção a fala do Frederico, pontuando que o erro na escrita não era permitido no ambiente escolar, sendo punido pela professora, pois, se não souber escrever, “*a professora vai xingar*”.

Termino esta parte, citando a fala do Paulo sobre a finalidade da escrita:

Paulo: “Uai, serve para escrever, igual ao Rubem Alves, a gente já mandou uma entrevista para ele mandar uma foto para ele. A gente pegou uma carta, aí a gente passou para professora para professora colocar na folha, aí coloca no correio, aí é só colocar o número onde ele mora... como chama... CEP aí chega para ele... ele ainda não respondeu.”

Em sua fala, Paulo demonstrou perceber uma das finalidades da escrita a partir do uso autêntico de um gênero textual, no caso, a carta, no contexto escolar. Este ponto foi relevante nas minhas observações, pois vinculou o ensino da escrita ao uso real da escrita, pois as crianças escreveram para um escritor e demonstraram ter tido acesso a outros gêneros escritos.

As figuras abaixo retratam a carta que a turma produziu para o escritor Rubem Alves, numa produção coletiva, copiada no caderno por um aluno. A professora ficou responsável em colocá-la no correio:

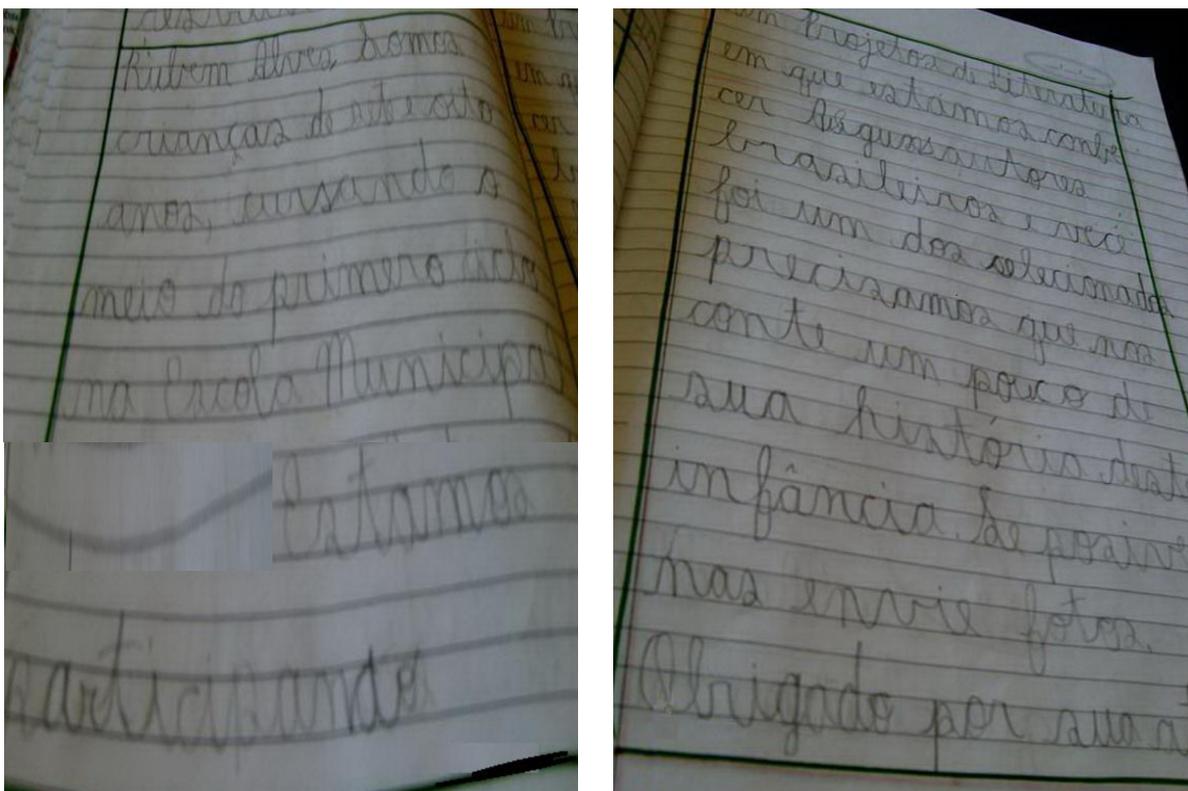


FIGURA 46 e 47 – Página do caderno do Paulo, da turma do final do 1º ciclo

Entretanto, esta foi uma das poucas falas das crianças que consegui identificar a finalidade da escrita, durante as entrevistas com as crianças da turma da professora Andréia. Paulo reconheceu essa finalidade a partir da vivência de uma proposta de um gênero textual trabalhado pela professora, no caso, uma carta endereçada ao escritor Rubem Alves. Ele estava se referindo a uma atividade que a professora propôs às crianças, a partir da leitura de livros de Rubem Alves na aula de Literatura.

5.2.2 O ambiente onde se produzem os textos

Outro aspecto que considerei a partir das respostas das crianças diz respeito à proposta de produção de texto no ambiente escolar:

Leandro: “Difícil... é... entender o que a professora tá falando.”

Rebeca: “Difícil... é quando a professora manda... é... a gente... fazer... um texto já pronto aí... e ela manda a gente continuar o texto, aí eu demoro pra pensar.”

Nas falas dessas duas crianças, ficou evidente que elas perceberam claramente que deveriam seguir a proposta da professora e que, nesse aspecto, encontravam muita dificuldade. As crianças perceberam que a professora tinha objetivos bem definidos na hora de realizar as atividades em sala e tentavam corresponder a esses objetivos, mesmo diante das dificuldades.

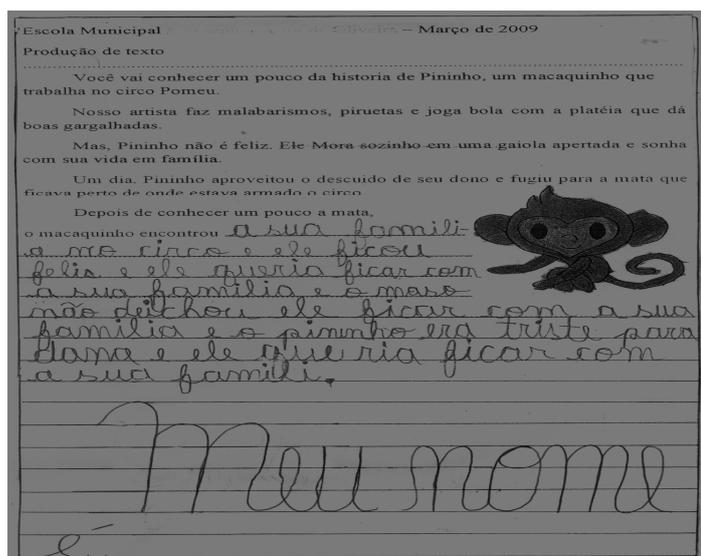


FIGURA 48 – Produção escrita realizada pelo Frederico

A figura 48 exemplifica o que Rebeca estava dizendo sobre uma das dificuldades encontradas diante das propostas da professora. As crianças tinham que continuar a história do macaquinho Pininho e muitas delas encontraram dificuldades em escrevê-la, levando em consideração as informações já dadas sobre ele.

Interessante notar que esse aspecto está intimamente relacionado ao ambiente onde o texto é produzido, no caso, na sala de aula, criando uma condição de produção textual bem específica e peculiar.

A compreensão por parte das crianças da proposta de produção escrita realizada na sala de aula foi um dos entraves citados no momento da produção. E esta, com certeza, não é uma tarefa fácil, nem para elas, nem para os professores, pois estabelecer no ambiente escolar condições favoráveis à produção de texto relacionada ao uso e função dos gêneros textuais é um dos grandes desafios do trabalho com a linguagem escrita na sala de aula, pois, de acordo com Bazerman:

Cada vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma nova circunstância. É por esta razão que o ato de escrever é tão difícil; cada vez que escrevemos, temos que pensar em palavras novas, apropriadas e efetivas num turno extensivo como parte de uma interação que não está imediatamente visível para nós, uma interação

que temos que imaginar. Por outro lado, escrevemos em domínios de discurso identificáveis, mobilizamos formas reconhecíveis para localizar nossa atividade, percebemos possibilidades, formulamos intenções e fazemos com que nossos enunciados sejam inteligíveis para nossos leitores (BAZERMAN, 2005, p. 63).

As crianças também revelaram em suas falas conhecimentos sobre os gêneros utilizados em sala de aula para o ensino da escrita, fazendo referência a alguns gêneros muito utilizados pelas professoras:

Camila: “Eu escrevo um texto bom quando eu vou tentando rimar, faço título, aí quando eu termino de escrever, eu desenho o que tem a ver com a história.”

Leandro: “O texto é Ruim é que não rima.”

Yasmin: “A professora dá uma história pra gente e a gente faz uma frase da história.”

As crianças mencionaram a poesia, mais especificamente ao tipo de poesia que rima, e as histórias narrativas que eram os gêneros mais priorizados em sala de aula. Entretanto, ficou subentendido, na fala das crianças, que esse conhecimento genérico estava sendo trabalhado apenas relacionado à rima, como se uma boa poesia fosse aquela que rimasse e que produzir histórias correspondesse a escrever frases.

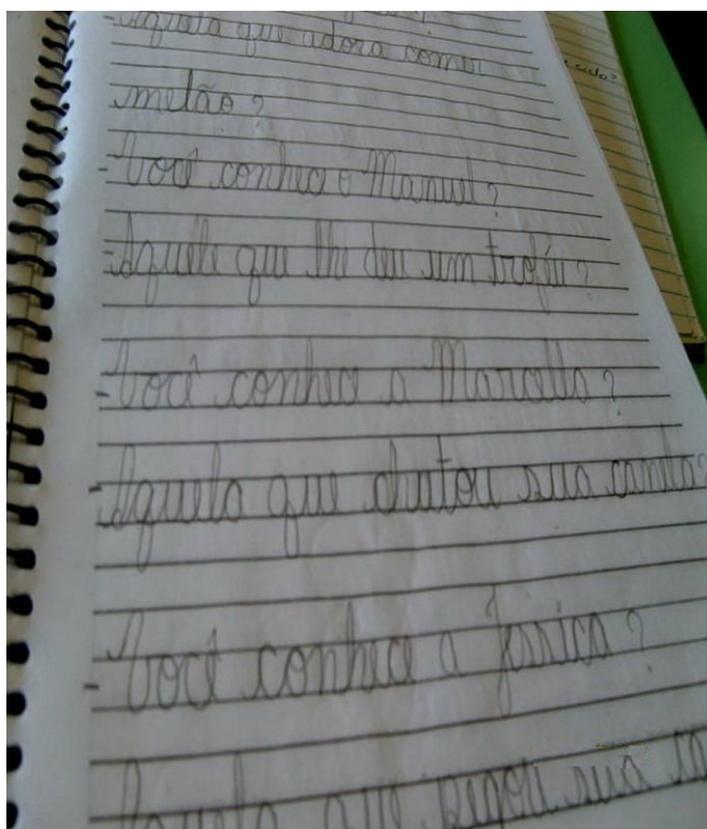


FIGURA 49 – Poema escrito por uma criança da turma do final do 1º ciclo

A figura 49 ilustra uma atividade de produção de uma poesia proposta pela professora na aula de Literatura. Foi solicitado às crianças que produzissem uma poesia a partir de um poema de José Paulo Paes. Ao escolherem os nomes próprios, encontraram muitas dificuldades em rimar os nomes escolhidos com o verso que deveria ser escrito.

Entretanto, as crianças também reconhecem a existência de outros gêneros textuais que circulam na sociedade, como apontados por elas:

Frederico: “Ele é feio quando fala de maldade... escrevendo palavrão... é um texto horrível... não vi na escola texto assim.”

Roney: “É porque né... é muito feio... tem muito palavrão... lá em casa tem um livro desse... como detonar seu chefe... só fala palavrão... é um livro de piada, de besteiro...e tem muito mais... vai trabalhar seu vagabundo... é mais ou menos bom... é porque Ruim... porque vai explicar o palavrão... e aí é melhor a gente não lê... tem negócio lá... tem que responder... é ... como é o nome mesmo? ... é... charada”.

A fala de Frederico dá pistas de que ele conhece outros gêneros que não são trabalhados na escola e, segundo ele, não devem ser lidos na escola, por serem considerados um texto “horrível”. Interessante notar que o gênero textual piada, muito comum entre as crianças e adultos, não é permitido no ambiente escolar, o que fica também evidente na fala de Roney “*lá em casa tem um livro desse... como detonar seu chefe... só fala palavrão... é um livro de piada, de besteiro...e tem muito mais... vai trabalhar seu vagabundo.. é mais ou menos bom...*”.

As observações que realizei em campo reforçam as falas das crianças, pois também não presenciei nenhuma atividade envolvendo gêneros dessa natureza, como piada e charadinha.

A seguir, descrevo algumas percepções das crianças sobre o tempo destinado à produção dos textos, aspecto também diretamente relacionado às condições escolares de produção.

5.2.3 Os autores e os textos produzidos

As crianças retrataram, em suas falas, que percebem que produzir textos na sala de aula era uma atividade difícil ou fácil, dependendo de como lidavam com exigências ligadas

ao tempo destinado à escrita. A aula de produção de texto acontecia sempre às terças-feiras, tendo um tempo certo delimitado para o início e para o término.

Diante da pergunta: “O que é fácil ou difícil na hora de produzir textos?”, as crianças demonstraram, em suas falas, que o tempo de que dispunham para a produção era um fator crucial para a realização da produção escrita:

Mateus: “Eu acho difícil é quando você tem que pensar, demorar a pensar... até escrever [risos].... É fácil quando você tem que escrever e aí você pensa e vai escrevendo tudo rápido.”

