

# *Práticas de Linguagem*

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA jul./Dez. 2015 | VOL.5 | N.2

# *Revista Práticas de Linguagem*

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v.5 n. 2 – julho / dezembro de 2015

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.5	n.2	jul./dez.	193 p .	2015
-------------------------------	--------------	-----	-----	-----------	---------	------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Faculdade de Educação

Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino

[www.ufjf.br/fale](http://www.ufjf.br/fale)

A Revista **Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

*Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização do GRUPO FALE*

ISSN: 2236-7268

**Comissão Editorial****Editores**

Alexandre Cadilhe – UFJF

Carmen Rita Guimarães Marques de Lima – UFJF

**Editoras volume 5, n. 2 – 2015**

Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

**Assistente Editorial**

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

**Conselho Editorial**

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE

Dra. Begma T. Barbosa – UFJF

Dr. Carlos Henrique Rodrigues – UFSC

Dra. Carmem Rita Guimarães M. de Lima – UFJF

Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO

Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF

Dra. Irlandé Antunes – UECE

Dr. João Manuel dos Santos Cunha – UFPel

Ms. Laura S. Botelho – Grupo FALE

Dra. Lúcia F. M. Cyranka – UFJF

Ms. Luciane A. Souza – Grupo FALE

Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF

Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS

Ms. Maria Luiza Scafutto – Grupo FALE

Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG

Ms. Rosângela Veiga Júlio Ferreira – UFJF

Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB

Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE

Dra. Terezinha Barroso – UFJF

Ms. Vanessa S. Silva – Grupo FALE

Dr. Wagner Rodrigues Silva – UFT

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 5, n. 2 (jan./jun. 2015)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2011- Semestral Disponível em: <[www.ufjf.br/praticasdelinguagem](http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem)>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

CDU 37:372.46(05)

## SUMÁRIO

### **4 – 5 Apresentação**

Tânia Guedes Magalhães

### **6 – 15 Encontros de Professores para estudos de Letramento, Leitura e escrita: a autoria de textos docentes**

Ludmila Thomé de Andrade

## RELATOS

### **16 – 27 Bruxa, bruxa venha a minha festa: do imaginário da leitura literária às experiências com os gêneros do discurso**

Jaqueline Lima

### **28 – 41 A vivacidade dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil: os diversos contextos e o trânsito real e simulado nas brincadeiras de faz de conta**

Natasha Pitanguy de Abrantes

### **42 - 48 Letramento, ambiente e oralidade na educação infantil**

Luciene Rodrigues Ximenes e Ana Paula Bellot

### **49 – 60 Gestos que falam: desafios e expectativas de trabalho com bebês e suas linguagens**

Bárbara de Mello

### **61 – 76 Literatura infantil e as diferentes linguagens: possibilidades apresentadas pelas práticas de leitura literária na creche**

Flávia Barros Carvalhal

### **77 – 90 Uma experiência de reescrita na alfabetização**

Giselle Amorim

### **91 – 112 Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante**

Naara Maritza de Sousa

### **113 – 153 Ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos**

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro

### **154 – 160 Alfabetizar ou elaborar projetos?**

Simone Werneck

### **161 – 174 Desafios de uma professora: receitas na sala de aula**

Renata Rezende Gondim

### **175 – 193 Em busca de um caminho de autoria: reflexões sobre o processo de produção textual de alunos em período de alfabetização**

Beatriz Donda



## APRESENTAÇÃO

O Grupo FALE, criado em 2004, nasceu com o ideal de realizar pesquisa e extensão no importante campo da formação de professores de Língua Portuguesa. O grupo de professoras que se reuniu com esse ideal foi, ao longo dos anos, desenvolvendo projetos que estivessem sempre perto dos professores da educação básica, em função das dificuldades que o docente enfrenta hoje na escola pública; os projetos, então, começaram a atuar naquilo que identificávamos como as maiores dificuldades, em demandas dos próprios professores, como as questões referentes ao ensino da leitura, escrita e oralidade, ao ensino de gramática, à variação linguística e à leitura literária.

Vários foram os aprendizados ao longo dessa curta caminhada, entre eles a importância de reflexão constante sobre a relação teoria-prática, a necessidade de realização de pesquisa-ação e mais projetos de extensão, bem como a importância da valorização do professor.

Em 2010, então, na tentativa de ampliar ainda mais suas ações e de enfatizar a valorização docente, e imbuído do desejo de nos aproximar mais ainda da educação básica, o grupo idealizou a Revista Práticas de Linguagem, cujo objetivo principal é fazer circular o discurso do professor em **relatos de experiências**, enfocando a prática de sala de aula com a linguagem. Abrimos, também, espaço para outros gêneros, como entrevistas, resenhas, artigos, sempre destacando temas da prática docente.

Com todas as dificuldades de manter uma revista científica em circulação que temos hoje no país (de financiamento, de qualificação do periódico, de recursos humanos, dentre outros), estamos sustentando esse ideal pela importância que ele tem para nós e para a formação inicial e continuada de professores; assim, ainda que em muitas edições tenhamos recebido mais artigos científicos do que relatos, priorizamos, em todas as edições, os relatos de experiência.

Nessa direção, esta edição especial, organizada pelas profas. Ludmila Thomé de Andrade e Tânia Guedes Magalhães, que traz “apenas” relatos, torna-se mais especial ainda pela beleza que circula.

Ludmila Thomé de Andrade, professora titular da UFRJ, vem há anos realizando pesquisa no campo de formação de professores. Pela admiração que o GRUPO FALE nutre pelo seu competente trabalho, em virtude da contribuição que tem dado à pesquisa nesse campo, a professora vem construindo alguns diálogos com o grupo, contribuindo muito para nosso crescimento, sendo este volume especial mais um desses diálogos.

