



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

RENATA STRZEPA POTKUL

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: DIÁLOGOS SOBRE
PRODUÇÃO DE TEXTOS

VITÓRIA

2019

RENATA STRZEPA POTKUL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: DIÁLOGOS SOBRE
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Produto acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dania Monteiro Vieira Costa

VITÓRIA

2019

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGMPE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

REINALDO CENTODUCATTE

Reitor

ETHEL LEONOR NOIA MACIEL

Vice-Reitora

NEYVAL COSTA REIS JUNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Diretora do Centro de Educação

ROGÉRIO DRAGO

Vice-Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de
Educação**

TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI

**Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação de Mestrado
Profissional de Educação**



Se a escola passar a observar mais sensivelmente as ricas enunciações infantis, o que ela diz, como diz, o que sente, o que diz sobre o que ensinamos quando ensinamos, será possível descobrirmos diferentes possibilidades de coletivamente criarmos novos saberes e fazeres pedagógicos críticos, criativos e inventivos (ALCÂNTARA; STIEG, 2019, p. 132).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
APRESENTAÇÃO	7
1º MOMENTO - MEMORIAL: COMO ME CONSTITUÍ LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS	14
2º MOMENTO - REFLETINDO SOBRE A ARTIFICIALIDADE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	24
3º MOMENTO - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS	37
4º MOMENTO - DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS TEXTOS: ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS	46
5º MOMENTO - DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	59
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	60
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A – FICHA TÉCNICA DA FORMAÇÃO	63

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da nossa dissertação de Mestrado, denominada *Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva* com o objetivo de compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Compondo o produto acadêmico, que tem como objetivo desenvolver um projeto de formação de professores/as intitulado “*Formação de professoras alfabetizadoras: diálogos sobre produção de textos*”, a fim de contribuir com o processo de *ensinoaprendizagem*¹ na alfabetização.

Assim, o produto acadêmico, aqui, se presensifica como uma das possíveis respostas aos desafios apontados na dissertação, à necessária continuidade do diálogo em torno da temática do processo *ensinoaprendizagem* da língua, que toma o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo, especialmente na alfabetização infantil, período fundamental em que é necessário o desenvolvimento de um trabalho educativo, considerando toda a intencionalidade, organização e sistematização para de fato alcançar a aprendizagem, pelas crianças. E é com esse objetivo que apresentamos o projeto de formação de professores/as alfabetizadores/as.

A palavra diálogos aparece no título da formação porque temos a intenção inicial de realizar uma formação que instaure o diálogo com os/as professores/as sobre a produção de textos na alfabetização, e assim provocar reflexões que levem em consideração a necessidade de formar cidadãos críticos, criativos e inventivos para atuarem na sociedade conscientemente. Acreditamos que este momento formativo, constituído por meio de diálogos, possa contribuir para a prática educativa. Para

¹ O termo “ensinoaprendizagem” será utilizado dessa forma no corpo deste texto, pois partimos da concepção de que são processos indissociáveis e, como tal, compreendemos que a relação professor/a e aluno é mútua; portanto, ambos participam desse processo e desempenham simultaneamente o papel de ensinante e aprendente. Isso se confirma em Geraldi (2010, p. 83, grifo do autor), quando corrobora Bakhtin, segundo o qual “[...] o pensamento nasce no pensamento do outro, impregnado do outro e *todo signo festeja sua ressurreição* [...]” Por conseguinte, saímos, como dito por Geraldi (2010), da posição de professor/a transmissor/a de um conhecimento pronto e acabado e do aluno receptor passivo desse conhecimento, para uma posição de produtores (professor/a e alunos) de conhecimentos.

tanto, organizamos cinco momentos que comporão este projeto de formação, os quais serão apresentados mais adiante.

É importante esclarecer que esse projeto de formação continuada de professores/as se constitui a partir do estudo de caso que realizamos em uma escola da rede municipal de Vila Velha - ES, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental tendo por objetivo compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Para isso, nos fundamentamos na abordagem bakhtiniana de linguagem e nos estudos de João Wanderley Geraldi, especialmente no que diz respeito as condições de produção de textos. Também dialogamos com Vigotski, especialmente sobre a mediação pedagógica no processo de produção de textos.

Considerando os dados produzidos em campo, as análises foram organizadas em duas categorias – Produção de textos e as condições de produção e Produção de textos e análise linguística – levando-se em conta aspectos (considerados relevantes) das situações de produção de textos observadas. Com estas, foi possível constatar a urgência da adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico na sala de aula, que é habitado por sujeitos sócio-históricos e em que, por meio da interação e da interlocução, sejam proporcionadas situações de produção a partir das condições de produção. Assim os sujeitos possam compartilhar diferentes saberes como parte do processo de produção de sentidos e, em meio ao processo de produção de textos, o trabalho educativo pode ocorrer, integrando as dimensões discursivas (realização do projeto discursivo) e linguísticas (trabalho com os conhecimentos da língua).

Distribuiremos nossos encontros em uma carga horária de 100 horas de processo formativo, sendo 64 horas de encontros presenciais e 36 horas de atividades não presenciais. Quanto à composição do grupo, sugerimos que este tenha no máximo trinta professores/as, para que todos/as possam participar ativamente dos diálogos e da interação entre os componentes do grupo.

1º ENCONTRO

APRESENTAÇÃO

Olá professoras e professores!

Eu sou Renata Strzepa Potkul, professora do ciclo de alfabetização da Rede de Ensino Público da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Trabalho como docente dessa rede há 15 anos. E durante esse período, que venho me constituindo como professora alfabetizadora, muitas dúvidas e questionamentos povoaram minhas reflexões sobre minha prática educativa na alfabetização de crianças. A principal delas refere-se ao processo de produção de textos, pelas crianças, no Ciclo de alfabetização. Isto é, como desenvolver práticas educativas que colaborem para a constituição de leitores e escritores?

Na tentativa de responder a essa indagação, tenho ao longo desses anos me inserido em cursos de formação continuada de professores, como Alfabetização: teoria e prática, PNAIC, e outros, grupos de estudos e mais recentemente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. No qual, tive a oportunidade de desenvolver um estudo na área da alfabetização, onde trabalho, buscando compreender e discutir as questões, anteriormente enunciadas.

Conversa vai...

Conversa vem...

Quais foram os cursos e/ou formações que você participou?
Que impressões eles deixaram em você?

Assim, me propus a desenvolver um diálogo com vocês, meus pares na jornada para alfabetizar crianças da rede pública de ensino, no Brasil. Para isso, vamos realizar alguns encontros para desenvolvermos rodas de conversas sobre nosso processo de escolarização, questões relacionadas ao desenvolvimento da leitura e produção de textos e, nesse contexto, apresentar os dados que produzi juntamente com a professora e as crianças sobre o processo de produção de textos, buscando

problematizar e buscar possibilidades para o ensino da produção de textos, na alfabetização.

Agradeço a participação de vocês e os/as convido para nos constituirmos como um grupo de profissionais da educação que lutam pelo ensino de qualidade para as crianças que frequentam as salas de aula da Rede Pública de Ensino, no Brasil, pois a maioria delas, provenientes das classes populares têm, na escola, a principal possibilidade de se constituir como cidadãos que lutam por uma sociedade justa e igualitária.



Para iniciarmos nossa conversa, gostaria de apresentar os autores e seus apontamentos, teóricos do campo da alfabetização, com os quais venho dialogando, nesse momento. Inicialmente, lhes digo como colegas de trabalho, que entendo que a alfabetização é uma *prática sociocultural*, que se realiza no interior das instituições educativas escolares, abrangendo diversas metodologias de ensino, advindas de diferentes concepções teóricas e metodológicas (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011).

Conversa vai...

Conversa vem...

Nossas escolhas metodológicas têm consequências para a formação dos sujeitos que frequentam as escolas?

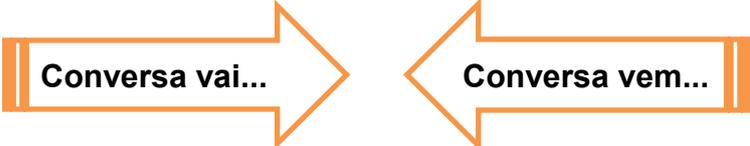
Em sua opinião, quais são essas consequências?

Retomando o diálogo com os autores...

O processo de alfabetização compreende a aprendizagem da linguagem escrita na escola, o qual acreditamos ser primordial para “[...] a formação de seres humanos críticos, capazes de se posicionar diante das palavras alheias, de dizer o que

pensam e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 47), como nos inspira Paulo Freire. Para tanto, se faz necessário a tomada de um posicionamento ético e político, que envolve escolhas diretamente relacionada com a concepção de linguagem que adotamos para direcionar o processo de *ensinoaprendizagem* da língua. Tal escolha está ligada a uma opção política e ideológica, com consequências para a vida dos sujeitos envolvidos, pois resultam das opções teóricas e metodológicas adotadas para sustentar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Koch (2005), a concepção de linguagem contém a concepção de sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outras noções, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho docente. No entanto, nem sempre esse direcionamento pedagógico vem acompanhado de uma consciência crítica e reflexiva por parte do/a professor/a, pois, muitas vezes, ainda insistimos no ensino pautado em perspectivas tradicionais, cujos resultados sabidamente tiram dos sujeitos a possibilidade de se colocarem como enunciadore e não levam em consideração o contexto sociocultural em que vivem.



Conversa vai...

Conversa vem...

Você concorda com os apontamentos de Koch (2005)?

Em vários momentos de minha prática educativa, realizei atividades com as crianças sem refletir sobre seus reais objetivos. E você, o que pensa sobre essa questão?

Sobre isso... o que nos diz Geraldi (2011):

Uma prática pedagógica que tenha compromisso político e ético com a emancipação dos sujeitos precisa manter coerência entre uma concepção de linguagem e uma

concepção de educação, que conduza a uma mudança de atitude, especialmente no que diz respeito à relação entre, professor/a e aluno. Geraldi (2011, p. 45, grifo do autor) afirma que “[...] uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” e uma nova relação.

Frente a isso, pretendemos continuar a reflexão iniciada nos processos formativos Alfabetização: Teoria e Prática e PNAIC/UFES/NEPALES² e, na medida do possível, aprofundá-las, pois nossas crianças, em sua maioria, continuam chegando ao final do processo de alfabetização/escolarização sem se apropriar dos conhecimentos necessários para se tornarem leitores e escritores. Por isso, defendemos que o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as se faz fundamental. E a principal questão que se apresenta nesse contexto formativo é: ***Como alfabetizar, ensinar as crianças a ler e a escrever, tomando o texto como unidade de ensinoaprendizagem em uma perspectiva discursiva?***, questão que tem sido central dos cursos de formação continuada de professores desenvolvidos pelo Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, a saber: Alfabetização: Teoria e Prática e PNAIC/UFES/NEPALES. Essa questão também tem sido discutida em pesquisas desenvolvidas pela linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) Nosso estudo insere-se nesse contexto na medida em que também demonstrou a necessidade de continuarmos o diálogo com diferentes atores escolares, especialmente os/as professores/as do ciclo de alfabetização sobre o trabalho educativo com a produção de textos.