Érika: “Eu acho que é fácil só quando a gente tem uma memória boa para pensar bem.”

Cristiano: “Uai é fácil na hora de desenhar, o começo, o fim. Quando tá na metade assim, aí não tem a frase, aí esqueço... aí eu esqueço e tenho que fazer de novo.”

As crianças explicitaram que o fator tempo era importante e que muitas vezes a dificuldade ou a facilidade na hora da produção estava relacionada à rapidez ou lentidão para pensar no que deveria ser escrito. Cristiano afirmou que era difícil quando escrevia, pois não conseguia atingir o final da produção: “*Quando tá na metade assim, aí não tem a frase, aí esqueço*” e tinha que começar novamente: “*aí eu esqueço e tenho que fazer de novo*”. Nesse sentido, o tempo destinado à produção escrita ficaria comprometido, criando um grande conflito para as crianças.

Outro ponto recorrente abordado pelas crianças diz respeito ao tamanho da produção de texto, como uma exigência que dificultava a produção:

Isabele: “É chato quando tem que escrever muito, minha mão fica doendo... aí eu tô fazendo uma letra miudinha.”

Gustavo: “Tudo é fácil, eu gosto na hora que a gente vai inventar a história. Gosto de escrever operação, não gosto de escrever coisa muito grande, por exemplo, eu sei, mas tô falando que é grande... 400 e tanto, por exemplo, aí eu não gosto... um número maior.”

As crianças criam diferentes estratégias relacionadas ao tamanho da letra ou ao uso do papel disponível para a produção, para lidarem com a escrita de textos grandes, como disse Isabele: “*aí eu tô fazendo uma letra miudinha*”.

Outra estratégia que observei nas escritas das crianças foi a utilização de letras grandes para ocupar todo o espaço reservado no papel para a produção escrita:

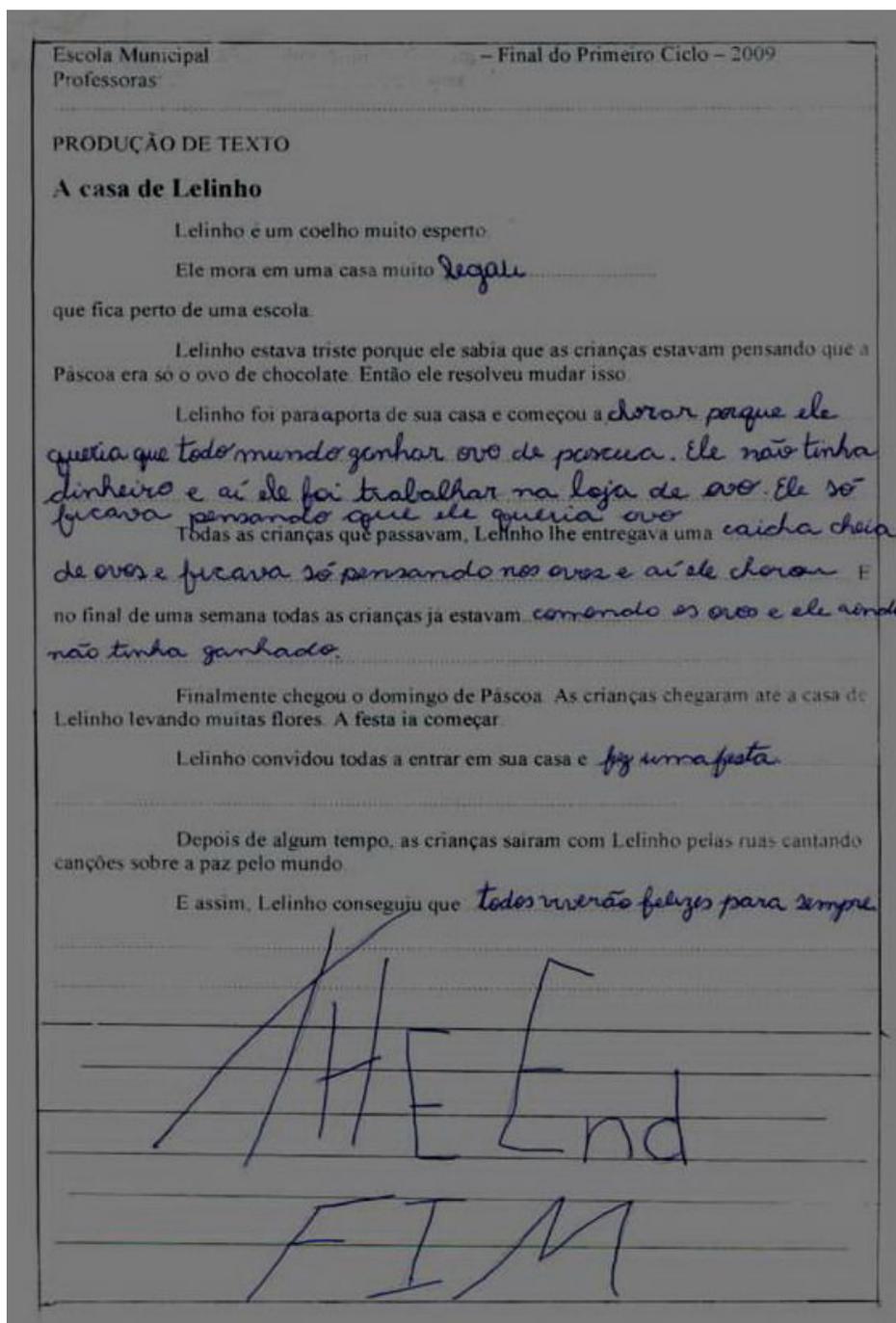


FIGURA 50 – Atividade escrita por uma criança da turma do final do 1º ciclo

A produção retratada na figura 50 mostra que Diogo escreveu “THE END” e “FIM” para preencher o espaço que sobrava no final da folha.

A partir do interesse em compreender o que as crianças pensavam sobre o processo de produção de texto, perguntei a elas: “O que é preciso fazer para produzir um texto? Como a gente faz para produzir um texto?” e obtive algumas respostas que revelaram o que

pensavam sobre alguns fatores envolvidos nessa atividade,⁴⁴ enfatizando a necessidade da criatividade e da imaginação:

Ricardo: “É... a gente deve imaginar o que a gente vai escrever.”

Tadeu: “Tem que pensar, tem que juntar palavras, tem que ter sentido uma palavra com a outra, pode ou não rimar. Quando o texto é de rimar tem que rimar. Ou se põe o ponto final aí acabou o texto.”

Foi interessante observar que as crianças verbalizaram claramente como percebiam as condições de produção textual que vivenciavam em sala de aula, enfatizando novamente os gêneros textuais poesia e história.

É importante ressaltar, aqui, o trabalho constante que a professora Andréia realizou com a Literatura. As crianças reconheceram que a leitura de livros literários era um grande incentivo para a produção de novas histórias, ideia reforçada em muitas falas:

Mateus: “Eu leio um livro e escrevo o livro... assim, eu vou lendo e vou escrevendo... Olhando o livro e escrevendo.”

Roney: “Para produzir um texto precisa ter idéia... a gente lê um livro... a gente vai pegando ideia do livro... fazendo o texto.”

Outra ideia que apareceu muitas vezes nas respostas das crianças estava relacionada aos personagens.⁴⁵ As crianças enfatizaram a necessidade de escolher os personagens para produzir suas histórias:

Frederico: “É... a gente escolhe uma história legal... de um gato, um gato e um rato, um leão e um rato, assim... e com isso escreve.”

Vivenciei, na imersão no campo, muitas atividades em que as crianças tinham de completar uma história já iniciada pela professora ou completar alguma parte do texto. Do ponto de vista das crianças, esta era uma atividade considerada muito difícil:

⁴⁴ Para a análise dos dados, busquei em Bronckart (1999, p. 93) o conceito de contexto de produção. Para o autor, o contexto se constitui por fatores ligados ao mundo físico e ao mundo social, que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado. Do mundo físico, cita quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Quanto ao mundo social, inclui o lugar social, a posição do emissor, a posição social do destinatário e os objetivos da interação.

⁴⁵ Rojo identificou um processo recorrente na produção de textos de alunos do 1º e 2º Ciclos: “o de iniciarem o processo de produção de textos narrativos pela construção do personagem; 70% dos sujeitos investigados na ocasião declaravam iniciar sua composição do texto pela construção do personagem e somente 20% pelo problema ou complicação da narrativa. Outra percentagem minoritária (10%) declarava iniciar pela construção da situação inicial do cenário”. (ROJO, 2005, p. 197)

Isabele: “Gosto de produzir histórias, textos... por exemplo... assim, a gente que começa e a gente termina, aí a gente vai fazer uma história, por exemplo... ela começa, por exemplo, uma história e a gente vai ter uma ideia de como vai terminar... às vezes é chato, às vezes é gostoso”.

Nesta parte, discuto sobre como as crianças percebiam quem e para quem escreviam, ou seja, interessava-me compreender qual a relação entre o autor, o leitor e o texto produzido. A pergunta: “O que é um texto bom e o que é um texto Ruim?” também ajudou a direcionar as discussões com as crianças sobre o papel do autor.

As falas a seguir retrataram a visão que as crianças possuíam sobre a relação entre o autor/leitor:

Roney: “Ele é bom quando a gente lê e a gente gosta do texto.”

Ricardo: “O texto é Ruim quando não consigo ler o texto.”

Os alunos demonstraram reconhecer a necessidade de assumirem um papel participativo no momento da produção de texto, conforme menciona Tfouni:

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um momento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar. O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável. (TFOUNI, 2006, p. 54)

A professora, durante o momento da produção escrita, constantemente advertia as crianças quanto à necessidade do cuidado e da responsabilidade diante da atividade que propunha para a turma. Algumas falas das crianças retrataram seus sentimentos frente à produção escrita na sala de aula:

Vinícius: “Ele fica bom quando eu tô com vontade de estudar, quando faço letra bonita... Não pode falar que um texto é horrível... falar que é horrível é falta de educação... se o texto do colega tá bem feito ou então mal feito a gente não pode falar que está horrível... por exemplo, um texto rasgado e com letra que não dá para entender”.

Kleber: “Porque ele tá ruim por que a pessoa não escreveu ele direito... que é uma coisa para a gente escrever para a gente não errar... por exemplo, se a pessoa está escrevendo de caneta, não dá prá apagar.”

As crianças revelaram que consideravam as disposições do autor frente ao texto produzido um elemento que interfere diretamente no resultado da produção, como pontuou

Vinícius: para ele o texto ficava bom quando ele estava com vontade de estudar e fazia letra bonita. Ele afirmou que não é correto afirmar que um texto era horrível: *“falar que é horrível é falta de educação”*.

Isso me remete ao fato de que todo texto pode ser considerado bom ou ruim, dependendo do contexto de produção e dos seus interlocutores. Por exemplo, como Vinícius mesmo comenta, um texto não é muito bom quando está *“rasgado e com letra que não dá para entender”*. Posso inferir que, aqui, ele estava se referindo ao texto que deveria ser entregue para a professora, que constantemente valorizava o capricho do papel organizado e a letra bonita.

Os usos dos materiais utilizados para a produção escrita novamente aparecem na fala das crianças como recursos que dificultam ou facilitam o processo, por exemplo, o uso da caneta, apontado por Kleber, pois *“se a pessoa está escrevendo de caneta, não dá pra apagar.”* Ele tentou justificar a necessidade de proibir o uso de determinados materiais, como a caneta, durante a produção escrita em sala de aula, que, caso fosse usada, poderia prejudicar a produção escrita.

Relaciono essas respostas a outro aspecto muito enfatizado pelas crianças: a necessidade da revisão do texto:

Érika: “Você tem que ler primeiro o que você vai escrever... aí você vai escrever. Aí tem que ver de novo se tá bom... se não tiver bom você desmancha e coloca outra coisa para ficar bom.”

Fábio: “Aí pra ficar bom ter que ler tudo de novo.”

Esse dado confirma que as crianças percebiam a necessidade da revisão durante a produção escrita, mostrando que o autor tem um conjunto de escolhas a fazer, podendo desmanchar e escrever outras informações com o objetivo de tornar o texto melhor. Segundo Rocha (2005), a revisão possibilita *“ao autor ver o próprio texto de outro lugar, de outra perspectiva, colocar-se no lugar do seu leitor e prever as melhores estratégias para a construção do discurso escrito”* (ROCHA, 2005, p. 83).

A figura 51 mostra como Fábio refez o texto. As marcas do uso da borracha no texto ficaram evidenciadas no papel:

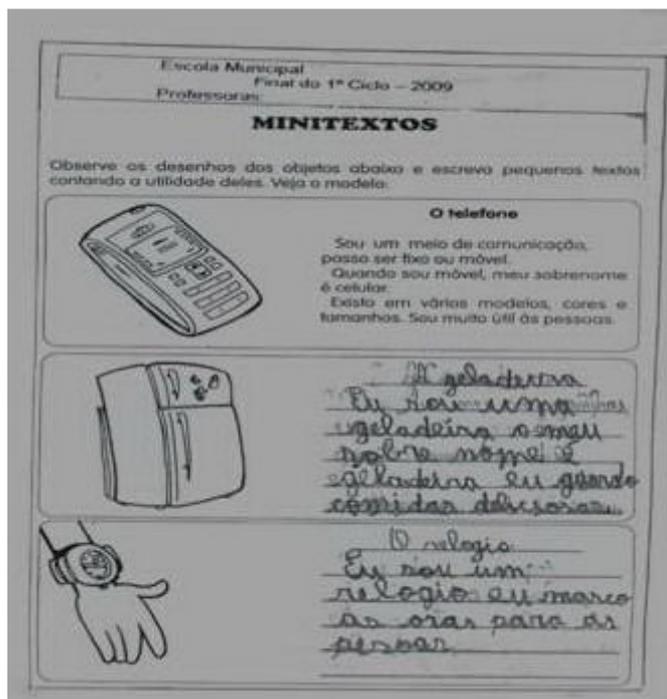


FIGURA 51 – Texto revisado por Fábio

As crianças demonstraram que, para o texto “ficar bom”, ele deveria ser revisado pelo autor: “*pra ficar bom ter que ler tudo de novo*”. Foi importante perceber que as crianças reconheceram a necessidade e a possibilidade de revisão dos textos produzidos, como sinalizou Rojo:

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita (ROJO, 2004, p. 112).