Este volume traz, então, os relatos das professoras participantes do **EPELLE, Encontros de Professores para estudos de letramento, leitura e escrita**, projeto realizado por Ludmila Andrade durante os anos de 2011 e 2014.

Aqui, então, “dois ideais” se encontram: a Revista, que confirma seu perfil de publicar relatos docentes, e o projeto EPELLE, que priorizou a construção da autoria docente, conforme será detalhado na apresentação da própria coordenadora, mais abaixo. Como ela própria esclarece, tal projeto foi realizado com base numa concepção dialógica da teoria bakhtiniana; são por isso textos cheios de vida!

Esperamos que o leitor possa apreciar os doze trabalhos que compõem este volume, os quais nos incentivam a ampliar cada vez mais o instigante debate que as práticas de linguagem em sala de aula nos proporcionam.

Profa. Tânia Guedes Magalhães

## ENCONTROS DE PROFESSORES PARA ESTUDOS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA: A AUTORIA DE TEXTOS DOCENTES

Ludmila Thomé de Andrade  
lud@litura.com.br

Professora titular da Faculdade de Educação da UFRJ. Focaliza sua pesquisa sobre o tema da formação docente, especialmente a formação continuada, sem entretanto deixar de extrair reflexões sobre a formação inicial e as políticas de formação docente. Com sua pesquisa desenvolvida no período entre os anos de 2011 e 2014, passou a propor formatos didático-metodológicos para a formação de professores, em coerência com uma certa concepção discursiva, que encerra princípios dialógicos da teoria bakhtiniana da linguagem e incorpora procedimentos de análise calcados na Análise do Discurso de linha francesa, tomando as interações nas quais os protagonistas são os professores (professores e formadores, professores e alunos, professores e professores) como fonte de produção de teorias sobre a formação profissional de docentes.

Apresento com muito prazer este conjunto de textos, escritos por professores, que retratam, com sua letra, processos pedagógicos realizados com sucesso com seus alunos. Leio esta preciosa coleção de textos como se fossem meus também. Não que queira roubá-los, publicá-los como se fosse eu a sua autora, com um sentimento de admiração invejosa. Meu sentimento é outro, o de sua leitora profunda, que os reescreve ao lê-los, o de quem fica tão feliz ao conhecê-los e revisitá-los que se sente reescrevendo-os.

Ler é de certa forma escrever. Assim como para escrever, temos que ser leitores. Como o leitor e escritor retratado por Borges em seu conto fantástico, *Pierre Menard autor do Quixote*, um escritor que escreve (ou reescreve, ou lê) o romance clássico de Miguel de Cervantes, em forma de manuscritos, como se fosse de sua própria mão. Inicio esta apresentação confessando-lhes meu sentimento de que os textos desta coletânea parecem-me mesmo ser um pouco meus, por serem fruto de um processo de que participei investida e ativamente, sendo uma leitora autora.

Durante quatro anos (2011 a 2014), fui a coordenadora de uma pesquisa-formação intitulada *As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos professores da escola pública*, processo longitudinal, de que participaram em torno de 70 professores, poucos tendo tido uma frequência integral aos encontros semanais, na universidade, mas muitos retornando, após terem que se ausentar, ou permanecendo por mais de dois anos sem interrupção. Estes encontros sistemáticos, estendidos no tempo, concentrados no meu espaço

de trabalho universitário, com os professores da educação básica, dedicados ao tema da leitura e escrita, foram férteis de autoria.

Os professores tornaram-se autores, de suas escritas e de suas práticas. Não foi fácil o primeiro processo desta forma de fazer pesquisa junto aos professores, mas fomos aprendendo, remanejando nossas formas de fazer, nossas formas de pensar. Queríamos formar os professores, porém o sentido que aprendemos sobre esta formação, esta ação de formar, foi ganhando significados ao longo da pesquisa, em constante monitoramento e análise de nossa parte.

O nome dos encontros de formação eram (e continuam sendo, tendo sido hoje transformados em um curso de extensão de duração anual) *Encontros de professores para estudos de Letramento, Leitura e Escrita*, abreviando-se na sigla EPELLE<sup>1</sup>. A chave dos princípios dessa formação docente, planejada por nós e apropriada pelos professores que por ela passaram, certamente está na palavra *encontro*. Encontramo-nos, encontrávamos, entre nós, formadores e professores, professores e professores.

Os professores traziam, para aquele espaço, os relatos e discussões de seus encontros ocorridos na escola, com seus alunos, em suas salas de aula. Os mestrandos e doutorandos frequentadores deste campo de pesquisa, que buscavam ali elementos de análise para suas questões de pesquisa, encontravam-se também, consigo mesmo em sua versão professores, em processo de formação de pesquisadores. Alçadas à condição de formadoras, nós universitárias, pesquisadoras já qualificadas, encontrávamos com as identidades em circulação, em processos de constituição renovada.

A ideia de encontro remete às identidades em processo de interconstituição. Se encontramos com o outro, algo de nós se modifica. Saímos de modo alterado dos encontros, não somos mais os mesmos, levamos algum elemento que o outro nos imprimiu, ou extraiu, ao nos tocar com suas palavras.