Desse modo, como discutido em nosso estudo, urge construirmos metodologias para o desenvolvimento de práticas educativas que tomem o texto como ponto de partida e ponto de chegada.

Refletindo sobre essa questão a partir dos resultados da pesquisa que realizamos, propomo-nos a pensar um processo formativo calcado no dialogismo bakhtiniano,

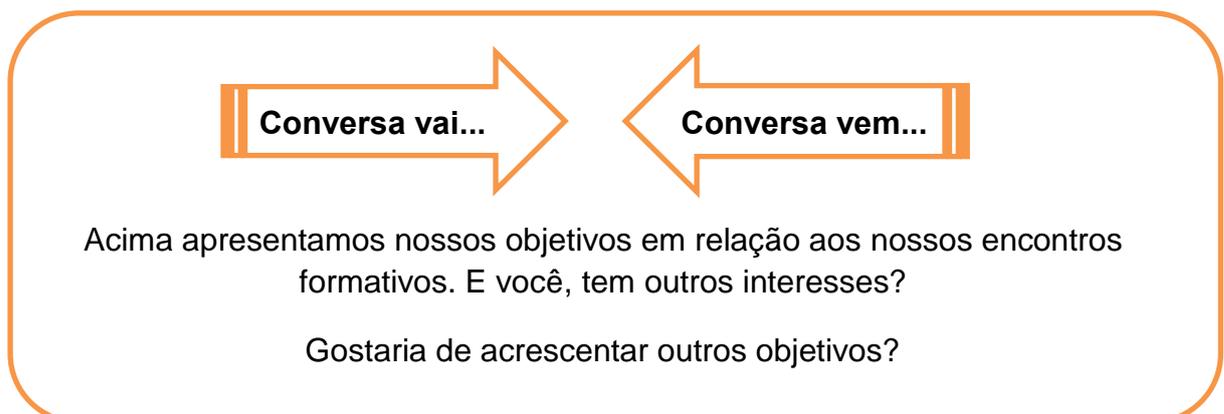
² O PNAIC foi resignificado a partir das concepções de linguagem, alfabetização e texto que balizam o NEPALES/UFES, como foi designado pelo MEC.

Explicitando nossos interesses com a formação:

A princípio pretendemos promover, por meio de uma ação formativa para professores/as alfabetizadores/as, uma reflexão teórico/prático sobre a prática pedagógica concernente ao processo *ensinoaprendizagem* da língua, especialmente no que diz respeito a produção de textos, a fim de dialogarmos sobre uma perspectiva de alfabetização que promova “[...] a formação de seres humanos críticos, capazes de se posicionar diante das palavras alheias, de dizer o que pensam e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 47).

Assim, nos dedicaremos a:

- ✓ Discutir a concepção de linguagem concernente à proposta formativa;
- ✓ Compreender e aprofundar as condições de produção de textos;
- ✓ Dialogar sobre o ensino da língua a partir da produção de textos das crianças;
- ✓ Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas com as crianças tendo o texto como unidade de ensino da língua.



Para alcançar esses objetivos, foi necessário escolher temas que serão discutidos em cada momento formativo. A seguir, apresentamos os temas de nossas rodas de conversa. No entanto, esclarecemos que essa estrutura será flexível, pois as

sugestões que fizeram, serão incorporadas, na medida do possível, ao longo de nossos encontros.

Organizamos cinco momentos constitutivos do processo formativo (mencionados nos itens seguintes). Também é importante destacar, conforme observaremos, a seguir, que a formação foi organizada a partir da análise dos dados produzidos na dissertação.

1º MOMENTO - MEMORIAL: COMO ME CONSTITUÍ LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS

2º MOMENTO - REFLETINDO SOBRE A ARTIFICIALIDADE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

3º MOMENTO - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS

4º MOMENTO - DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS TEXTOS: ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS

5º MOMENTO - DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

A large, vertically oriented rounded rectangle with a blue border. Inside the rectangle, there are 25 horizontal black lines spaced evenly, providing a template for writing. The lines are parallel and extend across most of the width of the box.

Agora, vamos compartilhar nossas experiências. Iniciaremos com a leitura do meu memorial. Assim, vocês poderão conhecer minhas experiências escolares relacionadas a aprendizagem da leitura e da escrita.

Leia para as colegas seu memorial.

Memorial da formadora:

Fotografia 1 – Recordação da pré-escola

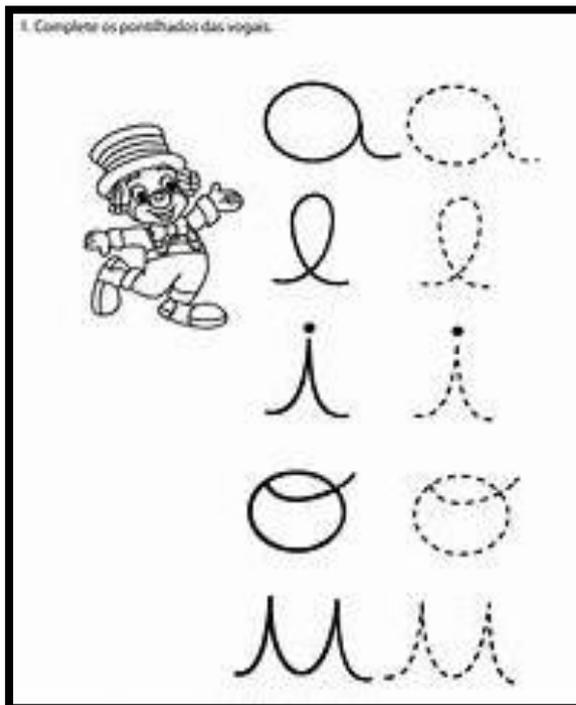


Fonte: Acervo da autora (1986).

Era a mais nova de 5 filhas e vendo meus irmãos indo para a escola, provocou em mim a vontade de querer começar logo a estudar. Enfim, aos 6 anos de idade entrei para a escola para cursar a pré-escola (nome dado ao ensino preparatório para a antiga 1ª série de ensino fundamental). Lembro-me que já havia aprendido meu nome, com as minhas irmãs, pois na época tinha ganhado um quadro negro de meu pai que era marceneiro. Nesse momento, já iniciava meu encanto pela magistério.

Nessa fase, preparatória para a então 1ª série, fazíamos muitas atividades de pintura, pontilhado, cobrir os pontos, passar por cima, fazer "cobrinhas", etc. Ficaram boas lembranças, pelo menos porque havia um misto de vontade e curiosidade por querer estar na escola e porque, nessa fase, ainda havia certa ludicidade envolvida na forma como as atividades eram conduzidas.

Figura 1 – Imagem pesquisada no Google



Fonte: Google (2019).

Figura 2 – Imagem pesquisada no Google



Fonte: Google (2019).

Curiosamente, ao realizar uma pesquisa no site de buscas, Google, por imagens que pudessem ilustrar aquela época (a mais de 30 anos atrás), usando os descritores "atividades de alfabetização", mostrei que essas atividades ainda são utilizadas nos dias atuais.

Com 7 anos, comecei, então, a cursar a 1ª série do ensino fundamental. Tínhamos um livro didático que usávamos para realizar leitura das "famílias silábicas", e um caderno de caligrafia, afinal a letra cursiva tinha que estar perfeita. As poucas lembranças que ficaram, foram marcadas pelas constantes trocas de professora e pelos testes de leitura na sala da diretora. Estes realmente não me saem da memória: De dois

em dois íanes à sala da diretora, uma sala escura, e sobre uma mesa ficaram as fichas de leitura, das quais deveríamos escolher uma para ler em voz alta para a diretora. Esses testes, muito contribuíram para provocar, em mim, o prazer de ler em público.

As lembranças da escrita estão relacionadas a atividades estritamente escolares, como as cópias. Não me lembro de usar a escrita para produzir textos, apesar das redações que permeavam algumas poucas atividades, pois a maioria estava relacionada a cópias, questionários, ditados, exercícios de treino ortográfico e gramatical com listas de palavras e frases, etc.

Contudo, posso dizer que sou uma sobrevivente dessa educação mecânica, pois muitas coisas que "tentaram" me ensinar ficaram nas provas, não se efetivaram em aprendizagem. E muitas outras, que precisava aprender, como o gosto pela leitura/literatura e a desenvoltura para produzir textos que atendessem as minhas necessidades, não foram trabalhadas de modo que atingisse tal objetivo.

apesar de todo o meu esforço em querer aprender o que tentavam me ensinar, não havia relação direta entre esses dois processos. Como também, me parece que havia um distanciamento das práticas de leitura e produção significativas que pudessem contribuir para o meu efetivo aprendizado. E como resultado, colhemos os frutos, vivenciados na dificuldade de ter a leitura e a produção de textos como aliadas da minha prática profissional, tanto com as crianças como na continuidade dos meus estudos.

Geraldi (2013, p. 120) mostra que o que aconteceu comigo, acontece com a maioria das crianças que passam pelo processo de escolarização:

O aluno, acostumado, desde as primeiras sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, 'dessa bagagem'. Felizmente.

Diante desses apontamentos do autor, nos questionamos: o que ficou do processo de escolarização que contribuiu efetivamente para a minha formação cidadã? Em que momento desse processo eu aprendi a ler e a produzir textos? Será que posso dizer que realmente aprendi o que aprendi na escola?

Conversa vai...

Conversa vem...

De que vale um ensino se esse não faz sentido e não provoca aprendizagem?

A forma como foi conduzido o seu processo *ensinoaprendizagem* contribuiu para que você aprendesse a ler e a produzir textos?

Que influências têm as formas de ensinar sobre as formas de aprendizagem?

Como contribuir para a formação de leitores e produtores de textos?

Sobre isso, veja o que nos diz Smolka (2001):

[...] o que é ser leitora e escritora na escola? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever 'com sentido'. Mas ler e escrever com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado de seu ensino (SMOLKA, 2001, p. 93, grifo da autora).

A afirmação de Smolka (2001) é interessante porque nos faz pensar sobre os sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita. Na vida, a escrita é uma forma de

linguagem que utilizamos para nos comunicar com o outro, para emitir nossas opiniões e nos apropriarmos das produções humanas no campo da literatura, da ciência, da filosofia, da religião e etc., seja para aderir a diferentes opiniões ou delas discordar. No entanto, a escola, de modo geral, tem ensinado a ler e a escrever como uma preparação para o futuro, ou seja, para um “vir a ser” leitor e escritor. Desse modo, o sentido do ler e escrever desaparece e os sujeitos aprendizes treinam uma possibilidade de no futuro escrever e ler com significação.

3º ENCONTRO



Realizaremos um estudo dialogado sobre a formação de leitores/as e escritores/as na escola. Para dar continuidade a discussão iniciada no encontro anterior, organizaremos um círculo, para melhor participação de todos/as.