Em relação à apresentação do texto, incluem-se respostas relacionadas à apreciação do leitor diante do texto produzido. Nesse sentido, as crianças manifestaram suas ideias sobre o que consideravam um bom texto:

Ronaldo: “Ele é um ótimo texto quando eu fiz umas dez folhas do texto.”

Thiago: “Pular letras assim, comer letras, não cortar o t faz o texto ficar feio.”

Nessa perspectiva, as falas das crianças comprovaram que, para elas, um texto bom é aquele que é feito com letra bonita, e consideram também quesito de qualidade a sua extensão. As crianças levavam em conta, nesse julgamento, critérios da professora,

priorizando aspectos que ela valorizava, como a letra bem traçada, o bom uso do espaço da folha disponibilizada para a produção e o texto de maior extensão.

Outras falas das crianças comprovaram que elas tinham a preocupação com o respeito às normas linguísticas. Isso foi comprovado quando escutei suas declarações sobre o que elas consideravam um texto “ruim”:

Gustavo: “Ele é ruim quando tá mal escrito, com pontuação, com a palavra feia, sabe? A palavra feia, alguém que não sabe escrever direito”.

Tadeu: “Ruim quando não tem nenhum acento, nenhum ponto final, nenhuma pontuação e ainda não tem sentido uma palavra com a outra.”

Ricardo: “Escrever é difícil... a gente não sabe a letra a gente escreve errado.”

Nessas respostas, ficou evidenciado que as crianças reconheceram a importância do respeito às normas linguísticas como um elemento indispensável à produção de um bom texto. Elas reconheceram a importância do uso correto das normas gramaticais e ortográficas, de modo muito enfático. Uma observação pertinente é que as crianças compreendem a importância dada, no contexto escolar, à normatização da língua escrita, entretanto esta compreensão não foi relacionada ao gênero textual produzido e ao contexto de produção.

Nas análises realizadas da prática da sala de aula, percebi que as atividades relacionadas ao ensino das normas ortográficas e gramaticais geralmente eram ministradas de forma fragmentada, por meio de frases soltas que não constituíam um texto. Isso aponta um dos grandes desafios do ensino, que pode ser traduzido na seguinte questão: como favorecer na sala de aula o ensino das normas linguísticas numa perspectiva dos gêneros textuais? Pois, segundo Marcuschi: “*não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito*” (MARCUSCHI, 2008, p. 90), entretanto, socialmente há exigências e valorização da escrita que devem ser consideradas.

O texto deve ter algo especial, que vai além do que foi colocado por Cristiano: “*um texto é assim... escrever um tantão de frases que você quer para continuar ele.*”, mas deve ter “graça”, como comenta Rebeca:

Rebeca: “Ele é ruim, tipo assim, quando só usou uma palavra, assim, tipo... o Menino Maluquinho foi passear e o que aconteceu com ele? Aí nós temos que acabar assim para a gente poder fazer o texto, não é? Então, às vezes tem umas pessoas que fazem assim... O que aconteceu com ele? Aí coloca, ele foi atropelado, ele foi fazer compras, assim, só isso e faz o desenho... aí fica sem graça.”

A ideia apresentada pela criança Rebeca pode ser compreendida à luz da teoria que concebe a linguagem escrita numa relação dialógica entre o autor e o leitor, em sintonia com o que afirma Bakhtin:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Nesta parte, ficou evidenciado que as crianças possuíam visões bem diversificadas sobre o que era um texto bom e um texto ruim, demonstrando, em suas falas, ideias relacionadas à concepção do que consideravam um texto e apontando algumas disposições do autor na hora da escrita.

Outro tema muito abordado pelas crianças foi sobre para quem o texto é produzido e sobre a circulação do texto na escola, item que será tratado no tópico seguinte, sobre as diferenças entre a prática escrita dentro e fora da escola.

5.3 As percepções das crianças sobre a prática escrita dentro e fora da escola

Nesta pesquisa, a concepção de escrita está vinculada a uma compreensão dialógica da linguagem e o texto é concebido como um produto cultural. A linguagem não é, portanto, apenas uma ferramenta que deve ser ensinada pelas professoras para o domínio da escrita. Parto da premissa de que a linguagem está a serviço dos interlocutores que a utilizam em diferentes situações comunicacionais e pode se concretizar em diferentes gêneros textuais.

Segundo Rojo (2004), a prática escrita assume algumas características específicas quanto a seu contexto de uso na escola. A prática escolar de ensino da linguagem ainda está distante do uso social da escrita e muitas vezes está sendo realizada de maneira mecânica e

fragmentada.⁴⁶ Foi essa situação que pude presenciar durante a imersão no campo de pesquisa. Pude perceber algumas poucas situações de ensino da escrita vinculadas a um determinado contexto de uso social da escrita, no entanto, eram raras e ainda tímidas essas práticas pedagógicas, diante de tantas outras já enraizadas na sala de aula.

Com o objetivo de focalizar a escrita escolar e a escrita social dos alunos, nesta fase da pesquisa, privilegiei os seguintes aspectos: as semelhanças e as diferenças entre a prática escrita escolar e a não escolar; o olhar das crianças para os leitores de suas produções no ambiente escolar e familiar; e as práticas escritas no mundo virtual.

5.3.1 Semelhanças e diferenças percebidas pelas crianças na prática escrita dentro e fora da escola

Considerarei, para esta análise, a escola e a família como sendo espaços de vivência de diversas práticas de letramento, ou seja, espaços onde as crianças estão construindo e vivenciando situações de uso dos diversos gêneros textuais escritos. Nesse contexto, a pergunta direcionada às crianças que me orientou foi: “O que a gente escreve na escola é igual ou diferente ao que a gente escreve em casa?”.

Pensando em como a escrita assume diversos usos e é vista de forma diferente em cada contexto social, e que a escola, enquanto instituição, tem uma prática pedagógica específica de uso da escrita, busquei identificar a posição das crianças frente às semelhanças e às diferenças que percebiam no uso da escrita em cada contexto social. A maioria das crianças reconheceu que existia uma diferença entre a prática escrita em cada contexto, o que expressaram de uma maneira simples e clara, como se pode ver na fala do Gustavo:

Gustavo: “É diferente... por exemplo, a gente está aqui escrevendo o nosso nome, em casa a gente escreve outras coisas, de vez em quando a mamãe esquece o celular dela lá na minha casa, aí eu pergunto se quer deixar recado, aí eu pergunto o número, o nome e o que quer deixar, e na escola não, a gente escreve o que a professora passa no quadro e de vez em quando a professora manda pensar, escrever o que pensou”.

⁴⁶ Rojo (2004), ao tratar sobre os gêneros na escola, aborda diferentes perspectivas que eles assumem no contexto escolar: desaparecimento da comunicação, a escola como lugar de comunicação e a negação da escola como lugar específico de comunicação. Afirma que “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”, citando três princípios que podem teorizar um processo didático: de legitimidade, de pertinência e de solidarização (ROJO, 2004, p. 75, p. 82).

Gustavo deixou claro que percebia a existência de uma prática diferente de uso da escrita na escola e em casa, fazendo distinção entre a prática de escrita escolar e não escolar. Segundo ele, na escola, o uso da escrita era direcionado pela professora, pois *“a gente escreve o que a professora passa no quadro e de vez em quando a professora manda pensar, escrever o que pensou”*. Parece que, neste caso, estava se referindo às condições de produção textual na sala de aula, já descritas anteriormente. O aluno reconheceu que, em casa, havia o uso real da escrita, quando anotava um recado para a mãe, fazendo, assim, diferença entre este uso e o uso da escrita na escola. O que se percebe é que, nas situações não escolares de uso da escrita, os textos são produzidos pela necessidade de comunicação entre interlocutores, conforme aponta Leal:

A história das práticas escolares de produção de texto aponta uma “cobrança” do aluno, uma “negação” antecipada de suas interações. Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2005, p. 66).

O que mais me surpreendeu foi o número de crianças que responderam a essa questão, baseando-se na diferença de uso social da escrita em cada contexto, como se pode ver nos trechos abaixo:

Thiago: “É... diferente... porque lá em casa a gente não tem a professora para fazer... Escrever na escola é melhor porque aprende mais”.

Isabele: “Em casa e na escola tem vez que é igual, tem vez que é diferente... igual quando a gente vai pra casa, a gente estuda e faz a mesma coisa... Diferente... é, por exemplo, quando a gente vai mandar uma carta para uma pessoa e a gente não faz aqui na escola, a escola ensina a ler... a escrever, a língua portuguesa, produção de texto... em casa a gente escreve as cartas”.

Nesses outros exemplos, fica novamente explicitado como a percepção das crianças foi pontual no que se refere às diferentes funções e usos da escrita em casa e na escola. Isabele afirma que, quando faz o dever de casa, a escrita é igual, mas ao mandar uma carta, torna-se diferente. Thiago ressalta a importância da escola no aprendizado, enfatizando a mediação da professora no momento em que se escreve. Essa importância do ensino da escola, revelada na fala de Thiago, também foi evidenciada em outras falas, mas elas deixam claro que o ensino da escrita na escola se distancia dos gêneros produzidos na vida cotidiana. Esse distanciamento também deve ser relativizado devido ao contexto de produção: escola e vida

cotidiana. A escola, com suas rotinas e forma de organização imprimem à escrita certas características, evidenciadas na fala de Éder:

Éder: “É diferente... porque na minha casa eu escrevo diferente outras coisas, na escola eu escrevo as coisas que a professora manda... na minha casa eu escrevo é tipo história, tipo... escrevo uma história de carro e outras coisas... do meu time, também que eu desenho outras coisas.”

Na ideia apresentada por Éder, ficou visível sua clareza quanto ao objetivo de escrever: na escola a escrita é realizada a partir da ordem da professora e em casa, ela não é controlada pela professora, mas por outros aspectos situacionais que envolvem o ato da escrita.

A seguir, um exemplo que reforça o ponto abordado por Éder, a partir de um texto produzido na escola e um texto produzido em casa pelas crianças:



FIGURA 52 – Texto produzido em sala de aula por Thiago, da turma do final do 1º ciclo

No outro dia, Éder levou para mim um texto que havia produzido em casa, demonstrando que a esfera discursiva escolar estava muito presente no seu texto:

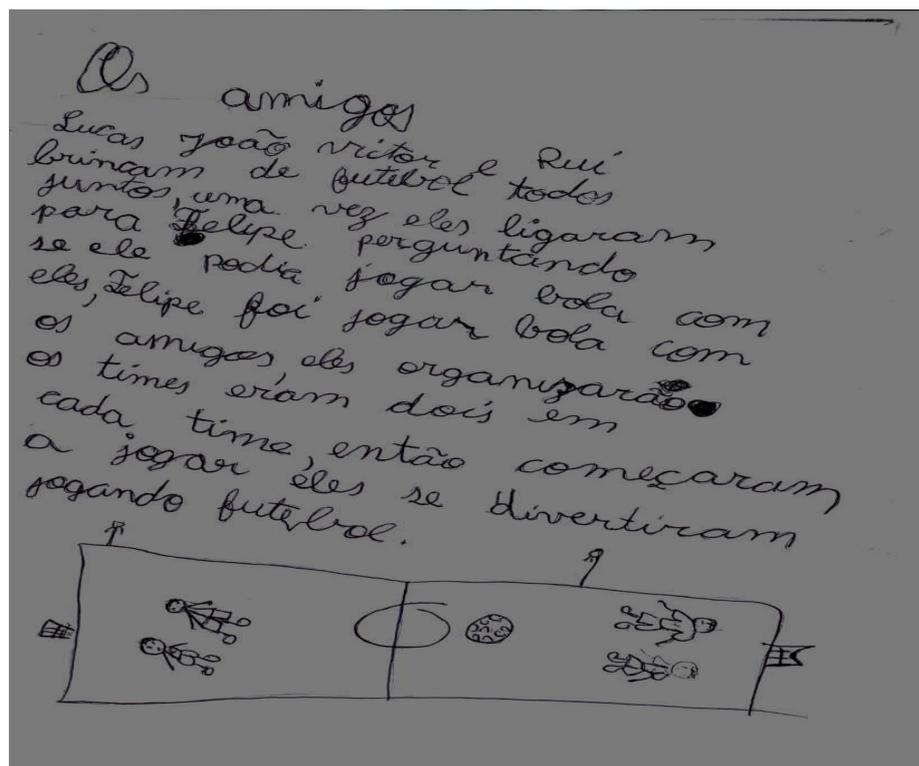


FIGURA 53 – Texto sobre o futebol, produzido em casa por Éder, da turma do final do 1º ciclo

A fala a seguir reforça a ideia apontada pelas crianças sobre a diferença que percebem entre a prática escrita escolar e não escolar:

Frederico: “na escola, no colégio, ensina mais que na casa, não ensina nada, porque a gente aprende na escola aí já sabe em casa... a gente aprende na escola e na casa não, aí o que a gente aprende na escola aí já sabe escrever em casa”.