---

<sup>1</sup> A palavra *épelle*, em francês, associa-se ao verbo soletrar, em conjugações com algumas pessoas verbais, querendo dizer *soletre* ou *soletra*. O verbo *épeler*, conjugado no presente, tem este som em algumas pessoas verbais do presente: J` **épelle**, tu **épelles**, il/elle **épelle**, nous *épelons*, vous *épelez*, ils/elles **épellent**. Também no imperativo ("soletre!"), tem o mesmo som, para a pessoa verbal *Tu*, que é como são tratados os alunos da escola, pelos professores: tu **épelle**.

Perguntávamos constantemente: nestes encontros, eu formadora encontro-me com os professores que lá estão? Ou restritamente encontro-me apenas com a representação prévia que trago deles a partir de minha experiência? Encontram-se os professores que se encontram presentes? Eles entre eles, eu com “estes eles” que se apresentam? O que eles apresentam de si é realmente o que eles enunciam? Seus discursos remetem a quem são? Ou estão reproduzindo um discurso que consideram aceitável e legitimado?

Íamos escapando, a cada semana, nós todos interlocutores naquele processo de formação, de armadilhas que comumente aprisionam o professor, em desenhos prévios. Mas o perigo e a beleza eram a certeza de ignorarmos o que eles se tornariam, naqueles encontros: novas identidades em gestação, o imponderável da formação docente. A mim, pesquisadora formadora, caberia apenas ouvir, escutar, perceber, apreciar e me sensibilizar, para produzir, por minha vez, uma resposta, que esperaria então que fosse por eles escutada e assim sucessiva e infinitamente, de parte a parte, ou vice-versa.

Nas interações efetivamente ocorridas no processo de formação, projetam-se autores. E assim emergem as autorias, espelhando-se em outras autorias. Apostamos na produção de autorias pelos processos de interação alteritária e pela via da linguagem, ou seja, em interações, mas naquelas interações que se podem qualificar de interlocuções, porque passam pela mediação da produção de linguagem.

O processo de produção destes textos esteve portanto comprometido num processo de formação profissional docente. Seu solo, onde foi fertilizado e se germinaram as escritas profissionais dos textos de professores, ou seu mar, para imaginar uma metáfora mais ampla e flexível, como o meio líquido onde se criaram os desejos de escrever, abrindo-se comportas para que os fluxos do querer-dizer docente pudessem correr, se materializando nos textos aqui apresentados.

Os professores assim constituídos como autores descrevem, em seus textos, aqui apresentados, práticas pedagógicas escolares efetivamente realizadas, selecionadas por eles mesmos como interessantes, não necessariamente por serem “bem sucedidas”, não necessária e consensualmente consideradas “boas práticas”, mas escolhidas pelos próprios praticantes por sua densidade. Densas de

subjetividade, de um trabalho com a linguagem e conseqüentemente com os sujeitos que falam (e escrevem e leem, e analisam a língua e a produzem).

A densidade se referiria também a uma dosagem de experiência, no sentido que Jorge Larrosa indica, inspirado pela teoria de Walter Benjamin, em que algo nos atravessa, nos "fura", nos perpassa, em português, não deixando intactos os sujeitos que passam pelos acontecimentos.

A vontade de dizer fica alterada pela experiência que então se deseja contar. Se não fosse nestes termos, porque se escolheria um episódio para ser relatado, em detrimento de outros? O critério da subjetividade, da experiência, remete a nossos pressupostos de pensar a linguagem como discurso, cujas enunciações permitidas marcam os sujeitos e simultaneamente se marca também a linguagem. Esta é a coerência teórica de uma concepção de linguagem que esteve presente sendo experimentada e validada em todo o processo de formação docente.

A escrita dos textos aqui apresentados é portanto de responsabilidade de todos, pois as responsabilidades produzem-se nas interlocuções, de acordo com Bakhtin, naquilo que nos provoca a responder ao outro e que equivale a uma responsabilidade, que quem nos dirige a palavra nos impinge. Esta a interlocução, enunciativamente englobando-nos, abrangendo-nos, no que está sendo pronunciado e assim, dentro deste compromisso mútuo, do laço que se cria, o enunciado torna-se enunciação.

### **Nossa ação de formadores editores**

Nós formadores dispusemos-nos a agir com (entre, sobre, de) os professores dos EPELLE, nos processos de formação planejados nesta dimensão discursiva, contextualizando-nos nesses propósitos dialógicos, prestando atenção às formas de comunicação (as felizes e as infelizes), avaliando-as discursivamente como bem ou mal sucedidas, no contexto desta interlocução formadora, tudo isto, dinamizado assim, por dentro de formas de pensar nossos objetivos curriculares de formação de professores sobre o tema da linguagem na escola, reverteu-se em vontades de dizer dos docentes.

As suas formas de enunciação estavam anteriormente silenciadas, ocultas ou inertes, anesthesiadas, conseqüência de sucessivos e repetidos outros modos de

tratamento que recebem os docentes, através de formatos de formação designados e realizados como reciclagem, atualização, formatação, especialização e até a própria palavra formação sem que se atribua a esta um sentido sensível ao que se deseja produzir teoricamente concebido, com coerência.

A escrita dos textos aqui apresentados revela o quanto, indiretamente, uma interlocução que altera os sujeitos e produz a necessidade de novas produções discursivas pode alterar as práticas na sala de aula, no chão da escola. Temos pensado nesta homologia, paralelismo, que não significa reprodução automatizada, ou repetição inconsciente (e inconsequente, evidentemente) de discursos, mas sim relacionada a processos, dinamizados por sujeitos. A homologia de processos permitiu-nos apostar que se agíssemos por formas de nossa interlocução bem balizadas, junto a nossos interlocutores professores da educação básica, produziríamos efeitos subjetivos, de tal forma que os professores desejariam produzir efeitos semelhantes sobre seus alunos. Esta a coerência de nossa formação oferecida.