Conversa vai...

Conversa vem...

O que acontece no processo de escolarização que torna autores iniciais cheios de vontade e criatividade em reprodutores de textos em poucos anos de escolarização?

É possível recuperar, no interior da escola, um espaço de produção, onde as crianças efetivamente sejam autores do seu dizer?

Depois da discussão sobre as questões apresentadas e outras que surgirem na roda de conversa, traremos alguns apontamentos a fim de construir uma possível reflexão sobre o assunto.

Construindo uma possível reflexão³:

Para contribuir com a construção de uma reflexão possível a respeito dessas questões, apresentamos alguns apontamentos realizados por autores, que nos provocam a sair do comodismo, muitas vezes, imposto pelo sistema para buscar outros meios que possam proporcionar a efetivação do processo *ensinoaprendizagem* da leitura e da produção de textos.

Geraldi (2010), por exemplo, indica alguns caminhos para uma possível compreensão desse processo. Um deles seria a superação do ensino

³ Este texto é parte do artigo apresentado no IV CONBALF.

primordialmente focado no desempenho linguístico na modalidade escrita, na qual se dá maior ênfase ao ensino da dimensão linguística, como se para escrever primeiramente a criança teria que “dominar” plenamente a língua, para depois produzir textos. Isso desconsidera que a aprendizagem da língua é um processo, e como tal, supõe o estabelecimento de situações de produção de textos em que possibilite a criança, por uma necessidade - o que Geraldi (2013) chamou de condições de produção, as quais retomaremos mais adiante - fazer uso da língua escrita como forma de diálogo, entendendo e produzindo enunciados.

Contudo, “[...] confunde-se estudar a língua com estudar Gramática [...]” (GERALDI, 2013, p. 119), consumindo o melhor tempo dos primeiros anos de estudo, sem levar em conta que essas crianças já trazem suas experiências, seus conhecimentos práticos de linguagem, o que Geraldi (2013, p. 119) chamou de “[...] gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes [se apropriam] ouvindo e falando”. Por isso, para esse autor, “[...] importa ensinar a língua e não a gramática, [porque] não é a gramática abstrata, mas a vida que nos deu uma língua comum” (GERALDI, 2013, p. 121).

Ensinar a língua exige ampliar as experiências leitoras e escritoras das crianças, e para isso, é necessário que o ensino deixe de ser reconhecimento e reprodução (codificação e decodificação), para ser um ensino de conhecimento e produção como ponto de partida e de chegada de todo o processo *ensinoaprendizagem* da língua, principalmente, porque a escola, muitas vezes é o único lugar em que as crianças têm contato com a leitura e a escrita, com destaque para o contato com a literatura. Segundo Geraldi (2018b), o tempo da escola obrigatoriamente deveria ser o tempo de ler e escrever.

Smolka (2001, p. 93) também aponta algumas fragilidades sobre essas questões dizendo que “[...] o problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares [de leitora e escritora] depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora”. No entanto,

[...] o que é ser leitora e escritora na escola? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever ‘com sentido’. Mas ler e escrever com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo

de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado de seu ensino (SMOLKA, 2001, p. 93, grifo da autora).

A autora evidencia que a preocupação da escola é com o produto final e não com o percurso pelo qual a criança percorre ou precisa percorrer, para se tornar uma leitora e uma escritora de textos. No entanto, “[...] a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa” (SMOLKA, 2001, p. 93), distanciando as crianças de situações reais de leitura e escrita significativas. A partir dessas reflexões, perguntamos: como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços nos quais possa ler e escrever, considerando a leitura e a escrita como produção de sentidos? A autora nos responde ser necessário que as crianças ocupem o espaço de protagonista e interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer, desde o início. Desse modo, elas “[...] aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização [...]” (SMOLKA, 2001, p. 110).



Atividade não presencial:

Você deverá enviar previamente para o e-mail da formadora algumas situações de produção de textos que costumam realizar com as crianças. Estas serão trabalhadas no próximo encontro.

2º MOMENTO
REFLETINDO SOBRE A ARTIFICIALIDADE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

4º ENCONTRO

Iniciaremos nosso encontro, retomando as atividades de “Produção de textos” que nos enviaram. Elas foram digitalizadas e xerocopiadas. Vocês receberão essas atividades e, nesse momento, como se fossemos as crianças vamos realizar essas atividades.



Em grupo, iremos analisar as situações de produção de textos enviadas considerando os seguintes questionamentos:

Como foi a realização dessa atividade?

Você teve alguma dificuldade? Qual?

Essas situações de produção de textos apresentam condições para que as crianças produzam seus textos?

Escolha uma das situações e preencha o quadro, completando os itens, de acordo com a situação de produção analisada.

Condições de produção (GERALDI, 2013, p. 160)	
Na proposta analisada...	
a) se tinha o que dizer (para que a escreveu?)	
b) se tinha uma razão para dizer o que se tem a dizer (por que escreveu?)	
c) se tinha para quem dizer (para quem escreveu?)	
d) o locutor se constitui como tal,	

enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (sobre o que escreveu?)	
e) se escolhem as estratégias para realizar (como escreveu?)	

Conversa vai...

Conversa vem...

A situação analisada atendeu aos questionamentos do quadro?

A realização dessa proposta provocou alguma reflexão em você? Se provocou, qual(is)?

5º ENCONTRO

APROFUNDANDO O TEMA



As situações de produção de textos a seguir foram realizadas por crianças do 3º ano do ensino fundamental durante nossa pesquisa de mestrado, denominada *Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva*.

Em grupos, conversem sobre essas situações tomando como referência os apontamentos que realizamos na atividade anterior.

1ª situação:

Proposta de produção: a professora solicitou que as crianças, em duplas, produzissem um texto, a partir do texto escolhido (Fotografia 2), escrevendo o que acharam da história e se já havia acontecido algo parecido com elas. Nas fotografias 3 e 4, temos um texto produzido por uma criança, durante a realização dessa atividade.

Fotografia 2 – Crianças escolhendo o texto com que deveriam realizar a atividade (08/08/18)



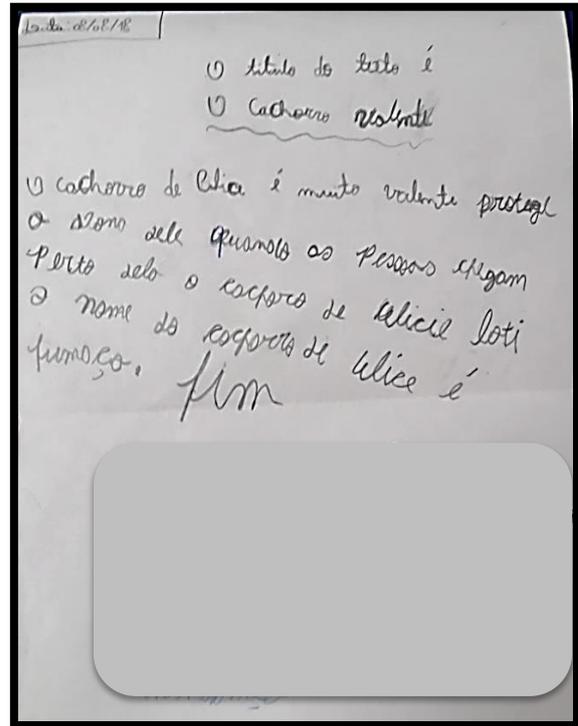
Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 3 – Texto – referência



Fonte: Acervo da professora (2018).

Fotografia 3 – Texto produzido por Feline e Samuel (08/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

O título do texto é

O Cachorro Valente

O cachorro de Alice é muito valente protege

a Dona dele quando as pessoas chegam

perto dela o cachorro de Alice latir

o nome do cachorro de Alice é

fumaça. fim

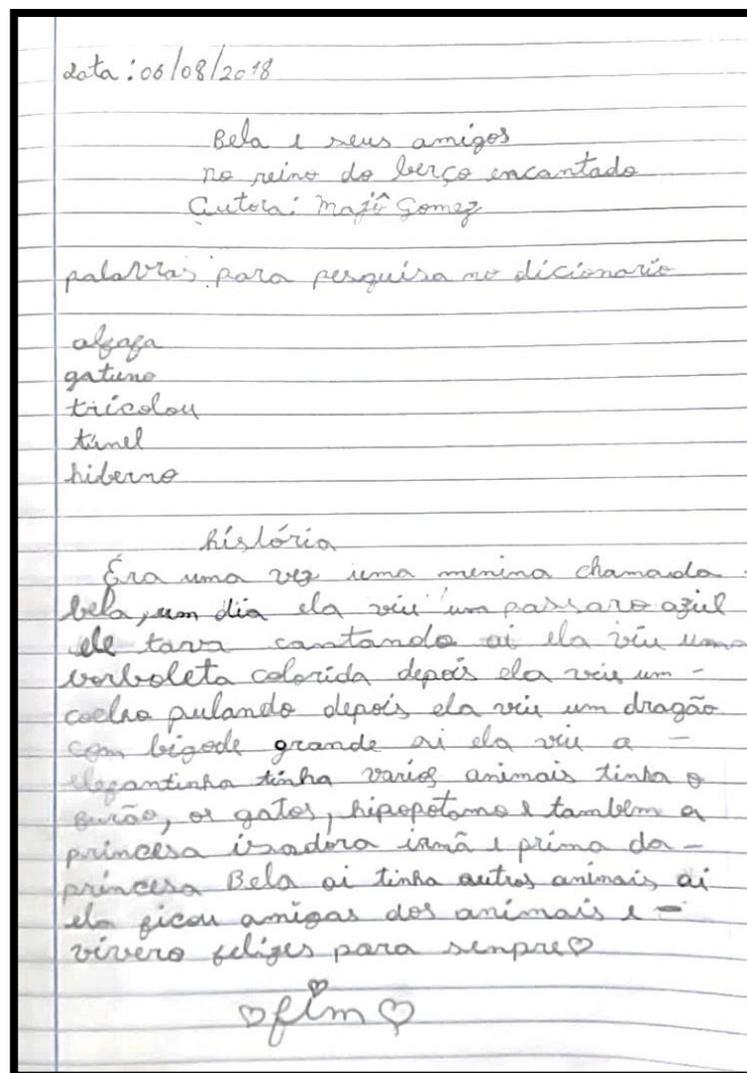
Feline e Samuel⁴

⁴ As crianças escolheram os nomes que gostariam de aparecer na pesquisa.

2ª situação:

Na biblioteca, cada criança deveria escolher um livro de literatura infantil, e de posse desse realizar a atividade proposta pela professora: “Escrever, com as palavras de vocês, o que vocês gostaram, o que vocês acharam interessante e o que queria dizer a história”.