A fala de Frederico reforça novamente o ensino da escrita na escola, desqualificando a aprendizagem no âmbito familiar e cotidiano, como se a aprendizagem fosse unilateral: da escola para casa e nunca numa relação de reciprocidade entre os conhecimentos e vivências aprendidos em cada contexto.

Outro aspecto apontado pelas crianças diz respeito ao uso dos suportes disponíveis para escrita:

Fábio: “Ah... aí teve diferença, tem hora que eu escrevo a mesma, tem hora que é diferente... a mesma é a hora do para casa, e diferente é a hora que não é... na hora que não tem aula... escrevo muitas coisas... escreve uma coisa um negócio e ponho na porta da geladeira... Em casa é igual na escola é... no para casa quando a atividade tem... Matemática também tem na escola... o poema eu escrevo para brincar... guardo numa pasta junto com meus brinquedos.”

Fábio também demonstra que, em casa, há o uso da escrita, no caso, a prática de deixar recados na porta da geladeira “*escreve uma coisa um negócio e ponho na porta da geladeira...*” e confirma que a escrita em casa e na escola é semelhante quando está relacionada aos deveres de casa: “*Em casa é igual na escola é... no para casa quando a atividade tem... Matemática também tem na escola.*” Na escola há suportes específicos destinados à escrita, como livros, cadernos, e em casa há outros suportes, como a porta da geladeira, para fixar um recado deixado pela mãe.

Outras falas das crianças mostraram a preocupação com os suportes da escrita, mais garantidos na sala de aula:

Tadeu: “Por causa que eu invento em casa, tem vez que eu posso inventar aqui na escola mas tem um papel que tem que completar ele”.

Érika: “É diferente... a professora passa uma coisa no quadro, a gente copia no caderno, aí se a gente quiser escrever uma coisa em casa, num papel sem ser da escola, a gente escreve... assim normal... sem a professora dá alguma notícia para fazer. Por que quando a gente for brincar de escola com meu irmão e a mais velha é a professora e ela pede para escrever as coisas assim.”

Kleber: “Eu não escrevo só na escola, em casa, na casa da minha avó... tento lembrar as coisas que a gente faz aqui na escola... pra gente ficar mais inteligente... um pouco diferentes... porque não é tudo igual, porque na sala dá folha, na casa não... Gosto de produzir: poemas, frases”.

A questão do suporte e da circulação dos textos será abordada mais detalhadamente no tópico a seguir, entretanto, quero deixar registrado que a disponibilidade de acesso aos suportes para a escrita foi um problema colocado pelas crianças. Em sala, eram sempre controlados pela professora e, em casa, nem sempre esse acesso era permitido, conforme evidenciado na fala do Kleber: “*porque na sala dá folha, na casa não.*”

Finalizando esta discussão, é possível observar que as crianças percebiam a diferença entre a produção de gêneros textuais em casa como algo relacionado ao uso, a uma intenção comunicativa, e a escrita da escola como uma atividade conduzida pela professora e pelos materiais didáticos.

Não poderia deixar de mencionar a resposta de Leandro para essa questão, pois muitas crianças revelaram a mesma opinião:

Leandro: “Escrevo na aula de Matemática, Ciências... na Matemática, continhas; nas Ciências, as respostas que tá pedindo o livro. Lá em casa: só no para casa mesmo.”

Diante da fala: “*Lá em casa: só no para casa mesmo*”, ficou evidente que Leandro não reconheceu outras práticas de escrita no seu ambiente familiar, a não ser quando fazia o

para casa, opinião recorrente em várias respostas. Para uma análise mais apurada dessa questão, seria necessário investigar qual era o contexto de letramento vivenciado pelas crianças no ambiente familiar, o que não é propósito desta dissertação. Na fala de Leandro, fica também caracterizado que ele percebeu os diferentes usos da escrita de acordo com o componente curricular que está sendo trabalhado na escola. Este é um dado interessante, que também merece novas investigações.

Foram também identificados, nas respostas dadas pelas crianças, quais eram os gêneros textuais com os quais elas tinham mais contato em casa, já que na escola a ênfase era dada às poesias – com rimas – e às histórias. A partir de suas falas, ficou evidente que existia uma diversidade de gêneros textuais com os quais elas tinham contato e que reconheciam em seu cotidiano:

Juliana: “Eu escrevo lá em casa também... minha mãe, é aniversário dela, eu escrevo, dia das mães... minha prima, ela escreve letra... tem que escrever um texto grande. Eu guardo as coisas, lá na minha casa tem um baú, lá em cima, aí eu guardo as cartinhas lá.”

Vinícius: “Lá em casa... um dia desses aí, eu também fui lá no trabalho do meu pai fazer o para casa, porque eu não estava conseguindo fazer porque estava com muito barulho. Às vezes eu faço desenho... escrevo.... do meu time.”

Cristiano “Em casa, lá no catecismo, só coisas de igreja, de Deus... em casa, tem vez que eu desenho, tem vez que eu pego texto para fazer, eu desenho, eu coloro.”

Éder: “Escrevo na escola?... ah, meu nome, um monte de coisas... no outro lugar também, eu e minha irmã fica brincando de escolinha... ela é a professora... ela dá um livro do ano passado, aí eu pego meus livros também e a gente fica brincando... eu leio o livro e faço uma história brincando de... produção de texto... aí eu fico escrevendo lá em casa uma história... aí faço uma capa bonita aí eu... vendo... eu traço para cá, aí eu vendo pros meus colegas... cada história cinco reais, umas grandes é dez reais... uma história pequena que é assim igual aquela (mostrou um livro pequeno) e uma grandona tipo... um livrão aí custa 10 reais... meus colegas é compram, mais ainda meu colega ...de outra escola, que aí eu vou na casa dele e aí eu traço uma sacolinha e quando ele quiser é só comprar. Para minha irmã eu dou, não vendo não.”

As crianças demonstraram, em suas falas, que utilizavam a escrita de diversos gêneros textuais no ambiente familiar, ao contrário do que foi observado nas atividades reguladas pelas professoras. Entre os gêneros que produziam, citamos alguns, como os mencionados por Juliana, a escrita de cartões de aniversários e cartinhas diversas; por Vinícius, quando comenta que há uma escrita relacionada a time de futebol, não deixando claro que tipo de escrita, mas que posso inferir que sejam escritas relacionadas a tabelas de jogos, lista de jogadores, bandeiras dos times, etc.; por Cristiano, quando cita outro contexto

social, o das aulas de catecismo como espaço de escrita, e uma escrita diferente quanto ao conteúdo temático: *“só coisas de igreja, de Deus”*.

Éder relatou uma prática muito mencionada pelas crianças: a brincadeira de escolinha em casa, vivenciando momentos de uso da escrita escolar de forma lúdica. Esse poderia ser um tema rico a ser explorado pela pesquisa, pois é uma prática de escrita que revela muito da percepção das crianças sobre a escola.⁴⁷ Outro assunto abordado por Éder diz respeito à concepção do valor que o texto tem de acordo com seu tamanho: os pequenos valiam menos do que os grandes: *“cada história cinco reais, umas grandes é dez reais”*, mostrando também que as histórias que produz em casa são lidas pelos colegas.

Outra pergunta feita para as crianças durante a entrevista foi: *“Quem escreve na sua casa?”*, tentando identificar, ainda que superficialmente, o ambiente de letramento vivenciado por elas.

No ambiente familiar, as crianças reconheceram algumas pessoas que são referências como produtoras de texto:

Tadeu: *“Minha mãe, ela de manhã faz faculdade. Ela também me ajuda. Ela lê uma história lá em casa. Escreve várias coisas... uma entrevista com uma pessoa com 200 folhas. Minha avó também escreve”*.

Roney: *“Minha tia e meu pai... minha tia na igreja dela... meu pai em casa, eu não sei, ele já me falou um dia.”*

Mônica: *“Minha mãe escreve em casa... bilhete pro meu pai.”*

Vinicius: *“Meu pai e minha madrasta, eles escrevem contas, para ver se vai dar direito para comprar o que eu quero, ou não. Escreve alguma coisa é... economizar dinheiro para algumas férias, para a gente poder viajar para Maratáizes, para o Rio de Janeiro, Porto Alegre, Porto Seguro.”*

Ana Clara: *“Em casa meu irmão escreve muito... muitas coisas... é ele tem que fazer um tanto de coisas... um tanto de para casa, tem dia que ele tem até cinco para casa para fazer... ele ganhou uma agenda no ano passado e ele começa a escrever as coisas de jogos, nomes de personagens... eu só escrevo nos cadernos e nos livros... ele faz uma atividade para mim fazer e brincar de escolinha.”*

Gustavo: *“Minha mãe, meu pai e minha irmã, mas só que ainda ela só sabe rabiscar. Minha mãe... número... número de ligação... meu pai... gosta de escrever, como é que fala, música... meu pai gosta de escrever música para tocar no violão.”*

Foi interessante notar que novamente as crianças demonstraram conhecimentos relevantes sobre as situações de uso da escrita no ambiente familiar: a escrita de quem está na faculdade, como o uso do gênero entrevista, por exemplo; os gêneros textuais que são

⁴⁷ Durante o horário do recreio, observei muitas brincadeiras de escolinha entre as crianças. Em muitas delas, ficou evidente a percepção que tinham sobre o que era escrever na escola.

utilizados mais especificamente na esfera religiosa; o registro das despesas para pagar as contas; a escrita sobre times de futebol; as partituras e as letras de músicas; e as brincadeiras de escolinha, que sempre apareceram nas falas das crianças. E nesses usos, reconheceram seus familiares próximos como usuários da escrita: pai, mãe, irmão, tio, prima, etc. Isso demonstrou que há um campo enorme de investigação sobre as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar como um lugar de aprendizado e uso dos gêneros textuais nas situações comunicativas.

5.3.2 O que pensam as crianças sobre os leitores dos seus textos dentro e fora da escola

Nesta parte, enfoquei a questão de como as crianças percebiam os leitores de suas produções nos ambientes escolar e familiar. As crianças conceberam também o texto como um processo de construção interativo, relacionado diretamente com o leitor que poderá ler o texto que foi produzido, que leva em consideração as características desse leitor.⁴⁸

Ficou evidenciado, nas falas das crianças, quem era o principal leitor de seus textos e qual era o papel que atribuíam a ele:

Vinícius: “A gente precisa de capricho, não rasgar a folha, aí a gente vai poder usar mais a folha, aí o leitor que vai ler ele já vai saber o que a gente vai ler... ou a gente escreve alguma coisa sobre ele ou sobre a história dele... Para produzir tem que fazer letra assim bem alta (gesticulou com as mãos)... mas não desse tamanho, mas pequena, não assim... a, b... para raciocinar mesmo, para cada dia fazer letra bonita e quem lê gostar e achar bonito”.

Rebeca: “Coisas da escola que ela escreve quem lê “a professora... os colegas não... porque se eu acabo de escrever aí eles não vão poder ler porque aí eu acabo de escrever, aí só o Diogo assim que lê, às vezes, que olha assim e olha se tá errado, os outros não, porque ele é meu par... os outros não... eu não leio as coisas que ele escreve.”

Na percepção das crianças, os textos produzidos na escola buscavam atender às expectativas da professora, para quem o texto era escrito. As crianças acabavam fazendo escolhas condicionadas por esta percepção do destinatário, e tentavam produzir aquilo que a professora esperava de suas produções: organização, aproveitamento de todo o espaço disponível para a escrita e letra grande, como disse Vinícius: “*A gente precisa de capricho,*

⁴⁸ No tópico “O que pensam as crianças sobre os leitores dos seus textos dentro e fora da escola”, trato deste ponto novamente, estabelecendo relações entre as semelhanças e as diferenças que as crianças percebiam entre os leitores de suas produções dentro e fora da escola.

não rasgar a folha, aí a gente vai poder usar mais a folha... Para produzir tem que fazer letra assim bem alta (gesticulou com as mãos)... mas não desse tamanho, mas pequena, não.”

As crianças entrevistadas percebiam que seus textos não eram expostos na sala de aula e que a circulação era realizada de mão única: entre elas e a professora.

Vinícius: “Para fazer o texto a professora lê um livro e a gente desenha, eu escrevo na escola assim... a professora pede a gente para fazer e a gente vai lá e faz... Lê primeiro, aí a gente sabe que ela gostou e aí vai escrevendo.”

Identifiquei que as crianças, em suas respostas, reconheceram suas produções como resultado dessa interação, não ignorando a presença de um leitor, que, no caso, era basicamente a professora. Cientes desse endereçamento, elas identificaram os aspectos que influenciariam positivamente na apreciação do leitor, como: letra bonita, papel organizado, respeito aos conhecimentos linguísticos, etc.

Algumas falas me chamaram a atenção em relação à observação da criança de que um texto bom era aquele que era exposto e iria circular em vários ambientes:

Rebeca: “É... eu faço isso, aqui na biblioteca eu fiz um trabalho que tive que escrever uma história, que era, era assim só desenho... o livro... ela entregou para todo mundo os livros, aí a gente, aquele ali, que está com mais escrito, sabe é o que eu fiz [mostrou no varal], porque eu achei que ele ficou bom porque eu tive atenção para fazer.”

Kênia: “Tem uns poemas meus que eu faço... na minha casa, a professora Andréia vê e escolhe um e coloca no blog da escola”.