Nesta pesquisa-formação, a ação de formação é suficiente, não há necessidade de ações dentro da escola, lado a lado com o professor, pegando-lhe na mão para que aprenda a fazer, como em pesquisas que necessitam de verificações das verdades, indo para dentro do contexto da sala de aula para se checar e provar então a eficácia do que foi aprendido da formação. A formação na perspectiva discursiva que pudemos propor a estes professores que se tornaram escritores e autores de sua escrita encerra por ela mesmo, por seus modos de funcionar e agir sobre os sujeitos, um espelhamento, refletindo os sentidos que se produziram para cada professor, que não supomos serem em nada idênticos uns aos outros. Cada professor tem sua história de vida, sua história de formação profissional e história escolar, o que apenas complexifica e torna ainda mais imponderável (e belo e encantador) o desdobramento do que oferece como conhecimento o formador.

Numa pesquisa ação, necessariamente, a relação com os sujeitos de pesquisa é de maior proximidade, mais problematizada, por ser circunscrita e portanto criada em consequência da própria pesquisa. A ação da pesquisa é o próprio objeto estudado. O processo desencadeado por esta ação é o espaço-tempo da própria vida-pesquisa. Não há separação, a pesquisa não "vai à"

realidade, mas mergulha na realidade, seleciona elementos da realidade e há assim uma fusão, mas não do pesquisador com seus sujeitos, mas deste com a realidade, pois ele inscreve-se enraizadamente em seu campo, o campo de pesquisa, que assim é vivido vividamente.

Portanto, preocupamo-nos durante qualquer processo de formação que planejamos e que se vê instaurado com a conceituação e compreensão constante do que possa ser considerado como a *voz docente* (BAKHTIN, 2002). A voz só pode ser considerada se se avalia a produção de uma escuta e de uma resposta: a escuta desta voz pelos formadores, do que dizem e querem dizer com os enunciados dos professores; a escuta da voz pelos formadores; as escutas das vozes docentes pelos próprios pares, compreendida pelos formadores; a escuta dos silêncios da voz docente; uma escuta pelos diferentes professores, do que é dito pelos formadores... e as consequentes formulações de respostas.

Tendo em vista esta concepção e valorização da *voz dos professores* presentes aos encontros, planejávamos os espaços de enunciação que precediam os momentos de escrever. Estes eram situados, privilegiando e dosando os diferentes eixos da linguagem verbal, que consideramos como sendo quatro: a oralidade, a escrita (textos escritos produzidos e enviados de uma semana para a outra), a leitura (indicada pelos formadores) e as análises (meta)linguísticas, a partir das tomadas de palavra (o epilinguístico). O objetivo mais amplo de nossa pesquisa traduzia-se pela escrita de um texto maior.

Calculamos estratégias para que o texto maior pudesse ser formulado. Assim, consideramos que pequenos textos comporiam um texto maior, como os textos aqui apresentados nesta publicação. Cada texto em sua forma final encerra a sua própria história (LILLIS, 2012), a história do texto, de sua fabricação, de sua composição gradual. Os textos contêm as memórias de formação profissional, as memórias de leituras (seus letramentos), as memórias de escola, as relações estabelecidas entre diferentes abordagens das práticas realizadas, as atas de encontros de formação planejamentos de aulas, por exemplo.

Um procedimento metodológico que se revelou bastante profícuo, constitutivo também dos textos, em sua forma mais finalizada, conforme são apresentados neste volume especial, foram as assim designadas *Apresentações de Práticas* docentes. Agendavam-se com antecedência e os professores tinham a



ocasião de apresentar algum momento de seu fazer pedagógico escolar, algum processo que considerassem que valeria a pena ser relatado ao grupo e que se relacionava com os conteúdos teóricos discutidos em nossos encontros, em que os temas iam-se desdobrando. Os textos eram gestados a partir deste momento oral sistematizado, objetivado previamente, em que os professores utilizavam-se de *power-points*, em que incluíam fotografias e às vezes filmes, áudios, além de textos e ilustrações, e traziam também materiais concretos, feitos pelas crianças. No horizonte, sempre colocamos a promessa de esforçarmo-nos para que se desse a efetiva publicação dos textos, embora tenhamos tido bastante dificuldade de canais de publicação, efetivamente<sup>2</sup>. No projeto atual, temos criado estes canais, por nós mesmos, através de um blog e do site do Laboratório (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC-)

Uma relação nova se concretizou, dentro dos processos de preparação de textos, seja em que momento fosse, ou seja, para a apresentação de práticas, para a escrita de pequenos textos que compuseram os maiores, ou ainda na preparação dos textos que aqui neste volume constam como artigos. Tratou-se do assim designado (uma categoria endógena) “personal epelle”, que significava a adoção espontânea, a partir de aproximações por simpatia, entre um professor formando do EPELLE e um dos pesquisadores mestrando ou doutorando que atuavam como formadores. Este apoio mais estreito, acompanhando de perto a escrita dos textos docentes, foi reconhecidamente positivo, na visão dos professores. Sobre cada uma destas associações, poderíamos muito refletir, pois traduzem estilos de escrita de identidade docente e de orientação muito particulares.