Fotografia 4 – Texto produzido por Poliana (06/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Data: 06/08/2028

Belo e seus amigos

No reino do berço encantado

Autora: Majô Gomez

palavras para pesquisa no dicionário

alfafa

gatuno

tricolou

túnel

hiberno

História

Éra uma vez uma menina chamada
bela, um dia ela viu um pássaro azul
ele tava cantando ai ela viu uma
borboleta colorida depois ela viu um –
coelho pulando depois ela viu um dragão
com bigode grande ai ela viu a –
elefantinha tinha varios animais tinha o
furão, os gatos, hipopótamo e também a
princesa isadora irmã e prima da –
princesa Bela ai tinha outros animais ao
ela ficou amigas dos animais e –
vivero felizes para senpre

fim

Trouxemos algumas das possíveis reflexões que podemos realizar sobre as atividades propostas:

1ª situação:

O texto da criança (Fotografia 3) mostra um tipo de ensino tradicionalmente marcado por uma prática enfadonha e sem sentido. Os dizeres revelam, de certa maneira, uma prática que, de modo geral, resulta em textos artificiais, desprovido de sentidos e, por conseguinte, acaba provocando o desaparecimento do “aluno-sujeito”, aquele capaz de criar, imaginar, para surgir, então o “aluno-função” (GERALDI, 1996). E assim, “[...] o texto é visto na escola como uma atividade que atende somente às exigências do professor e às regras institucionais, na maioria das vezes com caráter avaliativo, e não como uma prática social” (TAVARES, 2013, p. 152).

Enquanto as atividades escolares continuarem a serem impostas sem atender a condições de produção efetivas, as crianças continuarão se sentindo desmotivadas, desinteressadas.

2ª situação:

Podemos notar que nesse “texto” (Fotografia 4) há muita “escrita” e pouco texto, como bem explica Geraldi (2013). O dizer da criança fica encoberto pela realização de uma atividade escolar. Geraldi (2018a) fala dessa artificialidade dos textos produzidos pelas crianças, no contexto escolar, cujo destino não passa das quatro paredes da sala de aula, destinados a um único interlocutor-leitor e corretor (quando há tempo para isso) — o próprio professor. Essa produção da criança não pode ser equiparada ao uso da escrita em outras instituições sociais, não mantém uma íntima relação com uso social da escrita. Impera a noção de que a criança precisa treinar para depois saber usar, aprendizagem desvinculada da vida. Com isso “[...] *destrói-se a razão de ser da escrita* para ensinar e aprender a escrita” (GERALDI, 2018a, 137, grifo do autor). Notamos ainda, marcas de uma estrutura textual que tem presença forte no processo de alfabetização, os contos, quando escreve “Éra uma vez” ou em “vivero felizes para senpre”, e que, por vezes, acabam “enformando” o dizer das crianças.

6º ENCONTRO



Em grupo, iremos relacionar as situações analisadas, no encontro anterior, com os textos (trechos da pesquisa), a seguir, e depois conversaremos sobre elas com todo o grupo.

GRUPO 1: “Escrita artificial” produzida na escola (POTKUL, 2019, p. 44 – 46)⁵:

[...] destacamos algumas inquietações que geraram questionamentos sobre o processo de *ensinoaprendizagem* da língua durante a alfabetização das crianças. Uma delas se refere à forma como é desenvolvido esse trabalho, isto é, como o ensino da língua é conduzido, na maioria das vezes, por uma metodologia condizente com uma concepção de linguagem em que se prioriza o código e com uma concepção de alfabetização que foca determinada dimensão em detrimento de outras. Constatações observadas, por exemplo, nas pesquisas analisadas, principalmente em Costa, (2013) e Fonseca (2016), mostraram que geralmente o ensino da língua tem priorizado a dimensão linguística, em detrimento da leitura e produção de textos como processos de elaboração de sentidos.

Tal questão é enfatizada por Geraldi (2011a), ao refutar o ensino artificial e desprovido de sentido, no qual a criança é impedida de escrever o que quer e como quer, isto é, de realizar seus projetos do dizer. Analisa ainda o tipo de trabalho desenvolvido na escola, como uma mera atividade escolar preparatória, acreditando que o treino levará ao desenvolvimento futuro. Argumenta que

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida [...] (GERALDI, 2011a, p. 128).

⁵ Referências completas em POTKUL, Renata Strzepa. Produção de textos na alfabetização: Por uma proposta discursiva. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

Como consequência dessa forma de conduzir o processo *ensinoaprendizagem* da língua, ocorre o que denominamos “escrita artificial” ou produção de redações que descaracteriza o sujeito e atende apenas ao que é exigido pela escola, pois se ensina a escrever para depois escrever. Em outros termos,

[...] são escritas produzidas como mera atividade escolar, quase sempre, realizadas como um treinamento para aprender a escrever e, por isso, não se constitui como posição do indivíduo em uma situação concreta de comunicação discursiva [...] (COSTA, 2018, p. 96).

No entanto, é preciso considerar que estudos como os de Costa (2013), Côco (2006), Piffer (2006), Costa (2010) e Souza (2010), entre outros, têm mostrado que os recursos linguísticos (conhecimentos sobre o sistema de escrita) são aprendidos quando postos em funcionamento, isto é, quando utilizados na produção de textos (GERALDI, 2010a). Costa (2013) concorda com essa ideia, quando defende que a dimensão discursiva da língua deve ser o foco principal do processo *ensinoaprendizagem* e a dimensão linguística deve ser ensinada, mas sendo meio e material para escrever e ler.

Dessa maneira, “[...] a escrita adquire sentido para a criança na medida em que esta vai sendo povoada por sentimentos, emoções, desejos e afetos que não estão na língua como sistema linguístico, mas no contato dela com a vida das crianças, [...]” (COSTA, 2018, p. 105-106). Isso marca bem a dimensão discursiva da linguagem, na qual o sujeito se coloca para além de um conjunto de regras que não faz sentido fora das situações concretas de produção.

Outro posicionamento sobre um ensino da linguagem escrita desprovido de sentido é realizado por Vigotski (2007) no início do século passado (década de 1930). O autor afirma que na escola ensinam-se “[...] as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Portanto, critica o modo como o ensino foi/é estruturado, ou seja, distante de uma concepção que considera a língua realmente vivida, um ensino em que o codificar e o decodificar fundamentam sua posição metodológica e que afeta, diretamente, as possibilidades e os resultados do processo *ensinoaprendizagem* da língua. Essas práticas de ensino da língua têm mostrado que “[...] o desempenho linguístico na modalidade escrita revela um processo [com o qual colabora] de desaparecimento da autoria à medida que a escolarização avança” (GERALDI,

2010a, p. 66), pois o modo como o ensino vem sendo constituído, isto é, baseado apenas na dimensão linguística na maioria das vezes, paradoxalmente exige um desempenho em uma dimensão da linguagem na qual o sujeito não foi estimulado, qual seja, o desenvolvimento discursivo.

A partir dessas considerações, procuramos avançar e pensar no processo de *ensinoaprendizagem* da língua, considerando toda a sua complexidade, com base no conceito de alfabetização entendida como um processo de produção de sentidos, como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade. (GONTIJO, 2013)⁶.

GRUPO 2: Nem o ensino artificial é capaz de controlar o caráter dinâmico e transformador da língua (POTKUL, 2019, p. 53 – 54):

Bakhtin (2014) aponta para a necessidade de compreendermos que a língua adquire a forma por meio dos enunciados concretos, nos seus diversos contextos, em um processo ininterrupto de evolução e reinvenção. O autor considera que toda enunciação é determinada pela interação social mais imediata e o meio social mais amplo, concepção negada pelos defensores do subjetivismo idealista. De acordo com Bakhtin (2014), mesmo o discurso interior é produto da inter-relação social, adaptado e organizado de acordo com as experiências sociais do meio em que vivemos. Dessa forma,

[...] quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 2014, p. 121).

Nessa perspectiva, em relação ao contexto pedagógico, corroboramos Colello (2007), que pontua não ser possível realizar um controle rígido da escrita por meio de um ensino artificial e impessoal, que tem a língua como algo fechado, estático e

⁶ Conceito elaborado por Gontijo (2008) e ampliado durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013.

monológico, como pretendido pela escola nas iniciativas de artificialização da língua, principalmente diante do dinamismo e potencial criativo da língua, que é viva e constantemente reconstruída pelos sujeitos.

Bakhtin (2011), ao observar esse caráter dinâmico e transformador da língua, procura evidenciar a vivacidade do enunciado na dinâmica da interação verbal. Logo, não é possível ter controle sobre ela e sobre sua expansão:

[...] um enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). Todo o dado se transforma no criado (BAKHTIN, 2011, p. 326).

A língua vive e se manifesta em meio aos acontecimentos da vida, nos quais é criada e recriada constantemente. Conseqüentemente a escola e as/os professoras/es deveriam entender que “[...] a compreensão sobre o dinamismo da língua escrita e sobre o seu potencial criativo e constitutivo anula qualquer iniciativa de ensino da língua materna como objeto fechado, estático e monológico. [...]” (COLELLO, 2007, p. 81).

GRUPO 3: Longe de ser algo artificial, a língua vive e evolui no enunciado concreto (POTKUL, 2019, p. 54 - 55):

Partindo do entendimento de que vivemos ativamente em um processo de interação com o outro por meio da linguagem, seja ela oral, seja escrita, como forma de comunicação, e que essa se realiza “[...] através da enunciação ou das enunciações [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 127), adotamos, como princípio norteador desta pesquisa, o conceito de enunciado, defendido por Bakhtin (2011, 2014), que o definiu como pilar principal da linguagem, fruto da interação verbal entre os sujeitos.

Nesse percurso, reafirmamos que a perspectiva bakhtiniana de linguagem apresenta elementos fundamentais para refletirmos sobre o processo de produção de textos pelas crianças. Primeiro, porque Bakhtin (2011) trata o texto como enunciado, considerando-o como “[...] realidade imediata (realidade do pensamento e das

vivências) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 307), isto é, o texto/enunciado nasce de uma situação real e concreta, como resposta a uma necessidade de comunicação, e não simplesmente de um amontoado de letras, palavras, frases, artificialmente elaborados. Segundo, porque é por meio do enunciado que a língua vive em sua forma e contexto. Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 261) destaca que o emprego da língua “[...] efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]”.

No entanto, é preciso ressaltar que Bakhtin (2011) não descarta a existência do sistema linguístico que está por trás do texto/enunciado, como material e meio para a sua existência, pois a “[...] escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306, grifo do autor). Portanto, confirmamos que a dimensão discursiva se sobressai diante da dimensão linguística, sendo a segunda material e meio para a concretização da primeira. Por isso, é mister refletir sobre o papel do texto no processo *ensinoaprendizagem* da língua, bem como o modo pelo qual se dará a apropriação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita⁷.

GRUPO 4: Situações artificializadas para produzir textos podem gerar: *dificuldade em se reconhecer como autoras, engessamento das respostas, silenciamento do dizer*, etc. (POTKUL, 2019, p. 190 - 191):

As condições de produção de textos, aquelas elencadas por Geraldi (2013), para o trabalho de produção na escola (e não para a escola), pelas quais os sujeitos tem o que dizer, para quem dizer, com uma razão efetiva para realizar seu projeto discursivo, escolhendo para isso, as melhores estratégias do dizer, possibilitam que a criança, no percurso produtivo, faça uso das suas experiências e vivências, isto é, exponha suas experiências discursivas e busque recursos da língua para concretizá-lo, ampliando também suas experiências linguísticas, formando um todo completo.