Rebeca demonstrou satisfação quando me mostrou o texto que ela produziu e que estava exposto no varal da biblioteca, onde estávamos fazendo a entrevista. Kênia comentou com alegria que os poemas que ela escrevia em casa eram selecionados pela professora Andréia para serem colocados no blog da escola. Durante a entrevista, perguntei a ela se eu poderia ver os poemas que ela escrevia em casa. No outro dia, ela levou para a escola e me mostrou um livro de poemas que ela escreveu, utilizando folhas de papel ofício:

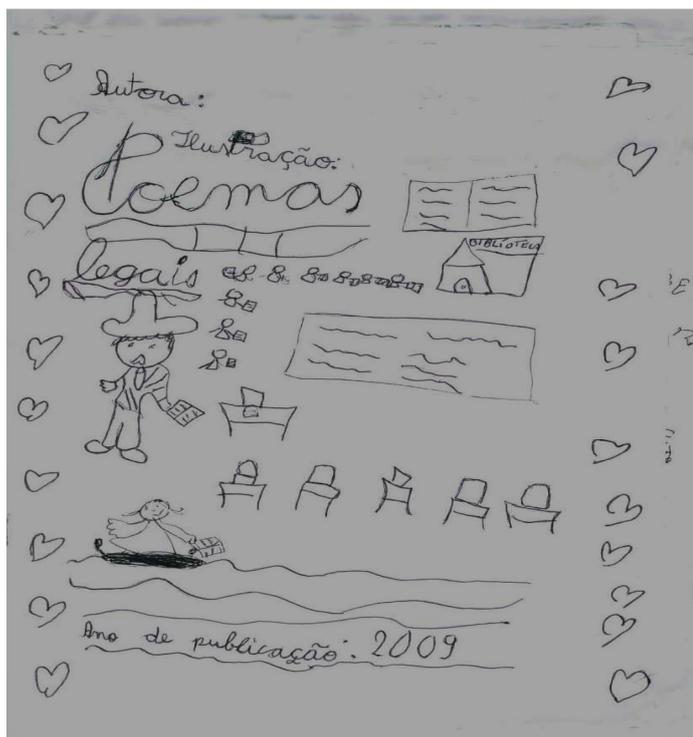


FIGURA 54 – Capa do livro de poesias feito por Kênia, da turma do final do 1º ciclo

Interessante que ela fez um livro de poemas, inclusive escreveu a dedicatória:

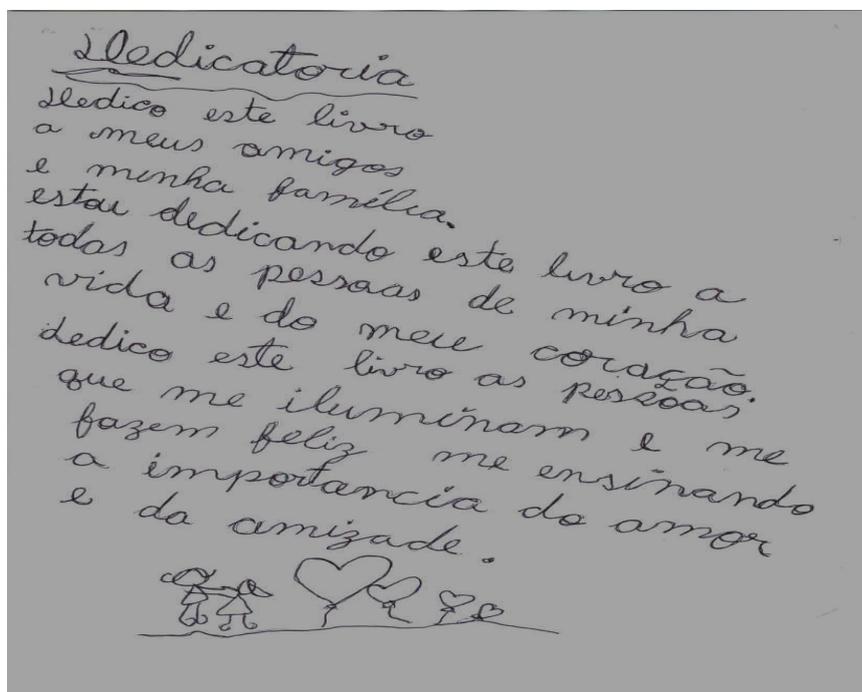


FIGURA 55 – Dedicatória do livro de poesias de Kênia, da turma do final do 1º ciclo

Nesta reflexão, ficou claro que Kênia, como outras crianças, produziam vários gêneros textuais fora da escola e demonstraram conhecimentos diversos sobre a função da escrita.

A maioria das falas das crianças reforça a relação entre autor e leitor, na escola, de maneira bem restrita. Elas percebem que os leitores de suas produções na escola são exclusivamente eles, como os autores, e os professores como os leitores:

Ronaldo: “Quem lê o que eu escrevo?... eu e a professora.”

Vinícius: “São os leitores que lêem, a Andréia, as professoras...”

Interessante identificar a minha presença na sala, para as crianças, como pesquisadora e, em muitos momentos, como leitora de seus textos, como evidencia Juliana:

Juliana: “Tem hora que você que lê, tem vez que eu leio... e a Andréia também lê.”

Nesse sentido, verifiquei, nas falas das crianças, um dos problemas apontados por Marcuschi (2005) em relação à redação escolar: *“não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara... e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor, que é o professor”* (MARCUSCHI, 2005, p. 78).

Ficou claro que as crianças, geralmente, escreviam para a professora, e criaram um modelo desse leitor: aquele que exige letra bonita, organização da folha, texto grande, sem erros ortográficos ou de pontuação, como já mencionado anteriormente.

Um dos aspectos que me chamou a atenção foi o fato de a maioria das crianças não reconhecerem os colegas como leitores de suas produções, o que, na prática da sala de aula, também não foi uma preocupação das professoras. As crianças, inclusive, justificaram de várias maneiras o motivo de os colegas não serem leitores de seus textos produzidos em sala de aula:

Mônica: “Na escola quem lê é a professora, os colegas não leem... porque...eu não gosto.”

Isabele: “Os colegas não pode... é... tem vez que não pode.. aí eu não mostro... porque... se não, por exemplo, por que se não ele vai copiar e se o meu tiver errado o dele também vai ficar errado... eu não sou muito de... mostrar pra eles não.”

Cristiano “Quem lê é a professora Andréia... os colegas lê quando tá no meu caderno.. aí eles perguntam se eles podem ler e eu deixo... tem vez que eu não deixo porque está feio.. é por isso.”

Gustavo: “Os colegas não, porque de vez em quando eu escrevo bobagens [risos]... bobagens... escrevo coisas que a gente não deve escrever... palavra não... vou passar o maior mico se eu falar... é de vez em quando eu escrevo assim que minha vida é um inferno... aí eu apago.”

Mônica apontou um motivo que faz com que o colega não se torne leitor de seus textos. Os colegas não podem ler, porque “ela não gosta”, demonstrando que o texto não foi produzido para esse tipo de leitor, no caso, os colegas. Já Isabele aponta para outro caminho: *“por que se não ele vai copiar e se o meu tiver errado o dele também vai ficar errado.”*, ou seja, a troca de informações entre os autores faria com que o conteúdo do texto fosse o mesmo e como o objetivo é atender à proposta da professora, na cópia, os dois textos poderiam ser considerados errados pela professora. Cristiano também afirmou que o texto não pode ser lido pelo colega quando ele considera que é um texto feio. Gustavo também demonstrou ter a percepção de Cristiano quanto à aceitação do texto pelo colega, mas colocou como fator determinante o conteúdo, ou seja, quando o conteúdo escrito é “feio”, o colega não deve ler e “eu apago”.

Quando perguntei às crianças sobre quem lia os textos que elas produziam no ambiente familiar, as respostas foram mais variadas em relação aos leitores, mostrando que percebiam a diferença entre os leitores em cada ambiente:

Thiago: “Quem lê? Eu! [ênfatisou]. Eu!.. Aí também quando eu vou pro colega meu e minha mãe tá trabalhando aí... tem vez que é ela, ou meu pai ou eu. Na escola é a professora, os leitores... você, a bibliotecária, ela fala: “Nossa! Ficou o melhor”

Vinícius: “Em casa lê minha madrastra e meu pai e na escola a Andréia. Na escola os colegas não leem, eu não gosto não... não acostumei... não acostumei... só acostumei com o meu pai e com minha madrastra... porque os colegas, eles nunca pediram para ler o meu texto... eu nunca li o deles... eu acho mal quando alguém olha meu texto... primeiro porque se a pessoa é... olhar, ela pode rabiscar, segundo, ela pode rasgar... por isso que eu não acostumei que as pessoas olhem o meu texto.”

Na fala de Thiago, ficou evidente que, em casa, os colegas, a mãe e o pai são os possíveis leitores de seus textos e que, na escola, a professora assume com exclusividade esse papel. Interessante que ele reconheceu a bibliotecária como um leitor em potencial de seus textos, lembrando que muitas atividades de produção de texto foram realizadas nesse espaço escolar.

O comentário de Vinícius reforçou as discussões sobre os leitores reconhecidos pelas crianças no contexto escolar e no ambiente familiar. O conteúdo das respostas aponta que as crianças não percebem, no contexto escolar, os colegas como leitores, ou seja, as crianças não consideram que os textos sejam direcionados a eles. Isso reduz a aprendizagem da linguagem escrita como se o bom texto fosse apenas aquele que atendesse às exigências da professora e não um texto que realmente cumprisse sua função social de comunicar, de propiciar a interação.

Em alguns casos, mesmo os leitores, em casa, foram considerados pelas crianças como leitores que tinham a função de corrigir o texto, ou seja, assumiam um papel similar ao da professora em sala de aula:

Leandro: “A professora lê, os colegas leem só o deles, porque sim, porque a professora que corrige... Minha mãe lê as coisas que eu escrevo em casa, faço para casa e ela corrige.”

Gustavo: “A professora, de vez em quando minha mãe fala que vai olhar meu caderno todo dia e não olha [risos].”

Nesse sentido, como diz Leal (2005, p. 55), algumas práticas pedagógicas, ao invés de trabalharem numa perspectiva enunciativa responsiva, acabam reforçando a ideia de que o texto é produzido não para cumprir uma determinada função comunicativa, mas para ser corrigido pela professora.

Outras crianças apontaram a escrita de determinados gêneros textuais e a relação com o leitor, como a escrita do diário pessoal:

Rebeca: “Em casa eu escrevo no meu diário, que é meu dia a dia... tenho... é assim, tem um “negocinho” quadrado, dentro dele... tipo é aberto, aí tem tipo um negocinho para segurar o diário... no diário que a gente escreve, tem um ganchinho que a gente coloca o cadeado para poder a gente abrir e fechar para ninguém mexer... ninguém pode mexer no diário da gente porque o diário é uma pergunta... é... pessoal pra gente, a gente escreve o nosso dia a dia, é... são nossas coisas pessoais... ninguém vai querer ler, por que às vezes alguém pode querer saber é, mas muita gente não quer.”

As crianças revelaram, em suas falas, que reconhecem a função do leitor e identificam os diferentes leitores no contexto escolar e no contexto familiar. Identifiquei que reconhecem que os leitores estão relacionados aos gêneros textuais produzidos e que percebem a diferença entre estas práticas e a prática escrita escolar dirigida ao leitor idealizado, no caso, a professora.

A seguir, Cristiano afirmou que, quando o texto ficava bom, ele deveria circular mais em casa e na escola e que o texto ruim deveria ficar escondido de todos:

Cristiano: “Quando eu acho que eles são ótimo, dou para minha professora ler, dou para minha mãe ler, guardo. Quando fica péssimo ah... não gosto que ninguém lê, escondo ele para ninguém ver... por causa que as rimas que não continuou as palavrinhas lá de trás.”

Foi um ponto revelador na pesquisa identificar que as crianças pensavam que os textos considerados bons deveriam ser expostos e circular em vários ambientes e que, ao contrário, os textos considerados ruins deveriam ser retirados de circulação. Fazendo uma relação com o que observei no ambiente escolar, como já exposto no capítulo anterior, as salas de aula não eram utilizadas para a exposição dos textos produzidos pelas crianças. O mural que existia na sala não era utilizado para exposição das produções das crianças da turma.

A figura a seguir retrata o que Cristiano quis dizer:

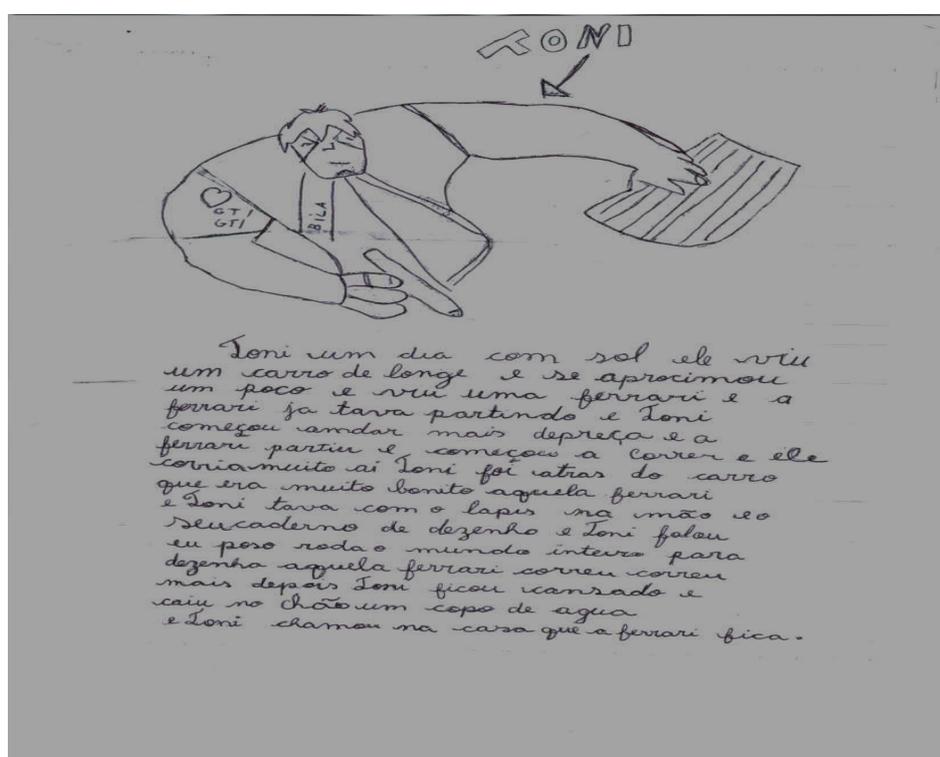


FIGURA 56 – História produzida por Cristiano fora do ambiente escolar

A história produzida por Cristiano fora da escola foi considerada por ele como um excelente texto: “Essa história ficou muito legal!”. Ele me mostrou o texto produzido com muita satisfação, ressaltando o desenho do personagem Toni.