---

<sup>2</sup> Interessante notar as dificuldades encontradas para que a publicação de textos docentes se efetivasse. Estou muito satisfeita em ter conseguido a oferta de espaço tão nobre junto ao Grupo Fale da UFJF responsável por esta revista *Práticas de Linguagem*. Em uma das ocasiões anteriores, em que tive dificuldades para receber qualquer sinal positivo para publicar estes textos, a compreensão equivocada da leitura de meu projeto junto a agências de fomento era de que eu estava tentando obter financiamento para publicar meu próprio livro, ou individual ou de pesquisa. Esta leitura errada me indica o quanto não se cogita a possibilidade (por esta ser quase inexistente) de que professores possam ser autores e publiquem seus textos não de pesquisadores mas de professores, textos profissionais, escritos para um “mercado” de leitura docente.

## Sobre os textos produzidos

Os textos deste dossiê, apresentados em volume especial, se apresentam de formas muito diferentes, como se poderá observar. No quadro abaixo, levantamos algumas de suas características, bem superficiais, mas que revelam esta diversidade:

Nome do autor	Número de páginas	Número de referências bibliográficas
Jaqueline Lima	12	10
Natasha Abrantes	14	13
Luciene Ximenes e Ana Bellot	7	3
Bárbara de Mello	12	9
Flavia Carvalhal	16	14
Gisele Amorim	14	18
Naara Maritza	22	15
Elaine Lourenço	41	8
Simone Werneck	7	1
Renata Gondim	14	13
Beatriz Donda	19	8
Média	16,2	10

Assinalamos apenas algumas características particulares analisadas. Estas análises são ensaios, permitindo criar critérios para que possamos almejar nos tornarmos editores, num futuro próximo. Este é o objetivo da próxima pesquisa. Ora, na pesquisa anteriormente terminada, o desfecho bem sucedido consistiu nesta coleção de textos de professores, esta foi nossa grande conquista, provando que os professores podem escrever com rigor e estilo, o talento docente marca textos de uma forma muito positiva, talvez apontando para a superação da dificuldade de encontrarmos textos formadores.

Os textos mais formadores muito provavelmente serão textos escritos por docentes e não por formadores pesquisadores. Portanto hoje podemos almejar sonhar com um mercado de produção de textos docentes. Para que isto ocorra,

inscrevemo-nos hoje na posição de editores. Eis alguns dos critérios levantados, a partir da análise dos textos dos docentes.

Pelo princípio que imaginamos da homologia de processos, para que o professor torne-se um escritor autor, seu texto profissional terá como tema principal os textos infantis, de seus próprios alunos. A análise dos textos das crianças constitui de forma muito prioritária o texto do professor, pois tratá-lo e analisá-lo significa tratar e analisar seu próprio trabalho. O texto infantil é a culminância de qualquer trabalho com a linguagem, revelando a singularidade da produção responsiva de cada aluno, que por sua vez terá na análise feita pelo professor, uma escuta e uma resposta, em uma dimensão ampla.

Embora devamos buscar encontrar nos textos de professores com muito vigor referências feitas às teorias da linguagem e da educação, que entretecem os textos docentes, as formas como estas referências serão feitas deveriam revelar a autenticidade profissional, e portanto diferir (ou não necessariamente corresponder) aos modos acadêmicos preconizados aos que escrevem cientificamente. O letramento profissional docente e o letramento acadêmico não necessariamente coincidirão em suas regras de adequação.

Conforme se vai verificar na leitura do conjunto de textos, a memória (de leituras profissionais, de escola, por exemplo) se imbrica na construção dos textos, trazendo o caráter de vivência e funciona normalmente como um elemento desencadeador das proposições que são feitas pelos autores dos textos de professores, uma parte biográfica.

Essa a nossa aposta, esses os princípios que guiaram o processo que desemboca nos textos aqui produzidos. Eles estão hoje fertilizando novos processos de formação docente, de onde mais produtivamente se estão formulando novos textos de professores sobre suas práticas, principalmente alfabetizadoras. Esperemos que o mercado de textos docentes seja num futuro bem próximo tão rico e diversificado que produza leitores docentes e mais e mais autores autorizados a produzir sentidos e ideias que possam transformar o fazer docente e alterar as práticas do dia a dia no chão da escola.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BORGES, J. L. **Pierre Menard autor do Quixote**. Obras completas de Jorge Luis Borges, Volume 1 São Paulo: Globo, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LILLIS, T. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, 2012.

## **BRUXA, BRUXA VENHA A MINHA FESTA: DO IMAGINÁRIO DA LEITURA LITERÁRIA ÀS EXPERIÊNCIAS COM OS GÊNEROS DO DISCURSO**

Jaqueline Lima  
jaquelinelima53@gmail.com

Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela UERJ e pós-graduanda pelo Curso de Especialização *Docência na Educação Infantil* (UFRJ)

A leitura literária tem se tornado uma importante via de formação humana por meio do imaginário, da fantasia, das suas múltiplas possibilidades de significados, de construção de hipóteses, de contato com autores diversos que em seus textos abrem oportunidade ao diálogo, ao conhecimento, à crítica e à reflexão, fazendo com que ocorram práticas de leitura e de escrita e de linguagem. Além disso, potencializa o conhecimento de lugares e épocas diferentes, exercita a imaginação, desperta a curiosidade intelectual e a procura pelo conhecimento. "As histórias são uma maneira de o homem descobrir o mundo" (BAJARD, 2007, p. 27). Descobrir esse mundo interpretando e re-significando a sua realidade, transformando-a. Dessa forma, como afirma Bajard (2007, p. 43), "a literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida."