No entanto, quando a prática de escrita parte de situações artificializadas para produzir textos — o que Geraldi (2013) nem chamou de texto, mas de redação —

⁷ Sobre os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita, cf. Gontijo e Schwartz (2009).

apenas para responder ao que a escola trabalha, ou seja, aos aspectos linguísticos, o dizer das crianças sofre influência provocada pela fragilidade das propostas, isto é, a falta das condições discursivas de produção pode provocar: *difficuldade em se reconhecer como autoras*, na qual as crianças não se veem autoras de suas produções que não configuram uma real situação de comunicação discursiva; *engessamento das respostas*, condicionando as crianças a entrarem no “jogo da escola” que, segundo Cagliari (2000, p. 26) “[...] consiste em descobrir o que deve ser respondido [...]” para satisfazer o objetivo contraditório de mostrar o que sabe, e não para dizer algo que faça sentido (GERALDI, 2018a), quanto as que não conseguem, ficam fadadas ao fracasso; *silenciamento do dizer*, o que observamos estar acontecendo logo nos primeiros anos do processo de escolarização, como se “[...] escrever [fosse] coisa para gênios [...]” (GERALDI, 2010a, p. 146) e o que as crianças produzem (muitas vezes desconsideradas pelo tamanho dos seus textos) nem é considerado pela escola, que exige, contrariamente ao que ensina, uma “superprodução de textos” da criança.

3º MOMENTO

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS

7º ENCONTRO

Nesse encontro, discutiremos as condições de produção de textos a partir da análise de uma atividade de produção de textos desenvolvida, durante a pesquisa que realizamos em uma turma do ciclo de alfabetização. A partir dessa atividade, retomaremos alguns questionamentos que fizemos em outras situações de produção para complementar nossa reflexão.

Conhecendo a proposta de produção:

A proposta surgiu do diálogo instaurado a partir do texto lido no livro didático (Figura 4) e principalmente da conversa com as crianças. Nessa conversa, momento considerado privilegiado pela professora, suscitou a vontade de escrever para o outro, diferentemente da proposta apresentada no livro. A princípio, a carta seria direcionada a um personagem (Ronroroso), na qual, em duplas, as crianças criariam uma resposta para atender a uma situação apresentada no livro didático (Figura 5 e 6). Contudo, o diálogo da professora com as crianças resultou no interesse delas, naquele momento, para desenvolver textos, cujos interlocutores eram seus colegas de sala, modificando, assim, a proposta inicial.

Figura 4 – Texto do livro didático utilizado para dialogar sobre o gênero “carta”

Leitura: carta

Carta de Ronroroso Hiawyn Oram

Treze Chaminés
Campo das **Urtigas**
Dia 15, névoa-feira

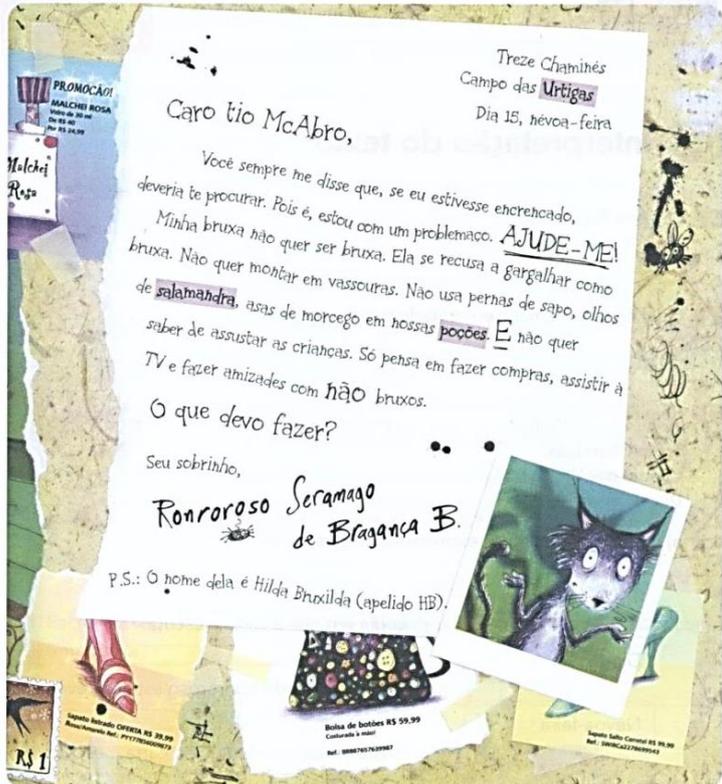
Caro tio McAbro,

Você sempre me disse que, se eu estivesse encrencado, deveria te procurar. Pois é, estou com um problema. **AJUDE-ME!** Minha bruxa não quer ser bruxa. Ela se recusa a gargalhar como bruxa. Não quer montar em vassouras. Não usa pernas de sapo, olhos de **salamandra**, asas de morcego em hossas **poções**. **E** não quer saber de assustar as crianças. Só pensa em fazer compras, assistir à TV e fazer amizades com **não** bruxos.

O que devo fazer?

Seu sobrinho,
Ronroroso Seramago de Bragança B.

P.S.: O nome dela é **Hilda Bruxilda** (apelido HB).



Hiawyn Oram. As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa. Tradução de Áurea Akemi Arata. São Paulo: Salamandra, 2008.

- urtiga: planta cujas folhas peludas causam coceira na pele.
- salamandra: anfíbio com aspecto de lagarto, de cauda longa.
- poção: líquido para ser bebido.

CARTA 85

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Figura 5 – Proposta de produção da carta no livro didático

Produção de texto

Carta

EM DUPLAS. Vamos pensar em uma resposta para Ronroroso.



Ronroroso não quer que Hilda Bruxilda seja o que ela quer ser. Será que ele tem razão? O que vocês poderiam falar para Ronroroso para que ele ajude Hilda Bruxilda a ser o que ela gostaria de ser?

Mãos à obra:

- Escolham o tipo de linguagem a ser empregada com Ronroroso:
 - mais informal, espontânea, como se vocês tivessem familiaridade com ela;
 - mais formal, mais cerimoniosa.
- Não se esqueçam de assiná-la.
- Releiam para ver se disseram o que queriam para Ronroroso, se a mensagem está clara.

106 UNIDADE 4

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Figura 6 – Proposta de produção da carta no livro didático

- Verifiquem se a carta tem todas as partes: local e data, saudação, destinatário, corpo da mensagem, despedida, assinatura e, se precisar, acrescentem um P.S. para reforçar alguma coisa ou acrescentar algo importante.
- Não se esqueçam do que estudaram: usar letra maiúscula no começo das frases e nos substantivos próprios.



Palavras em jogo

Letras R e S

ATIVIDADE COLETIVA

Observem a escrita e a pronúncia da palavra a seguir:

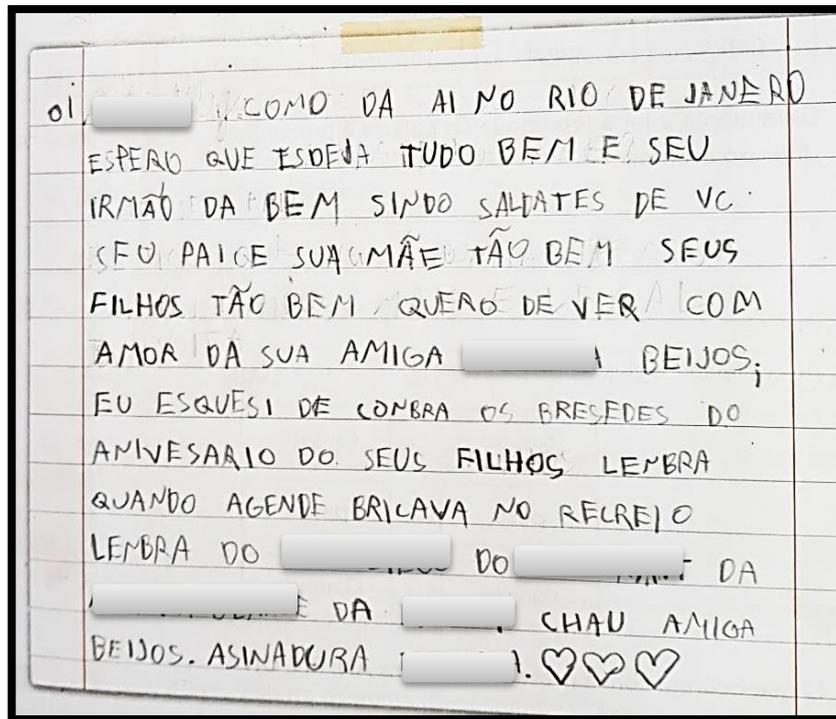
RONROROSO

CARTA 107

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Com a resignificação da proposta, a carta passou a ter o propósito de escrever para um colega projetando os acontecimentos que poderiam ocorrer na vida de cada um, depois alguns anos, utilizando suas “memórias de futuro”, fato que é de fundamental importância para a constituição do sujeito e para a ampliação do seu “horizonte de possibilidades” (POTKUL, 2019, p. 121).

Fotografia 5 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

OI MULHER MARAVILHA COMO DA AI NO RIO DE JANERO
 ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM E SEU
 IRMÃO DA BEM SINDO SALDATES DE VC
 SEU PAI E SUA MÃE TÃO BEM SEUS
 FILHOS TÃO BEM QUERO DE VER COM
 AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY BEIJOS;
 EU ESQUESI DE CONBRA OS BRESEDES DO
 ANIVERSARIO DE SEUS FILHOS LEMBRA
 QUANDO AGENDE BRICAVA NO RECREIO
 LEMBRA DO MARIO DO FLESH DA
 POLIANA DA GABRIELA CHAU AMIGA
 BEIJOS. ASINADURA ISABELLY.



Conversa vai...

Conversa vem...

O que você achou da atitude da professora em relação a mudança da proposta sugerida pelas crianças?

Em sua opinião, essa mudança foi interessante para o processo de ensino aprendizagem? Explique.

As crianças conseguiram atender a proposta que se propuseram a desenvolver?

As condições de produção permitiram as crianças se enunciarem? Explique.

Em que situações podemos ouvir as crianças em relação as metodologias e atividades que propomos?

Sugestão de análise:

A proposta de produção da carta possibilitou as condições para que as crianças produzissem seus textos, pois havia

- a) *o que dizer*, em meio ao uso da imaginação e da “memória de futuro”, escreveria para um/a amigo/a que não via há algum tempo;
- b) *uma razão para dizer o que se tem a dizer*, matar a saudade, saber notícias e lembrar o tempo em que estudaram juntos/as;
- c) *para quem dizer o que se tem a dizer*, o/a amigo/a foi o/a interlocutor/a para quem a carta foi endereçada;
- d) *constituição do locutor como tal*, como sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas), porque sabe que será ouvido por alguém e por isso se compromete com o seu dizer;
- e) *escolha das estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*, envolve a escolha dos meios para realização dos seus enunciados comprometida com a compreensão do outro (GERALDI, 2013).