As crianças deixaram claro que os colegas, apesar de se sentarem em dupla nos momentos da produção, não eram leitores de seus textos. Essas observações deixam margens para a reflexão sobre a necessidade de o professor criar em sala situações reais de uso da escrita para que as crianças possam lidar com outros leitores para seus textos. Os colegas eram leitores apenas de suas produções em momentos não regulados pelas professoras, mas isso não apareceu nas respostas das crianças durante a entrevista.

5.3.3 O que dizem as crianças sobre a escrita digital

Atualmente, como aponta Soares (2002), há uma diferença entre a cultura do papel e a cultura da tela, modificando os espaços da escrita e os mecanismos de sua produção. Segundo a autora, cada tecnologia corresponde a um espaço de escrita diferente, existindo uma relação próxima entre o espaço físico e visual da escrita. Com a escrita digital, surge a tela do computador como um novo espaço de escrita, exigindo uma nova compreensão do que seja letramento, encarando-o como um “fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 156). Os espaços de escrita relacionam-se a alguns fatores, até mesmo ao sistema de escrita, como o uso da argila, da pedra e do papiro, os quais influenciaram os diversos sistemas de escrita. Também estão ligados aos gêneros e usos de escrita, exemplificando que o uso da argila inviabilizava a escrita de textos longos, diferentes do uso do papel, o que favoreceu a escrita de diversos gêneros. A autora aponta, também, que o espaço da escrita está associado às relações entre o escritor, o leitor e o texto:

[...] a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel – o chamado hipertexto. [...] O texto do papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem definida (SOARES, 2002, p. 150).

Com o uso das novas tecnologias digitais, surgiram novas práticas de escrita e novas maneiras de interagir diante do texto escrito. Dada a importância dessas práticas na vida dos sujeitos da pesquisa, busquei identificar, ainda que superficialmente, o que as crianças vivenciavam e pensavam sobre esse assunto, pois segundo Marcuschi o hipertexto “não traz um novo espaço para a escrita, mas um novo espaço para a textualização” (MARCUSCHI 2001, p. 91).

Nesta parte do trabalho, analiso quais são os olhares das crianças para essa nova cultura, como estão participando dessas novas práticas sociais, pois, segundo Coscarelli:

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (COSCARELLI, 2005, p. 17).

Assim, é preciso ir além da “alfabetização digital” e criar condições para que o computador, como uma ferramenta tecnológica, possa proporcionar ir além da busca de informações.

A informática também é vista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma ferramenta que contribui para subsidiar o processo de aprendizagem nas diferentes áreas.

Durante as entrevistas com as crianças, perguntei a elas: “Você usa o computador em algum lugar?”. Ficou claro que elas possuíam muitos conhecimentos sobre o mundo digital. Esses conhecimentos foram construídos na vida cotidiana, fora da escola, pois não presenciei situações de uso do computador pelas crianças na escola. Como na escola não havia uma sala de informática ou computadores destinados ao uso das crianças, as práticas de escrita na tela do computador não foram objeto de análise no contexto escolar,⁴⁹ assim, os dados obtidos foram revelados pelas crianças durante as entrevistas.

Muitas crianças da turma da professora Andréia citaram que usavam o computador fora do ambiente escolar, o que me levou a ter um olhar mais reflexivo sobre as práticas de escrita que elas estavam vivenciando, mediadas pelo uso desse artefato tecnológico. No contexto social atual, os conhecimentos sobre o mundo virtual passam a ser fundamentais para a pessoa poder participar das práticas de letramento na sociedade.

Agrupei as falas das crianças em três abordagens: função e uso do computador pelas crianças; o que as crianças demonstram conhecer sobre a escrita na tela; e o que as crianças consideram escrita no uso do computador. Esses tópicos serão tratados logo a seguir.

Nesta primeira abordagem, incluí as respostas das crianças sobre qual era o uso que elas faziam do computador. Durante a entrevista, elas revelaram que, geralmente, utilizavam o computador para desenhar, jogar, pesquisar, ler e enviar mensagens para outras pessoas:

Ronaldo: “No computador eu faço desenho... eu escrevo site, jogos e quando minha mãe me pede para ler, quando ela tá no banheiro, ela fala o site e eu escrevo.”

Cristiano: “Só fico jogando... nos teclados, vou no meu game, no continuar e aparece o carinha e vai jogando.”

Fábio: “Eu fico pesquisando coisas... escrevo, eu vou lá e pesquiso... eu vou lá no Google e escrevo o nome”.

Luan: “Eu jogo às vezes e também leio... tem que achar o jogo... olha na área de trabalho e clica lá.”

⁴⁹ No capítulo 2 do livro *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, Carla Coscarelli discute sobre a importância da informática para a escola, como um recurso que pode contribuir para amenizar a exclusão de muitas pessoas que já são excluídas em outras situações (COSCARELLI, 2005, p. 27).

Camila: “Escrevo Orkut que a mamãe fez prá mim e também quando eu tô conversando com minha prima”.

Frade (2005) sinaliza que o computador como artefato que possibilita novas aprendizagens de novos gestos de escrita, altera o modo de relacionamento com a cultura escrita e é fundamental para que o escritor/leitor use a tecnologia efetivamente. Concordo com a autora e ressalto a importância do computador como artefato tecnológico que possibilita a circulação de diversos gêneros textuais e que cumpre diferentes situações de interação entre as pessoas.

Um aspecto que me chamou a atenção foi o fato de a escola não favorecer o acesso e a participação das crianças no mundo digital. Entretanto, apesar disso, as crianças estão tendo acesso a essas novas tecnologias fora da escola, o que distancia ainda mais as práticas de escrita vivenciadas pelas crianças nesses dois ambientes. Ainda há muito que investigar sobre a maneira com que as crianças estão lidando com essas novas práticas de escrita, tanto dentro como fora da escola, como sinaliza Soares:

[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Para alguns autores, os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais (SOARES, 2002, p. 151).

Nesta segunda abordagem, identifiquei os conhecimentos que as crianças demonstravam ter sobre a escrita no mundo virtual:

Thiago: “Eu tenho Orkut... monto Orkut, escrevo no computador mais ou menos... Porque eu não sei muito assim não... eu peguei a revistinha da Mônica com meu amigo aí foi lá, emprestada e escrevi no computador. O jogo tem hora que ponho o cd ou ponho no site dele... você escreve www.jogo.com.br, aí vai lá e entra.”

Kleber: “Uso para jogar, fazer pesquisa... quando eu não sei fazer a pesquisa, eu peço a minha mãe para fazer pra mim... eu jogo, pesquiso... na hora de jogar eu não escrevo, eu só jogo mesmo. Pra jogar tem um jogo Bem 10 que tem que salvar o seu planeta... tem um monte de carinha... matando tudo... tem que entrar na internet e entrar no site, tem que digitar o nome do site, é só escrever Iguinho. Quando tá na internet tem que colocar www.iguinho.com.br, mas quando é no Google, não precisa... é só colocar Iguinho.”

Tadeu: “Eu mexo na internet, no Orkut no MSN... Uai? você pode fazer pesquisa no computador... entra na internet no site que você gosta, aí você cola. Os jogos você vai na internet, coloca o site de jogos, clica e vai onde joga... e entra no jogo... Orkut eu tenho, gravo foto lá, gravo vídeo, tenho uma comunidade lá, Galo Doido.”

Thiago evidenciou que conhece o funcionamento do Orkut e a diferença entre jogar utilizando um cd e jogar utilizando o endereço eletrônico do site.

Marcuschi aponta que, para melhor compreensão da teoria dos gêneros, é importante considerar que os novos gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital estão vinculados ao rápido desenvolvimento e ao uso cada vez mais generalizado, suas características formais e funcionais e a possibilidade que favorecem de pensar a relação entre a oralidade e a escrita, “o discurso eletrônico” (MARCUSCHI, 2005, p. 14) constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias.

Kleber também demonstra que reconhece a diferença entre o que deve ser escrito quando é usado o site próprio do jogo e quando é utilizado o sistema de busca Google: “*tem que entrar na internet e entrar no site, tem que digitar o nome do site, é só escrever Iguinho... quando tá na internet tem que colocar www.iguinho.com.br, mas quando é no Google não precisa... é só colocar Iguinho.*”

Tadeu explicita mais claramente a organização e o funcionamento do Orkut: “*Orkut eu tenho, gravo foto lá, gravo vídeo, tenho uma comunidade lá, Galo Doido.*”

Na fala de Mônica, logo a seguir, percebi que os ícones dos programas também são objeto de conhecimento das crianças, ajudando na compreensão de suas funções:

Mônica: “Eu não tenho computador, uso em outro lugar... eu fico jogando... sabe aquele negócio de E? [Fez com dedo o símbolo da Internet Explorer] Aí começa o jogo.”

Ela deixou claro que reconhecia o símbolo da *Internet Explorer*, identificando-o como um ícone importante para iniciar o jogo.

A fala a seguir também demonstra como as crianças são produtoras de textos no ambiente virtual:

Ricardo: “Eu mando mensagem... tipo... lê para quem eu mando, minha mãe, minha tia, meu padrasto, pro meu pai... tipo, pai eu gosto muito de você... pai eu gosto de você... ele responde... eu vou escrevendo... eu entro no meu MSN ou no meu Orkut, escrevo ... a gente aperta “Enter” e aí vai lá para a pessoa e espera responder.”

Ricardo descreveu várias práticas de escrita que realiza, utilizando o MSN e o Orkut, no encaminhamento de mensagens afetivas a seus familiares.

Esses exemplos comprovam o que explicitiei anteriormente: as crianças possuem ricos conhecimentos sobre as práticas de escrita no mundo digital e esses não foram construídos na escola.

Nesta terceira abordagem, detive-me na concepção de produção de texto no computador e seu reconhecimento como uma prática de escrita:

Paulo: “Eu entro na internet e entro no Google... você vê lá no teclado... WWW ponto tal... no MSN, globo.com... senha e aperta... escrevo o email e a senha e converso com meus amigos. Eu acho que isso não é escrita... pois só escreve coisas que a gente fica falando... só minha prima escreve poema de amizade... se mandar no MSN a poesia, aí é escrita porque a gente pode enviar para a pessoa.”

A fala de Paulo me permitiu inferir que ele não reconhecia a escrita do endereço eletrônico e a escrita do e-mail⁵⁰ como escritas, ele considerava que essas práticas não eram escrita porque “*só escreve coisas que a gente fica falando*”. Em contrapartida, reconhece que no MSN, quando a prima manda um poema de amizade, aí é escrita. Posso também inferir que essa ideia pode estar vinculada ao conceito de escrita que as crianças incorporaram no contexto escolar, e, para elas, poucos gêneros, como a poesia e histórias, representavam uma atividade de escrita legítima, como visto anteriormente.

Já a fala da Érika mostra que ela percebia de modo diferente o aspecto levantado por Paulo:

Érika: “De vez em quando, porque minha mãe não deixa eu usar muito porque não tenho idade para mexer assim... A idade seria uns 9 e 10 anos. Eu fico conversando com meus amigos pelo computador... que nem a Camila, ela já conversou com o computador dela comigo... Eu acho que isso é escrever... porque quando a gente mexe no teclado, a gente aperta alguns botões e aparece a letra lá na tela, ou o número.”

Para Érika, o que ela “conversava” pelo computador era escrita, “*porque quando a gente mexe no teclado a gente aperta alguns botões e aparece a letra lá na tela, ou o número.*”, ou seja, ela reconhecia que era escrita porque utilizava de letras e números e tinha o suporte da escrita, no caso, a tela do computador. Mas ela não se refere aos usos da escrita,

⁵⁰ Para maiores detalhes sobre o “e-mail” como gênero, consultar: PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In. MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Org.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90).

limitando-se à técnica, ou seja, à relação entre a identificação de letras e números no teclado e o resultado da ação mecânica na tela do computador.

Já na fala de Éder, ficou evidenciado que ele percebeu o endereço eletrônico como uma forma de escrita para ser enviada para outra pessoa:

Éder: “Uso computador na casa do meu colega e na casa da minha tia... eu não escrevo nada, eu só fico jogando... aí porque no outro computador lá não tem mouse, tirou as letras... aí, na casa do meu amigo, eu escrevo que dá para mandar para outro, pra outro colega que tem computador, eu fico escrevendo e aparece lá... no jogo eu preciso escrever... coloco www.jogar e daí começo a jogar. E no jogo lá, já tem um jogo no computador, aí não precisa escrever nada, aí é só apertar que aparece, aí você escolhe um jogo.”

Posso inferir que Éder, como outras crianças, percebeu que o uso do computador favorecia práticas de escrita porque era mediador de uma atividade comunicativa, interativa, como ele mesmo disse: “eu escrevo que dá para mandar para outro.”