Para além de tudo que foi dito, por meio da literatura, há um contato expressivo com estruturas linguísticas mais elaboradas, oportunizando uma experiência com a língua escrita dentro de uma cultura escrita, proporcionando saberes sobre a própria língua, formando um leitor/escritor mais autônomo, com capacidade e iniciativa, analisando, criando, reinventando e reinterpretando, criticando, questionando, compreendendo, ou seja, com habilidades plenas. Como afirma Goulart (2007, p. 62), (...) "desde o início do processo de escolarização, pode ser apresentada a linguagem escrita como um sistema complexo de produção de sentidos e de histórias, altamente convencional."

Por meio da leitura literária, como veremos a seguir, pode-se percorrer/adentrar outros gêneros do discurso, vivenciando as finalidades e funcionalidades da escrita no mundo, "(...) é a realização de práticas de leitura e escrita amplamente diversificadas que pode assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras" (BATISTA, 2011, p. 22). Para que isso aconteça, são

necessários espaços de criação, compartilhamento, experiência, produção, comunicação, expressão e troca, um espaço para o Letramento (ANDRADE & CORSINO, 2007)

Neste relato, parto de algumas reflexões: que práticas de Letramento têm sido realizadas a partir da Literatura Infantil? Essas práticas de leitura literária têm possibilitado o interesse das crianças por outros gêneros do discurso? Como isso tem acontecido? Quais estratégias têm sido realizadas com o objetivo de promover a formação de leitores e futuros escritores com a capacidade de expressão, compreensão, criação e criticidade?

Vale a pena ressaltar o que entendemos por letramento. Assim como Soares (1998, p. 18), o compreendemos como “o resultado da ação de ensinar e 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 (...)”. Assim, para saber ler e escrever “é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura escrita que a sociedade faz continuamente” (idem, p. 20).

A partir dos questionamentos acima tecidos, escolhemos discutir a literatura infantil e suas possíveis contribuições na formação do leitor e escritor além da sua importância para formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos, percebendo-a como uma ponte de entrada/permanência/interligação e vivência com os outros gêneros do discurso, experienciando assim, desde a Educação Infantil, a linguagem escrita tal como ela está no mundo, seus muitos usos e funções. Traremos abaixo relatos de cenas de um projeto de literatura infantil ocorrido no ano de 2013 em uma turma de Maternal I da Creche Municipal Tia Amália na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

A turma na qual se desenvolveu a minha observação apresenta vinte e cinco crianças na faixa etária de dois anos de idade, Maternal I. Essas crianças residem na comunidade Guararapes, no Cosme Velho, um local de baixo poder aquisitivo no qual está inserida a Creche Municipal Tia Amália.

O projeto aqui apresentado e discutido foi desenvolvido a partir da minha percepção enquanto professora da turma, considerando o interesse das crianças em relação às histórias nas quais aparecem presentes personagens como a bruxa, o lobo mau e o fantasma. Percebendo esse interesse, iniciei uma busca na sala de leitura por livros literários que tivessem algum(uns) desses personagens acima citados. Vale a pena ressaltar que a sala de leitura dessa creche apresenta um

expressivo acervo no qual é possível encontrar livros com ótima qualidade literária. Livros com uma complexidade de linguagem no que diz respeito aos recursos linguísticos, à pertinência temática, à ilustração que ultrapassa o texto escrito e à qualidade gráfica (ANDRADE; CORSINO, 2007).

O livro escolhido foi “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” de Arden e Druce. A escolha se deu por este livro apresentar imagens grandes, que dialogam com o texto escrito e dizem algo a mais sobre a narrativa, compondo inclusive uma narrativa à parte/integrada, que desperta muito a atenção e curiosidade das crianças. Também havia um narrador não identificado que abria possibilidades de muitas hipóteses. Quem estaria convidando para a festa? Que festa é essa? Quais poderão ser os possíveis convidados?

A história se inicia com um narrador oculto convidando os seres mais assustadores para a sua festa a partir do pedido de cada personagem convidado como a Bruxa, o Gato, o Espantalho, a Coruja, a Árvore, o Duende, o Dragão, o Pirata, o Tubarão, a Cobra, o Unicórnio, o Fantasma, o Babuíno, o Lobo... Depois convida a Chapeuzinho Vermelho e as crianças. É uma história criativa e envolvente que explora os medos, as hipóteses sobre quem é o dono da festa, a expressividade por meio da linguagem corporal, gestual, dramática como pode ser observado nas fotos abaixo quando as crianças demonstram medo ou recriam por meio da dramatização a cena contada.



Foto1



Foto2

É relevante também citar a importância da leitura realizada pela professora que faz com que a criança:

(...) interaja intelectualmente com um discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específico. Assim, quando alguém estuda um texto escrito enunciado em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que para isso utilize outro sentido (a audição). Quando uma criança de três anos ou quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com seus ouvidos. (BRITTO, 2003, p. 18)

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se enunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (IDEM)

Além disso, a significação e a apreciação da história puderam ser observadas, em outros contextos, momentos e tempos como pôde ser observado na foto abaixo.



Foto 3

São nesses e em outros contextos que ocorrem interações sociais, construção de significados e também, como aponta Vygotsky (1987), a relação entre pensamento e linguagem.

As fotos acima destacadas e descritas foram escolhidas por considerar a Literatura Infantil importante para o desenvolvimento da oralidade, da linguagem, seja ela corporal, gestual, dramática. Elas foram escolhidas para iniciar um diálogo sobre linguagem, mas meu foco será mostrar como a Literatura Infantil contribui significativamente para a inserção das crianças em outras práticas discursivas, no seu contato com a leitura e a escrita no mundo por meio dos gêneros do discurso, mostrando as demais possibilidades de desde a mais tenra idade vivenciar experiências de forma que a criança tenha contato com a linguagem escrita, se



utilize, dialogue consigo, com o outro e com o mundo por meio dessas práticas sociais.