8º ENCONTRO



Dialogando com o texto “Construção de um novo modo de ensinar e aprender a língua portuguesa” de Geraldi (1996, p. 65 – 77), com base nas respostas dadas pelos/as colegas.

Retomando o diálogo com os autores...

Neste texto, Geraldi (1996) traz reflexões importantes que precisam ser discutidas, quando queremos que o processo *ensinoaprendizagem* da língua reflita diretamente em possibilidades de o sujeito aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente. Para isso, o autor sugere que três práticas educativas que precisam ser desenvolvidas (a prática de leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística) interligadas nos textos, sendo estas unidades base das atividades que serão propostas.

Para tanto, é necessário considerar os pressupostos que inspiram sua preposição, sendo a concepção de linguagem e as variedades linguísticas, para um exitoso desenvolvimento do processo pedagógico mediado por situações interlocutivas.

Para Geraldi (1996, p. 76) o “[...] convívio com textos se transformam [...] em horizontes para as produções dos próprios alunos. Na sequência das aulas, textos de alunos são objeto de reflexão, explorando diferentes possibilidades e reescrita de textos”.

Vale a pena saber:

Em outro texto, Geraldi (2014, p. 215) explica porque a opção por “práticas”: Primeiro porque “[...] somente se aprende a língua praticando-a [...]”, e segundo porque produzir textos ou reescrevê-los é um trabalho linguístico, uma tomada de decisão, uma prática, que envolve escolhas entre as diferentes formas que existem. Assim, [...] implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados (GERALDI, 2014, p. 215).



Atividade presencial e não presencial (a atividade deverá ser iniciada no encontro e concluída em casa):

Criar/planejar uma proposta de *ensinoaprendizagem* que envolva as práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise linguística, interligadas a uma unidade textual. Leve em consideração, a escolha de um assunto/temática relevante para a realidade da sua turma. Importante lembrar que esse planejamento deve ter vista o desenvolvimento de processos dialógicos, isto é, que possibilitem o diálogo com os textos e as vivências das crianças.

9º ENCONTRO



Apresentação dos planejamentos elaborados para apreciação do grupo, e se necessário, ampliá-los em colaboração com o grupo.

Encaminhamento para vivência das atividades planejadas, a ser apresentadas nos encontros do 5º momento.

Colegas, essa apresentação deverá ser organizada em slides.



Atividade não presencial:

Leitura do texto sobre as condições de produção de texto (POTKUL, 2019, p. 61 – 64) para o próximo encontro. O texto será enviado por e-mail. Trazer questões e apontamentos para o diálogo.

4º MOMENTO

DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS TEXTOS: ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS

10º ENCONTRO

Para iniciarmos esse encontro, vamos retomar algumas questões que foram discutidas nos dois últimos encontros. Para isso, alguns/algumas colegas serão sorteados/as para, a partir de um dos apontamentos, a seguir, reiniciarmos o diálogo com o grupo.

Apontamentos:

1. O texto produzido aponta caminhos para o professor;
2. Com os textos produzidos pelas crianças podemos trabalhar ao mesmo tempo com as dimensões discursiva e linguística;
3. “[...] o processo de apropriação da língua escrita pela criança acontecerá na experiência de uso em situações de interação verbal” (POTKUL, 2019, p. 62);
4. “[...] as crianças precisam ter oportunidades para concretizarem seus projetos discursivos e isso envolve ter interlocutores e condições para dizer/escrever o que querem” (POTKUL, 2019, p. 62);
5. Diferença entre redação e produção de textos;
6. Diálogo entre professor, alunos e textos, a partir dos textos produzidos;
7. Mediação pedagógica qualificada.

Retomando o diálogo com os autores...

Geraldi nos ensina a repensar a prática escolar:

Falar em “produção de texto” é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção. [...] tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não com recipiente de um saber pronto e dado como certo. Repensar as condições de produção e circulação dos textos

escritos: clarear objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?)” (GERALDI, 2014, p. 216), pois para ele tanto “[...] no mundo da vida, [quanto] no mundo do uso da língua, são os sentidos que conduzem o dizer [...]” (GERALDI, 2018a, p. 130). Assim, os sentidos “[...] são sempre produtos de cálculos, e ao jogo das compreensões, os sujeitos aparecem carregados de interpretações, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de histórias.” (GERALDI, 2018a, p. 28 – 29)



Conversa vai...

Conversa vem...

Como tomar o texto da criança como ponto de partida do processo
ensinoaprendizagem da linguagem escrita?

Como mediar uma situação de produção de textos, antes, durante e depois da
atividade?

Como intervir para que a criança amplie seus conhecimentos durante todo o
processo de produção?

11º ENCONTRO

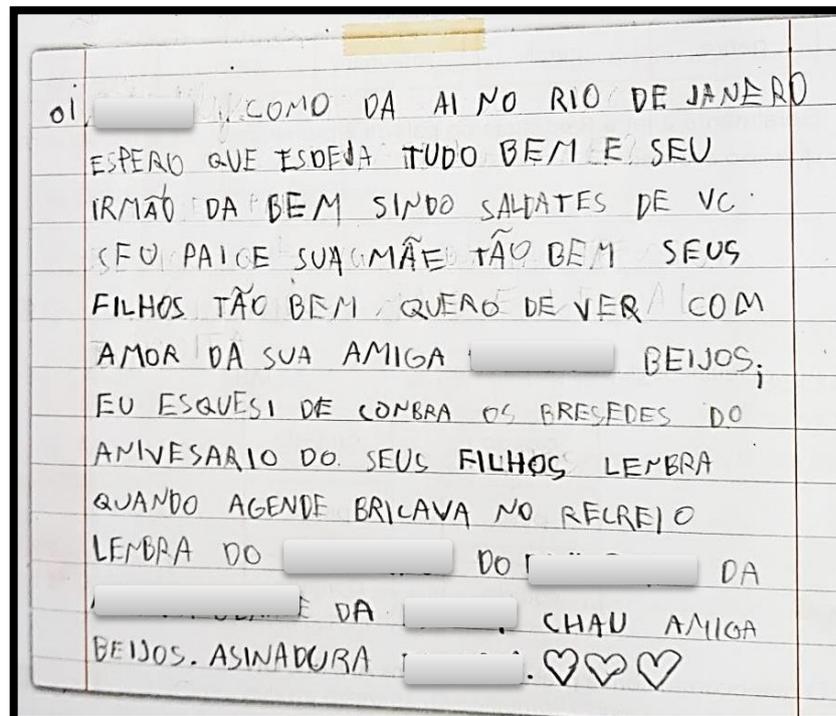


A partir da última questão discutida no item “Conversa vai... Conversa vem” sobre a intervenção pedagógica durante a proposta de produção de textos, vamos conversar sobre um dos momentos de reescrita de texto que realizamos com uma criança durante a minha pesquisa de mestrado.

A reescrita das cartas foi um momento especial em que cada criança pôde praticar, usando e conhecendo a escrita nas suas diferentes possibilidades.

Processo de reescrita da carta da Isabelly:

Fotografia 6 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18)

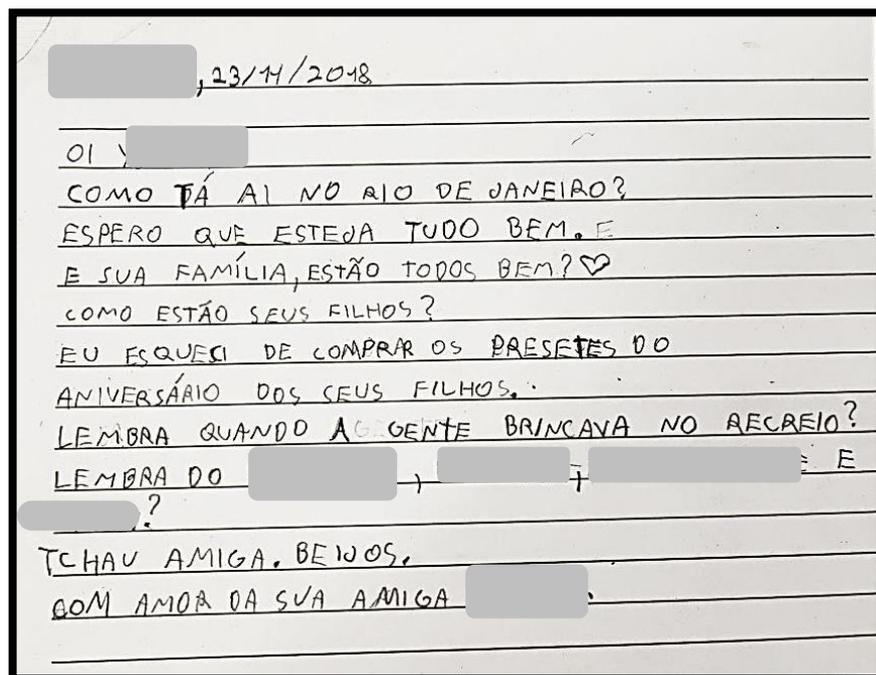


Fonte: Acervo da autora (2018).

OI MULHER MARAVILHA COMO DA AI NO RIO DE JANERO
 ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM E SEU

IRMÃO DA BEM SINDO SALDATES DE VC
 SEU PAI E SUA MÃO TÃO BEM SEUS
 FILHOS TÃO BEM QUERO DE VER COM
 AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY BEIJOS;
 EU ESQUECI DE CONBRAR OS BRESEDES DO
 ANIVERSARIO DE SEUS FILHOS LEMBRA
 QUANDO AGENDE BRICAVA NO RECREIO
 LEMBRA DO MARIO DO FLESH DA
 POLIANA DA GABRIELA CHAU AMIGA
 BEIJOS. ASINADURA ISABELLY.

Fotografia 7 – Reescrita da carta produzida por Isabelly (23/11/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), 23/11/2018

OI MULHER MARAVILHA

COMO TÁ AI NO RIO DE JANEIRO?

ESPERO QUE ESTEJA TUDO BEM.

E SUA FAMÍLIA, ESTÃO TODOS BEM?
 COMO ESTÃO SEUS FILHOS?
 EU ESQUECI DE COMPRAR OS PRESETES DO
 ANIVERSÁRIO DOS SEUS FILHOS.
 LEMBRA QUANDO A GENTE BRINCAVA NO RECREIO?
 LEMBRA DO MARIO, FLESH,
 POLIANA E GABRIELA?
 TCHAU AMIGA. BEIJOS.
 COM AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY.

Durante esse processo, dialogamos com a criança. A seguir, temos a transcrição da conversa entre a criança e a pesquisadora durante o processo de reescrita:

Pesquisadora: vamos ver o que uma carta precisa ter?