As crianças demonstraram que, em casa, fazem uso do computador para realizarem várias práticas de escrita e apontaram que este também pode ser um instrumento valioso para o trabalho na escola, numa perspectiva funcional dos gêneros textuais, de maneira autêntica e contextualizada. É importante registrar que as crianças demonstraram e vivenciaram várias práticas de escrita no ambiente virtual, abrangendo a possibilidade de encarar o computador e a internet como ótimos aliados na construção de um ambiente de letramento no contexto escolar.

A escrita não está mais restrita ao papel, há outros espaços, como a tela do computador, possibilitando novas práticas de escrita que não mais utilizam somente a caneta e o papel. Segundo Goulart:

a escrita como um saber, um modo de conhecer, para além da tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais, como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros (GOULART, 2005, p. 53).

Ainda há muito que investigar sobre esses recursos tecnológicos na escola e sobre como o letramento digital em que as crianças estão sendo inseridas no ambiente familiar pode contribuir para o letramento no ambiente escolar, numa perspectiva dos gêneros textuais, trazendo para a sala de aula a diversidade e a quantidade de gêneros textuais que circulam no meio digital. Como diz Marcuschi: “*talvez não estejamos suficientemente preparados para a*

realidade virtual da telinha do computador, tão real como a realidade empírica da página do livro. Com uma diferença essencial: é só desligar a telinha e o texto se esconde” (MARCUSCHI, 2001, p. 81). Vou além: será que estamos preparados para a “realidade empírica da página do livro”, ou seja, como a escola está lidando com a escrita como uma prática sócio-cultural que vai se transformando ao longo dos tempos?

Como os pressupostos que fundamentam esta pesquisa estão relacionados aos estudos de Bakhtin, podemos pensar o princípio do dialogismo também para compreender as práticas de escrita das crianças no ambiente virtual e compreender o uso da linguagem a partir da existência de novos gêneros textuais. As crianças demonstraram que utilizam o computador para interagirem entre si a partir de uma produção escrita, o que evidencia o caráter dialógico da linguagem, compreendendo as novas formas de usar a linguagem.

Percebi uma enorme distância entre o trabalho de ensino da escrita desenvolvido pela escola e o acesso às novas práticas de escrita no mundo digital vivenciadas pelas crianças fora da escola. Resta, então, um questionamento: como a prática pedagógica em sala de aula pode contribuir para amenizar essa distância?

A partir das entrevistas feitas com as crianças, observei que, com o computador, as crianças demonstram um uso maior da escrita no contexto familiar, propiciando a construção e a aprendizagem de novas práticas de escrita. Demonstraram, também, em suas falas, que conseguem utilizar o computador com certa fluência para jogar e se corresponder com as pessoas. Assim, pode-se perceber que o contato e o uso pelas crianças de outros gêneros emergentes no mundo digital estão favorecendo um maior conhecimento sobre a função da linguagem escrita na nossa sociedade. Em relação aos gêneros textuais, elas estão aprendendo que as pessoas não escrevem da mesma maneira que a utilizada em gêneros e suportes empregados na escrita, e que, para cada objetivo que temos diante do computador, algumas estratégias de escrita são fundamentais e a forma de acessá-las também se modifica, como, por exemplo, fazer uma pesquisa no Google ou “jogar no site do Iguinho”, como pontuou uma das crianças.

Há muito, ainda, o que investigar sobre esse tema, buscando estabelecer relações entre o letramento digital vivenciado pelas crianças no contexto familiar e as práticas de escrita no contexto escolar; e também procurando compreender como essas novas práticas discursivas vivenciadas pelas crianças estão contribuindo para a aprendizagem da linguagem escrita.

Coscarelli, no texto “Entre textos e hipertextos”, expõe diversos conceitos de textos e afirma que:

Com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contato entre autor e leitor. E continua questionando que o desafio agora é compreender como esses novos gêneros estão sendo produzidos e quais as estratégias necessitam ser consideradas pelo autor e pelo leitor (COSCARELLI, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, o uso de um novo suporte para a escrita que não seja o papel, mas a tela, implica novos desafios para o ensino da escrita no contexto escolar, pois requer das crianças novas estratégias de produção e de leitura diante do uso do computador. Esse fator exige um novo olhar para o trabalho de ensino da escrita numa concepção de letramento, pois a tela do computador possibilita novas estratégias, diferentes das utilizadas na página impressa.

APARTES FINAIS: A PRÁTICA ESCRITA VIVENCIADA PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nestas considerações finais, proponho-me fazer uma retrospectiva sobre o caminho que percorri para chegar até aqui. Como disseram as crianças, “precisa ter muita atenção para escrever” (Frederico), precisa “imaginar o que a gente vai escrever” (Ricardo) e “pensar... pensar muito” (Mônica). Foram esses alguns dos desafios que enfrentei ao longo deste trabalho que buscou refletir sobre a prática escrita das crianças de duas turmas do 1º ciclo de alfabetização.

Esta pesquisa foi fruto de muitas discussões e trocas de ideias, que culminaram com a reescrita do texto várias vezes, mudando o jeito de olhar, a partir das orientações e dos estudos teóricos. De certa forma, todo esse trabalho corresponde ao que disse Rebeca, criança da turma da professora Andréia, quando afirmou que, para produzir, é preciso “transformar as palavras que vêm na nossa cabeça num texto”. Ou seja, transformar todos os dados coletados no campo em um conjunto de reflexões acerca dos gêneros textuais até o texto ficar bom, isto é, até o conjunto de ideias se tornar um texto que “quando a gente lê e a gente gosta do texto.” (Roney).

Primeiramente, gostaria de abordar a questão da escolha metodológica que permitiu a coleta de dados, enfatizando as entrevistas, as observações no campo e os registros no diário de campo. Colocar-me como pesquisadora diante de um contexto que, para mim, era tão familiar, no caso, a escola, foi outro grande desafio. Aproximar-me das professoras e das crianças de maneira a respeitar suas individualidades, sem ultrapassar os limites por elas definidos, também exigiu de mim um esforço no sentido de aprender a ouvir suas vozes e distanciar-me dos meus olhares. Nesse sentido, reforço o clima de parceria estabelecido com os sujeitos da pesquisa, no caso, as crianças e as professoras, fundamental para os resultados. Como disse Vinícius, integrante da turma do final do 1º ciclo, diante da discussão sobre a finalidade da entrevista: “para olhar os meus cadernos, para filmar a gente como está fazendo aqui. Para conhecer mais a gente”. (Vinícius). Esta ideia foi completada por outra criança, explicitando que a entrevista é um momento que “a pessoa fica perguntando o que a gente sabe” (Camila). E foi isso que esta pesquisa buscou revelar: quais eram as práticas escritas das crianças, dando visibilidade aos conhecimentos que elas possuíam sobre os gêneros textuais.

Apostei na possibilidade de realizar este trabalho, buscando captar a ótica e a perspectiva das crianças, e termino com um sentimento de satisfação em ter conseguido

alcançar esse objetivo, revelando o ponto de vista das crianças sobre o uso da linguagem escrita, tanto na escola quanto no ambiente familiar. Considero esse o ponto central da pesquisa, que demonstrou como as crianças percebem o ensino da escrita na escola e quais os usos que fazem da escrita em sua vida cotidiana.

Em muitos momentos, percebi claramente a minha pouca experiência enquanto pesquisadora diante das questões que vivenciei no campo. Nesse sentido, notei a figura da orientadora como um ponto fundamental diante de tantos desafios: no direcionamento do meu olhar para os dados coletados; no apontamento de questões teórico-metodológicas; e na tranquilidade em lidar com as questões que apareciam na pesquisa e que esbarravam diretamente nas minhas concepções pessoais e profissionais. Além disso, observei a importância dos estudos teóricos para fundamentar as escolhas feitas durante a pesquisa, possibilitando, à sua luz, a compreensão das questões presenciadas no campo.

Em segundo lugar, gostaria de refletir sobre as práticas escolares destinadas ao ensino da escrita. Percebi que elas ainda estão baseadas em pressupostos que concebem a língua como algo pronto e acabado e não como algo que se constitui na vida social dos sujeitos que a usam. A distância entre a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa e a prática de ensino que vivenciei na escola me levou a repensar o quanto é importante a formação do professor que está lidando diretamente com as crianças em processo de alfabetização. Esse é um dos grandes caminhos para a superação de um ensino pautado por modelos limitados de trabalho com a língua e para a construção de um ensino da escrita que se apoie numa concepção dialógica da linguagem, que reconheça a multiplicidade de textos/gêneros que fazem parte da vida das crianças. Não me propus estabelecer dicotomias entre as práticas de escrita na escola e as de fora da escola, mas apenas mostrar que as crianças transitam nesses dois contextos de uso da linguagem escrita e reconhecem os diferentes gêneros textuais que circulam em cada esfera.

A discussão sobre os objetivos da aula de produção de texto deixa, a meu ver, sinais de que não basta estipular, na rotina escolar, um horário de produção textual, se este não está vinculado a uma concepção dialógica da linguagem.

Cito como outra conquista desta pesquisa o fato de as crianças revelarem o que pensam sobre as diferenças e as semelhanças entre a prática escrita na escola e fora da escola. Nesse sentido, percebi a riqueza de conhecimentos que possuem sobre os gêneros textuais nas diferentes situações sociais. Vivenciei, durante a pesquisa, como o contexto em que as crianças convivem interfere no modo de apropriação dos usos da escrita. Nesse sentido, a escola é um espaço de vivências de práticas de escrita que podem contribuir

significativamente para a construção de competências sobre os usos e as funções dos diversos gêneros textuais, seja nas situações reguladas pelas professoras, ou nas situações reguladas pelo grupo de crianças em interação.

Busquei, ao longo do trabalho, traçar algumas linhas gerais de reflexão sobre o papel que a escrita assume no contexto escolar para as crianças. Como postulam os estudos teóricos acerca da linguagem, as crianças devem transitar de forma competente por práticas de escrita nas diversas esferas sociais e a escola deve criar elos entre essas várias práticas:

A construção de um domínio cultural como o do código escrito não é um empreendimento individual, mas uma tarefa compartilhada com outros que já o construíram ou estão prestes a fazê-lo, pois esta construção implica a elaboração de representações sobre este domínio, assim como sabê-las usar e poder participar com elas em uma comunidade de prática. Para fazer com que as crianças participem de atividades de leitura/escrita, a escola precisa criar pontes entre as práticas de leitura e da escrita da casa, da escola e da comunidade, oferecendo aos alunos um contexto e um sentido, um propósito e uma finalidade significativa e relevante, estimulando a utilização de estratégias similares às usadas pelos sujeitos alfabetizados fora do ambiente escolar, para compreender e aprender a partir de um texto escrito ou para exprimir e comunicar ideias por escrito, como meio de os alunos apreenderem na escola os usos sociais e culturais da língua escrita e suas estratégias de utilização autônoma e crítica (GARCIA, 2001, p. 25).

Na sala de aula, aprenderam o que era aceito e não aceito, qual era a maneira de produzir textos, o que escrever e como escrever. Aprenderam a seguir o que as professoras definiam como certo e errado na produção de texto. Entretanto, esses conhecimentos não eram visíveis e nem valorizados pelas professoras, pois as crianças só podiam escrever “escondido” das professoras. As crianças “desobedeciam” ao que era proposto, “violavam” o contexto para criar novos contextos de produção. As aulas destinadas ao ensino da escrita, tanto as de alfabetização, da turma inicial do 1º ciclo, como as de produção de texto, da turma final do 1º ciclo, estavam distantes dessa possibilidade. Mas, independentemente do trabalho desenvolvido em sala de aula, as crianças estavam construindo um processo de letramento baseado na função da escrita em seus momentos de interação social.

Outro ponto que não poderia deixar de abordar diz respeito à visibilidade que esta pesquisa favoreceu quanto a práticas de escrita das crianças em momentos regulados pelo grupo. Verifiquei o quanto as crianças escrevem na escola sem o direcionamento da professora e o quanto essas práticas são exemplos dos usos autênticos da escrita. Também observei a riqueza de conhecimentos que as crianças demonstraram possuir diante dos gêneros textuais e a diversidade de conhecimentos sobre a prática de escrita no mundo virtual, conhecimentos que não foram adquiridos na escola, mas em sua vida cotidiana. As

professoras demonstraram desconhecer as práticas de escrita das crianças em momentos regulados pelo grupo e os ricos conhecimentos que possuem sobre os gêneros textuais. Esses conhecimentos não foram considerados pelas professoras no trabalho de ensino da escrita na sala de aula, reforçando os questionamentos de Guimarães:

A questão que se coloca para os educadores é: como integrar essa nova forma de pensar, impulsionada pela realidade do espaço cibernético, ao desenvolvimento de conhecimento e saberes do aluno? Torna-se cada vez mais necessário um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem (GUIMARÃES, 2002, p. 23).

As escritas das crianças “reveladas nos bastidores das aulas” mostraram que as crianças não estão andando devagar nesse aprendizado, por viverem em uma sociedade que valoriza a escrita e por vivenciarem, em seu cotidiano, diversas práticas de escrita, com as quais estão construindo conhecimentos sobre os gêneros, muitos deles não vivenciados no contexto escolar. As crianças demonstraram saber muito mais do que aquilo que as professoras trabalhavam em sala ou compreendiam como competências da escrita. Esse saber ficou bastante visível em suas produções nos momentos regulados pelo grupo, demonstrando que partilhavam o uso autêntico da linguagem escrita. Ficou claro, ainda, que as crianças participam de várias práticas sociais de uso da escrita no ambiente escolar, ressignificando e ampliando os conhecimentos que possuem sobre os gêneros textuais e seus usos sociais. Criaram várias estratégias para interagir entre si, utilizando a escrita, mesmo em momentos não permitidos pelas professoras. Os textos produzidos em momentos não direcionados pelas professoras, com certeza, foram resultados de seus interesses, na utilização da linguagem escrita de maneira interativa. As crianças demonstraram de certa maneira o uso de conhecimentos sobre a língua escrita na medida em que elas utilizavam, em suas produções nos momentos regulados pelo grupo, vários conhecimentos linguísticos e não linguísticos que foram explorados pelas professoras em sala de aula.