Trarei nesse momento, especificamente, cenas em que, por meio da Literatura Infantil, foi ampliado o contato com a leitura e a escrita através dos gêneros do discurso. Posteriormente, tecerei reflexões acerca das mesmas.

### **Cena 1: as crianças e seu conhecimento de mundo**

Eu contei a história e ainda por meio da contação perguntei se as crianças gostariam de fazer uma festa e as mesmas disseram que sim e gritaram alegres. Perguntei então o que seria necessário para realizar a festa.

Carolina diz: - Tem que ter gente.

Pedro Henrique: - Bolo, quero bolo.

Camile: - Bola

Mikaelly: - Brigadeiro e docinho. Na minha festa eu comi. Foi das princesas.

Como Carolina dizia em sua fala que são necessárias pessoas, eu já questionei as crianças: - Mas, como chamamos as pessoas?

Carolina fala: - Vamo na casa delas.

Compreendi e valorizei a fala da aluna, mas indaguei novamente:

- Podemos ir à casa delas, mas há outra coisa que podemos fazer. Vocês sabem o que?

Esprei por alguns instantes e falei que algumas pessoas enviam convites para que as outras não se esqueçam de forma alguma da festa.

### **Cena 2: encontrando no mundo: gênero convite**

No dia seguinte, levei diversos tipos de convite, tais como casamento, formatura, aniversário e procura mostrar as especificidades de cada um, data, hora, local, mapa. As crianças manuseiam e é interessante que ao manusearem falam, dialogam, se apropriam daquele objeto.



Foto 4

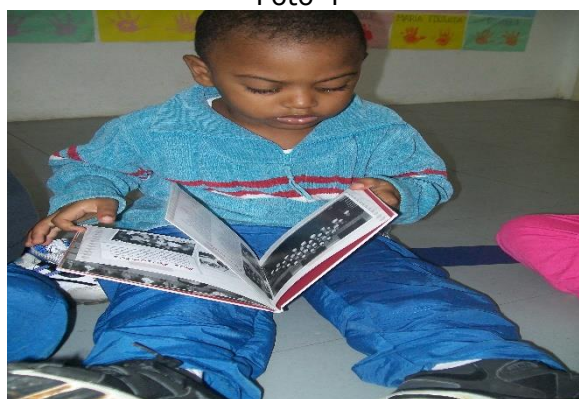


Foto 5

Ao final questioneei as crianças sobre quem elas gostariam de convidar para a festa e elas disseram que queriam convidar a bruxa! Então, eu disse:

- Vamos, então, fazer um convite?

As crianças responderam que sim e a partir daí, iniciou-se a escrita do convite tendo eu como escriba das falas das crianças como pode ser observado na foto abaixo.



Foto 6

No outro dia, convidei as crianças a revisarem o texto e, depois dessa revisão, passamos a limpo numa folha menor e sai da sala informando que levaria o convite para a bruxa. Após a revisão, o texto ficou assim:

Bruxa,  
 Venha a nossa festa! Será na quarta-feira às 10hs da manhã na nossa sala.  
 Em nossa festa terá bolo, refrigerante, pipoca, gelatina e docinho.  
 Venha com sandália, short, blusa e coque no cabelo. Ah traga o lobo.  
 Beijos,  
 Turma 41.

### Cena 3: recebendo uma carta...

A bruxa mandou uma carta às crianças, como mostram as fotos abaixo, confirmando sua presença e dizendo que estava muito feliz com o convite e que só não levaria o lobo mau conforme pedido no convite, pois ele tinha tentado entrar pela chaminé dos três porquinhos e havia queimado o bumbum. As crianças ficam atentas à leitura da carta, a manuseiam, fazendo sua leitura.



Foto 7

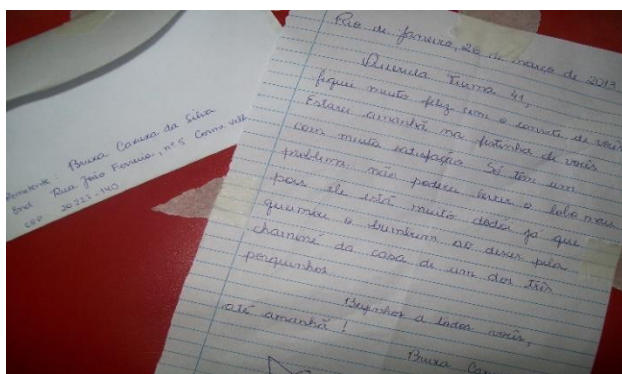


Foto 8

#### **Cena 4: fazendo uma lista...O que é preciso comprar?**

Em outro momento, as crianças foram chamadas a preparar uma lista sobre o que precisariam comprar para a festa. Antes, levei algumas listas exemplificando como esse gênero circula no mundo a partir de situações reais tais como lista de material escolar, de construção e de supermercado. A partir desse momento, as crianças foram dizendo o que precisaria ser incluído na lista. Houve negociação do que poderíamos comprar ou não levando em consideração o dinheiro disponível.

Pedro Henrique: - Tem que ter bolo. Gosto de bolo. Na minha casa tem.

Professora: - O que precisa para fazer o bolo?

Adriel diz: - Chocolate

Professora: - Vocês querem bolo de chocolate?

Crianças: - Sim

A construção da lista seguiu e ao final falei que passaria no supermercado com a lista para não esquecer de comprar nada para que a festa fosse maravilhosa.