Isabelly: aqui eu erreí tia ((mostrando o livro e apontando para uma parte))

Pesquisadora: agora é que nós vamos acertar pra mandar direitinho pra ela ((Mulher Maravilha)) entender tudinho... por isso nós viemos aqui... pra não ficar nada faltando... essa carta ela vai guardar com ela e vai lembrar daqui uns anos... imagina...

Isabelly: ela não vai

Pesquisadora: você acha que não?

Isabelly: ela não é mais minha amiga

Pesquisadora: Mulher Maravilha? mas não era?

Isabelly: era... mas não é mais

Pesquisadora: você está precisando conquistar suas amigas de novo

Isabelly: ela que cortou... não foi eu... eu não fiz nada

Pesquisadora: será que não?

Isabelly: é só por causa que eu estava brincando com a Poliana e a Kessia e ela não quis mais brincar comigo... cortou a amizade

Pesquisadora: daqui a pouco vocês ficam de bem e voltam a amizade... vamos lá então... vamos ver o que precisa ter em uma carta... a carta pode ajudar com a sua amiga sabia?

Isabelly: tia eu escrevi um monte de coisas estranhas oh:::

Pesquisadora: lê aí pra gente ver

Isabelly: ((faz a leitura da primeira versão da carta e acha estranha a repetição de pergunta)) eu fiquei escrevendo toda hora assim

Pesquisadora: um monte de perguntas né?

Isabelly: é

Pesquisadora: é que você fez um monte de perguntas para ela

Isabelly: fica estranho

Pesquisadora: pode ter várias perguntas... mas a gente precisa melhorar um pouquinho essas perguntas... já que é pergunta precisa sinalizar... colocar a pontuação... pra ela entender que é pergunta né... tem um sinal de pergunta não tem?

Isabelly: tem

Pesquisadora: a gente precisa sinalizar isso...

Isabelly: sim

Pesquisadora: você até colocou algumas coisas... a gente só precisa organizar isso... porque o restante ficou tudo legal

Isabelly: ah::: eu coloquei dois beijos... aqui e aqui ((fala apontando no livro)) que eu tinha terminado só que ai eu não terminei e escrevi aqui

Pesquisadora: a::: tá... você fez quase um PS... ((post-scriptum que em latim significa após o que foi escrito)) então vamos lá... começamos como?

Isabelly: oi Mulher Maravilha

Pesquisadora: e o local e a data?... que local a gente tá?

Isabelly: na escola

Pesquisadora: mas a escola fica em que local?

Isabelly: (...)

Pesquisadora: é o local primeiro ((já estava escrevendo a data))

Isabelly: ah deixa... não tem como apagar esse lápis

Pesquisadora: minha borracha desmancha

Isabelly: precisa escrever local? ((fazendo referência a palavra local))

Pesquisadora: não... nem a palavra data também... (...) escreve juntos os dois nomes?

Isabelly: não... eu escrevi separado... é por causa do "A" aqui ((e aponta para a letra))

Pesquisadora: o espaço é importante para a pessoa que vai ler entenda direito... vírgula para separar a data... agora a saudação

Isabelly: "oi Mulher Maravilha"

Pesquisadora: agora na outra linha você começa o assunto... como dá?

Isabelly: TA

Pesquisadora: nós falamos TÁ... mas a palavrinha completa é ESTÁ

Isabelly: eu li isso pra minha mãe e ela gostou muito ((apontando para a carta escrita no livro)) porque têm vezes que eu escrevo um texto... eu escrevo umas duas ou três linhas e agora eu escrevi isso tudo

Pesquisadora: e você nem estava querendo fazer... viu que legal... sua mãe ficou orgulhosa de você

Isabelly: sim

Pesquisadora: aqui você fez uma pergunta... que sinal precisa ter na pergunta?

Isabelly: ah::: é:::

Pesquisadora: aqui você já mudou de assunto... ai você pode mudar de linha... fica melhor

Isabelly: no dia que fizemos ela não deixava eu ver e tampou pra eu não ver... eu também não deixei ela ver ((falando da criança para quem ela estava escrevendo a carta))

Pesquisadora: ela queria segredo

Isabelly: "esteja" está certo?

Pesquisadora: você está trocando o "T" pelo "D"... o som é parecido...

Isabelly: eu troco mesmo ((mostrando ter consciência dessa troca de letra))... se pudesse escrever um outra carta para uma pessoa de outra sala eu ia escrever...

Pesquisadora: você pode escrever

Isabelly: por causa que eu sou amiga dela desde que a gente nasceu

Pesquisadora: que legal

Isabelly: ano passado a gente ficou na mesma sala só que faz um tempão que a gente não se vê... porque eu mudei e ela também

Pesquisadora: você estudou aqui ano passado?

Isabelly: estudei

Pesquisadora: você não falou que estudou em outra escola

Isabelly: mentira... estudei lá nas turmas dos pequenininhos e no primeiro ano ((falando da outra escola))

Pesquisadora: vamos lá... "esteja"

Isabelly: o "TUDO" está certo?

Pesquisadora: sim

Isabelly: é que eu fico escrevendo "TUDO BEM" toda hora no meu celular... é que eu fico mandando mensagens para as minhas amigas

Pesquisadora: você está de muito papo ((risos)) se não a gente não termina... olha aqui você já fez outra pergunta

Isabelly: ah é::: vou escrever "e sua família está bem?"

Pesquisadora: isso... pode perguntar sobre todos de uma vez

Isabelly: e sua mãe e seu irmão e seu pai e sua avó e sua tia...

Pesquisadora: podemos perguntar... mas você pode agrupar tudo em uma só pergunta... aqui pode ter uma vírgula... "e sua família, estão todos bem?" viu quando a gente lê tem uma paradinha...

Isabelly: ((faz a leitura da pergunta concordando com a sugestão))

Pesquisadora: e a nova família? Você falou que ela tem uma nova família...

Isabelly: um menino e uma menina... ela falou quer ter

Pesquisadora: então fala dos filhos

Isabelly: "e seus filhos estão bem também?" mas eu tô escrevendo E E E...

Pesquisadora: repetindo né... então vamos ver um jeito que não repita... isso é bom... repetir demais fica cansativo

Isabelly: "eu esqueci de comprar os"...

Pesquisadora: comPRAR

Isabelly: eu escrevi BRA

Pesquisadora: é::: e antes de P e B usamos M

Isabelly: em vez de escrever COMPRAR eu escrevi COBRA

Pesquisadora: isso::: assim fica cobra

Isabelly: prontinho

Pesquisadora: comprar::: senão fica compra

Isabelly: eu odeio o R porque a gente faz um negocinho ((aponta para a garganta mostrando que o som da letra R puxa na garganta))

Pesquisadora: nós nem falamos assim COMPRAR::: a gente não puxa tanto o R... talvez por isso alguns esquecem de escrever

Isabelly: a ex-namorada do meu primo no meu aniversário me deu um monte de presente de roupa... o meu guarda-roupa vai quase explodir de tanta roupa que tem... minha mãe vai jogar fora algumas ((enquanto ia escrever ia também lembrando e falando de alguns acontecimentos da sua vida))

Pesquisadora: dá pra quem precisa

Isabelly: é

Pesquisadora: olha como você escreveu a palavra presente

Isabelly: ((continuou escrevendo sem dar atenção)) é aniveRsário né

Pesquisadora: VER... com acento no SA

Isabelly: aqui?

Pesquisadora: isso

Isabelly: DOS... "aniversários dos:::"

Pesquisadora: você tinha colocado DO

Isabelly: ((leu o texto para mostrar como estava))

Pesquisadora: olha aqui... PRE

Isabelly: PRE BRE

Pesquisadora: engraçado que você sabe qual letrinha que é e você acaba trocando ainda

Isabelly: é porque tem vez que é quase o mesmo som e aí...

Pesquisadora: verdade

Isabelly: igual o "T" e o "D" e o "B" e o "P"

Pesquisadora: e aqui você esqueceu “COMPRAR” antes de “P” e “B” usamos “M” ((tinha colocado N))... agora você pode colocar o pontinho e vai pra outra linha... aqui você já vai mudar de assunto né...

Isabelly: “lembra aquele dia”...

Pesquisadora: epa::: LEM::: ((já estava escrevendo LEBRA))

Isabelly: ah é o MMMM

Pesquisadora: isso... porque é antes do “B”

Isabelly: será que no livro eu escrevi certo?... ah::: eu escrevi com “N”

Pesquisadora: olha como você escreveu... AGENDE

Isabelly: agente é junto

Pesquisadora não A GENTE... agente junto é agente policial

Isabelly: “a gente brincava no recreio”

Pesquisadora: BRIN:::CAVA

Isabelly: BRIN::: calma ai... to na dúvida... é “M” ou “N”... “N” ((ela mesma identificou))
BRINCAVA o Ca é o “Q” “U” “A”?

Pesquisadora P: você já escreveu o CA... agora só falta o VA

Isabelly: “na hora do recreio”... posso colocar mais nomes? ((se referindo aos nomes dos colegas que brincava no recreio)) tia eu posso escrever os nomes em ordem alfabética?

Pesquisadora: sim

Isabelly: ((falou os nomes em ordem alfabética)) tem que escrever o nome de todo mundo?

Pesquisadora: você quem sabe... ali você está perguntando né? “lembra quando a gente brincava no recreio?”

Isabelly: não::: ((fica rindo como se estivesse respondendo a própria pergunta))

Pesquisadora: LEMBRA DO... agora você começa a colocar os nomes

Isabelly: oh tia um “LEMBRA” embaixo do outro

Pesquisadora: nesse caso são situações diferentes

Isabelly: (...) e de mim ((foi falando o nome dos colegas e no final falou “e de mim” como se estivesse preocupada se os colegas iriam lembrar dela))

Pesquisadora: claro... o que você pode usar para separar o nome dos colegas além do espaço?... a gente pode usar uma vírgula para separar um nome do outro... quando escrevemos vários nomes

Isabelly: ((foi falando e escrevendo o nome dos colegas))... “tchau amiga beijos”... posso escrever tia?

Pesquisadora: você já finalizou?

Isabelly: ahah

Pesquisadora: você perguntou aí também se ela “lembra dos amigos”...

Isabelly: ah é

Pesquisadora: vai finalizar já?

Isabelly: vou

Pesquisadora: não vai falar nada de você?

Isabelly: não... ela que escreveu ()... tá... “tchau amiga”... assinatura e pronto... eu vou escrever “com amor da sua amiga e”...

Pesquisadora: o TCHAU é uma palavrinha em inglês sabia? do jeito que você escreveu está CHAU... tchau em inglês tem um T antes do CHAU

Isabelly: agora tá pronto

Pesquisadora: que beleza

Conversa vai...

Conversa vem...

O diálogo da criança com a pesquisadora é revelador sobre vários aspectos a respeito dos modos de ensinar e aprender. Em sua opinião, quais são esses aspectos?

Em sua opinião, o que a criança quis dizer quando afirmou “[...] eu escrevi um monte de coisa estranha”?