Posso afirmar que, no contexto escolar, as crianças estão construindo e reconstruindo suas práticas de escrita e estão aprendendo além do que as professoras propuseram ensinar sobre a linguagem escrita. Estão aprendendo a usar a linguagem escrita em seus momentos reais, a partir das interações sociais.

Quando observei a diversidade de gêneros textuais que utilizavam em suas interações sociais, vi o quanto esses conhecimentos podem ser aproveitados para o ensino da língua

escrita na sala de aula. Mesmo no contexto escolar, onde as práticas de ensino da língua escrita estavam distantes de uma perspectiva dialógica, as crianças vivenciavam várias situações cotidianas de uso da leitura e da escrita. Os estudos sobre o letramento, como em Soares (1999), Rojo (1998), Kleiman (1995), reforçam a ideia de que as crianças, mesmo sem ainda construírem a base alfabética, constroem conhecimentos sobre a escrita e sobre os diversos gêneros textuais. As práticas de escrita realizadas nos momentos não regulados pela professora são práticas de escritas reais, mas “invisíveis” no contexto escolar, tanto pelas professoras quanto pelas próprias crianças. Percebi que as crianças não foram incentivadas a mostrarem seus conhecimentos, suas escritas, por estas não serem reconhecidas como textos. Isso só era permitido se realizado nas “brechas” do tempo e, nessas situações, com o material disponível (pedaços de papel, agenda fora da data, capas de cadernos, etc.).

Em relação aos leitores e à circulação dos textos, ficou evidente que as professoras assumiam a responsabilidade pela leitura dos textos das crianças na sala de aula, tornando-se, quase exclusivamente, o único leitor. Evidenciou-se o não aproveitamento dos colegas como leitores dos textos produzidos, sob a condução das professoras, impedindo as crianças de alcançarem outros aprendizados sobre as condições de produção, sobretudo, a que se refere a quem o texto é dirigido.

Os resultados desta investigação apontam para a possibilidade e a necessidade do ensino da escrita basear-se numa perspectiva dos gêneros textuais, na medida em que as crianças já vivenciam esses usos em seu cotidiano. Esse fato traz, dessa forma, contribuições para as discussões sobre os gêneros textuais e o ensino da linguagem escrita na escola, possibilitando repensar velhos paradigmas tão enraizados nas práticas da sala de aula de turmas de alfabetização.

Esta pesquisa revelou a importância de a criança transitar de maneira competente no universo dos gêneros textuais existentes na sociedade para que possa desenvolver cada vez mais a competência de construir seu discurso adequado ao contexto de produção textual, e, de modo autônomo, cumprir a função comunicativa dos diversos textos escritos que produz.

Assim, posso concluir que a aprendizagem da língua escrita vai se constituindo, na medida em que as crianças vão participando de diversas práticas. A escrita foi aqui vista como uma atividade humana que envolve a presença de interlocutores, e a sua organização e estrutura se dão através da interação social. Ela se constitui na dimensão comunicativa, num determinado contexto social. Sem dúvida, conhecer o que sabem e o que pensam as crianças sobre a escrita abre um leque de reflexões sobre a sua aprendizagem no contexto escolar.

Chegando ao final desta dissertação, acredito que as reflexões realizadas sobre a linguagem escrita possam motivar novos estudos e análises sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar. Como cita Tfouni que a partir de uma perspectiva sociointeracionista, “a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”. (TFOUNI, 2006, p. 15)

Finalizo este texto, retomando a relação com o teatro que venho desenvolvendo em cada tópico desta dissertação: propus-me a participar da peça, conhecer os bastidores e os diversos atores (professoras e crianças) envolvidos nesta pesquisa. Muitas outras peças estão sendo vivenciadas pelas crianças no uso da linguagem escrita, seja no ambiente escolar ou fora da escola, e em cada uma dessas práticas, muitos conhecimentos estão sendo construídos sobre os gêneros textuais. Dar visibilidade às práticas de escrita das crianças possibilitou refletir sobre a riqueza que elas encenam quando exibem os conhecimentos que possuem sobre os gêneros textuais, protagonizados por elas dentro e fora da escola.

Essa pesquisa revela a existência de diversas práticas de escrita em situações reguladas pelo grupo dentro e fora do ambiente escolar, que não são reconhecidas pelas práticas escolares. Entretanto, analisar como as práticas escolares repercutem nos gêneros produzidos pelas crianças exigiria novos estudos e olhares mais detidos nos aspectos textuais propriamente ditos. É importante que novas pesquisas abordem esse tema, buscando compreender a relação entre o letramento escolar e o social. Assim será possível verificar até que ponto o letramento escolar, suas práticas e “gêneros” de circulação restritos à escola podem interferir nos letramentos – usos sociais da escrita em gêneros de circulação social – que as crianças aprendem nas suas práticas cotidianas.

Como já citado anteriormente, reafirmo que a produção de gêneros textuais na escola possui diferentes objetivos e se efetiva nas relações entre os alunos e os professores, encarados como agentes sociais que interagem em um contexto de sala de aula.

Na verdade, os “bastidores” das aulas de ensino da escrita transformaram-se no próprio “palco”, e a peça, num verdadeiro “*show*” de conhecimentos, cujos protagonistas, as crianças em processo de alfabetização, demonstraram, de modo competente, sua *performance* sobre o uso autêntico da linguagem escrita e sobre a diversidade dos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; Fernando GEWANDSZNAJDER. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANDEIRA, Daniela Perri. *A influência do uso da internet no processo de letramento de adolescentes*. 112 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG / 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação: proposições curriculares ensino fundamental 1º ciclo*. Belo Horizonte: SMED, 2009. Disponível em: www.pbh.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari KNOOP. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceito-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1997, v. 2.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARRAHER Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. *O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura*. Universidade Federal de Pernambuco. Cad. Pesq., São Paulo, 3-10, nov. 1981.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. *Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 4, 2001, p. 353-400.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COELI, Regina Moura de Macedo. *Imagens e narrativas nos/dos Murais: dialogando com os sujeitos da escola*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2009.

COSCARRELLI, Carla Viana. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. *O que é produção de texto na escola?* *Revista Presença Pedagógica*. mar./abr. 1998. v. 4. n. 20. p. 83-87.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Ângela P; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. *Educação popular: desafio à democratização da escola pública*. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14)

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999. p. 58-78.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Alfabetização hoje: onde estão os métodos?* Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 50. mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT- Séc. XIX e XX*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Trajetórias e processos de ensinar e aprender; práticas e didáticas In: *A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e de aprendizagem*. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 298-315.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed., ver. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREITAS, Cláudia Avellar. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de Biologia*. Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG / 2002.

FURTADO, Marília Rocha. *Os discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leituras na escola*. Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG / 2007.

GARCIA, Joaquim Ramo; PÉREZ, Francisco Carvajal. (Org.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: UFRGS/Artmed, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. *A Etnografia como uma lógica de investigação*. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Revisão técnica de Vinícius Bagno. Educação em Revista, v. 42, p. 13-79, 2005.

GERALDI, Mateus Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES. In. ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 46, n.2, 2003.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento*. 225f. Dissertação de Mestrado em Educação – Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG / 2008.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Trajetória escolar, texto escrito e classe social: um estudo longitudinal*. Belo Horizonte: 1999. Tese (Doutorado em Educação), UFMG.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001, p. 79-111

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Antônio Carlos Xavier (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado (GEL) de São Paulo, USP, São Paulo, p. 23-25, maio 2002.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento?* In: *Anais da ANPEd. Sudeste*, 2007.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Milton. In. ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NEVES, Iara Conceição B. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: UFRS, 2007.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Editora do Porto, 1991.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RODRIGUES, Adail Sebastião. *Etnografia e ensino de língua estrangeira: uma análise exploratória de seu estado da arte no Brail*. Linguagem & Ensino. Universidade Federal de Ouro Preto. v. 10. n. 2. p. 527-552. jul./dez. 2007.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, Editora UFPR, 2006.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: *Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In Revista Brasileira de Educação. n. 25. p. 5-17. Jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG / FAE / 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSK, Liliana. (Org). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 14).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA

Belo Horizonte, 01 fevereiro 2009.

Caros Pais e Responsáveis,

Para contribuir com os estudos na área da Alfabetização e Produção Escrita, durante o ano de 2009, será desenvolvida uma pesquisa na turma de seu(sua) filho(a), pela pesquisadora Cláudia Starling Bosco, aluna do mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa *“Prática de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo”*, tem como objetivo compreender como as crianças produzem textos na escola.

Para a realização da pesquisa será utilizada a observação diária da sala de aula, gravação em áudio e vídeo, entrevistas com a professora e alunos e análise dos textos produzidos pelas crianças. Esclarecemos que a imagem de seu(sua) filho(a) não será divulgada e que o nome da criança não constará na pesquisa.

A professora, a supervisora e a direção da Escola Municipal autorizaram a realização da pesquisa. Entretanto, para que ela possa ser realizada, é preciso o consentimento da família.

Gostaria de poder contar com a colaboração dos senhores, assinando o Termo de Consentimento e devolvendo a autorização assinada.

Atenciosamente,

Cláudia Starling Bosco (Pesquisadora – Mestranda)
Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora da Pesquisa)

AUTORIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Nome do(a) aluno(a): _____

Autorizo meu filho/minha filha a participar da pesquisa sobre *“Prática de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo”*, que será desenvolvida no ano de 2009.

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

ANEXO B – POEMAS REGISTRADOS NO BLOG DA ESCOLA

FUI EU QUE FIZ

Para comemorar o Aniversário da Escola

A melhor escola do mundo

Escola querida
Eixo de minha vida
Esperança de um dia termos
harmonia

Manhãs fagueiras
Gosto de recreio e brincadeiras
Da gostosa comida das cantineiras

De minha infância
Ficará esta lembrança
Professoras ensinando
Com amor e esperança,
Esperança de um Brasil melhor.

Amo tanto este lugar
Que nunca de minha memória
Ele vai se apagar

Olho para o céu e fico a pensar
Que quando filhos eu tiver
Com orgulho e carinho vou dizer
Foi aqui que aprendi a viver!

Te Amo Monsenhor!

Produção de texto coletivo

Era uma vez uma escola que começou há 55 anos. Antigamente era uma casa pequena, com poucos alunos. Hoje ela passa por reformas para melhor atender seus mais de 700 alunos.

Minha escola, minha história

Era uma vez uma casa que funcionava uma escola. Era uma casa simples, mas os que trabalhavam e estudavam lá tinham um sonho: mudarem para uma Escola Nova! O sonho foi realizado e a escola nova construída. Ela é linda: grande e toda de tijolinhos! E o mais importante é que eu faço parte dela. Ela se chama _____ e está completando 55 anos. Viva nossa escola!

Paródia

Pai nosso que estais no céu,
Santificado seja vossa escola,
Venha a nós a vossa inteligência,
Seja feita a vontade dos professores,
Assim na classe como no recreio,
Perdoai as nossas badernas,
Assim como nós perdoamos as brigas
com os nossos amigos,
Não nos deixeis cair em recuperação,
E nos livrai da reprovação.
Amém!

O que achei e acho da escola

- No 1º dia achei legal, porque a escola estava toda enfeitada. Gostei das professoras. Hoje eu tô feliz, porque é o aniversário da escola (Bárbara);
- Gostei foi da comida (Denis);
- Um dia sonhei que eu estava na escola e estudando. Agora estou feliz na escola (Erika);
- Quando eu entrei na escola, eu achei "ela" mais linda do mundo (Leonardo);
- A escola é muito legal. Eu gosto dela. Minha avó estudou aqui (Cristian).

ANEXO C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Prefeitura Municipal de São Vicente
 Secretaria Municipal de Educação
 Diretoria de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação

AVALIAÇÃO – INÍCIO DO PRIMEIRO CICLO – MARÇO/2009

ESCOLA MUNICIPAL _____
 NOME _____
 PROFESSORA _____ DATA 13/03/09

1) MARQUE COM UM X A PLACA NA QUAL ENCONTRAMOS PALAVRAS ESCRITAS







3575

2) FAÇA UM CÍRCULO EM VOLTA DA PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA.

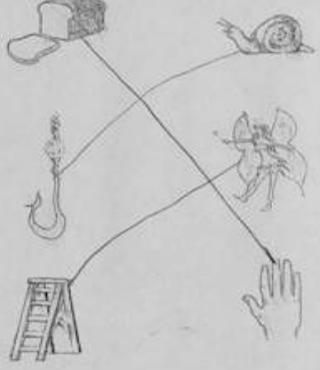
MALUCO
 MACACO
 MALETA



GAIOLA
 GATO
 GALINHA



3) VEJA OS DESENHOS. LIGUE AS IMAGENS CORRESPONDENTES ÀS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM.



4) LEIA AS LETRAS QUE SUA PROFESSORA VAI APONTAR.

F	B	G	M	I	P
R	D	H	T	A	S
O	C	V	L	X	E
J	U	K	Y	N	Z
W	Q				

5) ESCREVA O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS À SUA PROFESSORA VAI DITAR.

 LÉRTÁDÍÁ
 LRTAÓÁÍORA
 ANATÁÍÓVA
 LANDTÁ
 TOADMIÓRABPDE

6) MARQUE UM QUADRINHO PARA CADA SILABA DA PALAVRA QUE SUA PROFESSORA DITAR.