Podemos afirmar que a preocupação da criança com a produção da carta nos mostra as reflexões que fez sobre os aspectos discursivos e linguísticos do texto que estava escrevendo. Nessa conversa, identifiquemos esses aspectos.

Voltemos a leitura da transcrição para compreender a análise que a criança fez do primeiro texto que escreveu para enumerar cada conhecimento que ela apontou como necessário para tornar seu texto mais legível ao seu interlocutor.



Atividade presencial:

A partir das questões discutidas no item “Conversa vai... conversa vem”, preencha o quadro, a seguir, com elementos referentes aos aspectos discursivos e linguísticos observados durante o diálogo da criança com a pesquisadora durante o processo de reescrita de seu texto.

Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos

12º ENCONTRO

Após a análise do momento de reescrita, vamos ler o texto introdutório do capítulo da dissertação que trata sobre a Produção de textos e análise linguística (POTKUL, 2019, p. 146 – 150)⁹. Sobre esse texto, é possível discutir os seguintes apontamentos:

Apontamentos:

1. Ainda existem concepções hegemônicas que fundamentam o ensino da leitura e da escrita;
2. Para essas concepções de ensino, é necessário aprender a língua para depois usá-la;
3. Bakhtin (2011) defende que nos constituído nas situações de interação verbal. É nos momentos de interação e interlocução, por meio do diálogo mediado pela leitura, que formamos e ampliamos nossas experiências discursivas; nesses momentos, nos apropriamos dos recursos expressivos para construirmos nossos discursos orais e escritos;
4. Conceber a alfabetização como processo discursivo, implica promover situações em que as crianças possam aprender fazendo, usando, praticando, conhecendo a escrita nas suas diferentes possibilidades;
5. O que é análise linguística segundo Geraldi (2013);
6. O texto produzido pela criança é o ponto de partida e é ele que “[...] fornece os conteúdos que serão estudados [...]” (SERCUNDES, 1997, p. 95);
7. O professor torna-se co-enunciador do texto da criança.

Em síntese:

A reescrita do texto pela criança tendo em vista seu interlocutor e seu projeto de discurso é importante porque trabalha com as enunciações concretas das crianças; colabora com a negociação de sentidos; permite compreender a linguagem e seu funcionamento.

⁹ O texto completo será previamente disponibilizado por e-mail.

13º ENCONTRO



Atividade presencial:

Continuando a análise do processo de reescrita que aconteceu durante a pesquisa, faremos a leitura e discussão de outros eventos. Para isso, nos dividiremos em seis grupos. Cada grupo fará o estudo de cada um desses eventos¹⁰ e a partir deles fará a proposição de atividades que podem contribuir para ampliar os conhecimentos tanto dos aspectos discursivos quanto dos aspectos linguísticos que cada criança demonstrou que necessita aprender. Destacamos que é preciso considerar que a proposição dessas atividades deve ser realizada levando em consideração a turma, na qual desenvolvemos o estudo, crianças do 3º ano, final do ciclo de alfabetização.

GRUPO 1: Reescrita da Feline (POTKUL, 2019, p. 150 – 156);

GRUPO 2: Reescrita da Gabriela (POTKUL, 2019, p. 156 – 160);

GRUPO 3: Reescrita da Mc Mirela (POTKUL, 2019, p. 160 – 164);

GRUPO 4: Reescrita da Isabelly (POTKUL, 2019, p. 164 – 172);

GRUPO 5: Reescrita da Lara (POTKUL, 2019, p. 172 – 176);

GRUPO 6: Reescrita da Vinicius Jr. (POTKUL, 2019, p. 176 – 186).

Em síntese:

Os textos além de possibilitar às crianças a compreensão de que se aprende a ler e a escrever para se relacionar consigo e com os outros, também podem contribuir para o entendimento do processo de *ensinoaprendizagem* delas, ou seja, identificar as suas necessidades de aprendizagens.

¹⁰ Os textos serão disponibilizados para cada grupo.

Tomando como referência essa premissa, vivencie com pelo menos uma criança uma situação de reescrita de um texto produzido por ela, com atenção especial para os acontecimentos ocorridos durante o trabalho de reescrita. Traga para o próximo encontro a análise dessa atividade, destacando os fatos significativos de todo o processo, conjuntamente com os textos elaborados.

ATENÇÃO:

Essa atividade pode ser realizada com a proposta de produção de texto da sequência de atividades que está sendo vivenciada com a sua turma.

Prepare a apresentação em slides para que todo o grupo possa visualizar melhor a proposta e as análises.



Atividade não presencial:

Leitura do texto para discussão do próximo encontro: “Dialogia: do discursivo à estrutura sintática” de João Wanderley Geraldi¹¹.

Quais as principais problematizações que Geraldi (2016) faz com esse texto? Organize-as em forma de tópicos ou listas para ser compartilhado no próximo encontro.

¹¹ Disponível também em: <http://blogdogeraldi.com.br/ensino-dialogico-do-discursivo-a-estrutura-sintatica/>. Acesso em 18/07/19.

14º ENCONTRO



Nesse encontro faremos as apresentações das análises realizadas durante a reescrita dos textos das crianças. Depois compartilharemos as principais problematizações que você organizou a partir da leitura do texto do Geraldi (2016).

Conversa vai...

Conversa vem...

Tomando como referência as discussões e estudos que realizamos durante nossa formação, em sua opinião, como podemos desenvolver a prática de produção de textos na escola para que ela se efetive como uma atividade discursiva e dialógica em que os sujeitos produzam sentidos?

Para refletir:

A importância da produção de textos no processo de alfabetização...

Primeiro, no texto, a criança pode se constituir como locutor, ou seja, se posicionar por meio da linguagem escrita. Assumir um discurso. Só assim é possível o entendimento do verdadeiro sentido de aprender a escrever. Não se aprende a escrever para a realização de registro de palavras soltas. Deve-se aprender a escrever para dizer ao outro o que se pensa sobre os mais variados temas, ou seja, para o estabelecimento de processos dialógicos.

Segundo, no que diz respeito ao processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, o texto é revelador desse processo, pois por meio dele podemos compreender o que a criança já sabe e aquilo que precisa ser ensinado a ela. Há elementos presentes nos textos que as avaliações em larga escala não conseguem captar. Em suma, de acordo com Geraldi (2013), o texto deve ser o ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua por que é nele que o texto se revela como forma (aspectos linguístico) e como discurso.

5º MOMENTO

DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Estes dois últimos encontros serão reservados para dialogar com as experiências vividas durante a realização da sequência de atividades planejadas em encontro anterior.

15º ENCONTRO



Apresentação das vivências.

16º ENCONTRO



Continuação da apresentação das vivências e encerramento da formação.

Encerramos nossos encontros com mais um ensinamento de Geraldini (2010, p. 153):

O “[...] deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico [exige] incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um dos maiores desafios que vem persistindo há anos é o de garantir as nossas crianças, efetivas oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita. Sabemos que várias tentativas foram empreendidas nessa direção e que ainda não conseguiram “dar conta”, persistimos os altos índices de baixo desempenho escolar e principalmente, dificuldade de atender as necessidades cotidianas.

Sabemos também que existem relações de poder que amuralham as oportunidades de acesso ao ensino de qualidade, já que o poder não pode ser tão compartilhado assim. Essas relações entram nas salas de aula, se manifestando nas mais variadas formas de exclusão, seja na distinção social, na construção de desigualdade e/ou na exclusão das majorias (GERALDI, 2018a).

Cientes desses fatos e de tantos outros que permeiam nossa prática profissional, como professores/as, somos chamados/as a fazer parte dessa luta, na busca constante de melhoria do trabalho que realizamos nas escolas. Para isso, é fundamental criarmos espaços de estudo, de troca de experiências, de formação continuada, para podermos planejar e organizar nosso trabalho, conscientes das implicações que este tem na vida das crianças.

Geraldi (2018a, p. 217) destaca a importância do professor reflexivo, aquele “[...] que pesquisa sua própria prática, que se compreenda sempre em formação [...]”, pois sabendo das fragilidades dos nossos processos de iniciais de formação e do quão fundamental é a continuidade do nosso processo formativo.

Enfim, acreditamos que os momentos formativos são ótimas oportunidades de reflexão sobre a nossa prática pedagógica e de estarmos, conscientes e criticamente, acompanhando as mudanças da nossa sociedade e assim, poder atuar com a organização, a intencionalidade e a sistematização que são concernentes ao trabalho de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. A produção de textos orais e escritos e a formação Pnaic/Ufes/Nepales: o processo de ressignificação ao encontro dos contextos de enunciação. In: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 111 - 134.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis: letramento e alfabetização**. 3º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João editores, 2016. p. 179 – 189.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207 – 222.
- GERALDI, João Wanderley. Da produção do texto escolar (1). In: GERALDI, João Wanderley. **Passagens: o blog do Wanderley Geraldi**. 5 out. 2018. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/da-producao-do-texto-escolar-1/>. Acesso em: 10 out. 2018b.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2018a.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)Caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 33 – 49.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, Solange Maria Pinto. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental. In: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 131-164.

POTKUL, Renata Potkul. **Produção de textos na alfabetização**: Por uma proposta discursiva. 2019. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

APÊNDICE A – FICHA TÉCNICA DA FORMAÇÃO

1 CALENDÁRIO DA FORMAÇÃO

TEMÁTICA	ENCONTROS	CH	DATA	HORÁRIO
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	1º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
1º MOMENTO: MEMORIAL: COMO ME CONSTITUÍ LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS	2º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	3º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
2º MOMENTO: REFLETINDO SOBRE A ARTIFICIALIDADE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	4º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	5º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	6º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
3º MOMENTO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS	7º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	8º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	9º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
4º MOMENTO: DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS SOBRE SEUS TEXTOS: ASPECTOS DISCURSIVOS E LINGUÍSTICOS	10º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	11º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	12º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	13º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	14º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
5º MOMENTO: DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	15º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
	16º ENCONTRO	4h	A definir	18h às 22h
Carga horária total	64h presenciais 36h não presenciais			
TOTAL DE ENCONTROS	16			

2 METODOLOGIA DE TRABALHO

Em cada unidade a ser trabalhada, algumas atividades serão permanentes:

- ✓ Leituras para ampliar e aprofundar a temática;
- ✓ Painel de diálogo sobre a temática;
- ✓ Produção de relatos e reflexões sobre as experiências de sala de aula;
- ✓ Análise, em grupo, de situações de produção de textos;
- ✓ E outras propostas previstas em cada momento da formação.

3 RECURSOS DE ENSINO

- ✓ Humanos: professora formadora;
- ✓ Espaço disponível para realização da formação;
- ✓ Materiais: projetor de slides; atividades infantis; diferentes tipos de relatos; materiais digitais e impressos.

4 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Os certificados para os cursistas serão emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vila velha, com base no atendimento dos seguintes critérios:

- ✓ Ter frequência nos encontros presenciais (mínimo de 85%);
- ✓ Realizar as propostas previstas em cada momento da formação.