#### **Cena 5: dia de festa! Oba!!!**

No dia da festa, aconteceu a confecção do bolo com a ajuda das crianças. Comecei dizendo que como não sabia fazer o bolo de chocolate, precisaria da receita. Levei diversas revistas e cadernos de receita para serem manuseadas e consultadas. Nas revistas, encontramos várias receitas de bolo de chocolate, mas como eu mesma havia dito que tinha dificuldades em fazer comida, optamos por um bolo com uma massa pronta. Na embalagem desse bolo também havia a receita que pôde ser vista pelas crianças.



Foto 9



Foto 10

Começamos a confecção do bolo e, quando acabamos, levamos o bolo até a cozinha para ser assado. Quando ficou pronto, todos se aprontaram com agilidade e animação para a festa já que uma convidada muito especial já estava à nossa espera!

Quando ela chegou, todos ficaram impressionados, seus olhos brilhavam. No primeiro momento ficaram admirados, depois, abraçaram, perguntaram inúmeras coisas: "Onde você mora? Você vai ficar aqui?" As fotos abaixo nos ajudam a compartilhar um pouco do momento vivido acima relatado.



Foto 11



Foto 12



## Tecendo reflexões e considerações sobre as cenas apresentadas

Na cena 1, já é possível perceber o conhecimento de mundo das crianças, demonstrando as ricas possibilidades de promover discussões que façam com que seus conhecimentos sejam valorizados, compartilhados e ampliados. Freire (1982) ressaltou que o conhecimento de mundo precede a leitura de palavras, elevando a importância de se afirmar que somente ao significar algo o sujeito constrói de certa forma o conhecimento.

Ainda na cena 1 é interessante notar o conhecimento de Carolina e provavelmente sua vivência com a oralidade e o modo como ela se encontra em muitas práticas sociais em sua comunidade, fazendo inferências, mostrando suas relações concretas com o mundo em que vive, que lhe gera esse conhecimento e esse modo de pensar. É provável que ela já tenha visto muitas pessoas convidarem as outras por meio da fala. Dessa forma, a criança agrupou elementos de sua experiência, organizando-os.

Percebendo isso, eu valorizei o conhecimento da aluna, mas mostrei também outra possibilidade de chamar alguém para participar de algo, através da escrita de um convite, um registro. Eu trouxe situações discursivas provocadoras, com certa complexidade, e possibilitei a descoberta de outros meios e formas, contribuindo para descobertas linguísticas, fazendo também com que fosse preservada, segundo Benjamin (2002, p. 153), "a soberania da criança que brinca em materiais que não deixam que ela perca a força junto ao objeto de aprendizagem." O papel da professora estaria no sentido de ampliar o conhecimento, provocando outro olhar, chamando atenção para outros sentidos.

Já na cena 2 é interessante observar a importância do educador na função de escriba do grupo que ainda "não" sabe "ler" e nem "escrever", mas que observa atentamente a escrita da professora, fazendo hipóteses (BAJARD, 2007).

E a função da escola seria a de, segundo Kato,

(...) introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da língua escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (...) (KATO, 1986, p. 7)

Na cena 4, o que se pode analisar é a importância da funcionalidade dada à lista já que eu deixo bem claro que terá que levar a lista ao mercado para que não se esqueça de nada. Dessa maneira:

O princípio que orienta a ação educativa é a vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos da escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. (BRITTO, 2003, p. 19)

Na cena 5, aparece novamente a relevância da funcionalidade. Nesse sentido, a criança vai aprendendo os muitos usos e funções da língua escrita e suas múltiplas possibilidades de manifestação, sendo os gêneros do discurso, como afirma Goulart (2007, p. 63) "(...) formas de ação social nesse mundo, nessa realidade. Ampliam, portanto, nossas possibilidades discursivas, ampliando nossas possibilidades de participar de forma mais ativa e compreensiva da sociedade."

Como podemos perceber, a experiência através da história escrita possibilitou uma conquista por outras habilidades na sua formação, novos modos de ver/ler/sentir o texto, elaborando análises da língua, aprendendo o que podem fazer com ela, abrindo portas para uma vivência e um conhecimento acerca da leitura e da escrita em sua função social por meio dos gêneros do discurso, possibilitando talvez a formação de um sujeito que domine a linguagem escrita como um instrumento da sua vida no seio da sua realidade social. Um sujeito autônomo e independente para compreender e produzir textos.

Verificamos ao final desse projeto um grande envolvimento, aprendizagem e incorporação de aprendizados em muitas das suas ações do cotidiano, internalizando essas práticas por meio de vivências construtoras do saber.

## Referências

ANDRADE, L.; CORSINO, P. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNDE 2005**. IN: PAIVA, Aparecida (org). *Literatura: Saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo, Cortez, 2007.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A; MELLO, S. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, C. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: CORRÊA, H; MARTINS, A; PAIVA, A; PAULINO, G; VERSIANE, Z. **Literatura**: saberes em movimento. Minas Gerais: Ceale: Autêntica, 2007.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEAL/AUTÊNTICA.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



## **A VIVACIDADE DOS GÊNEROS E SEUS SUPORTES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIVERSOS CONTEXTOS E O TRÂNSITO REAL E SIMULADO NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA**

Natasha Pitanguy de Abrantes  
naty\_abrantes@hotmail.com

Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela UERJ e pós-graduada do Curso de Especialização Docências na Educação Infantil – UFRJ

O ser humano carrega, além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Essas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros nos diversos contextos que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita etc. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995).

Neste artigo, trarei uma reflexão sobre qual tem sido o espaço da linguagem escrita na educação escolar da primeira infância, analisando as práticas cotidianas de um determinado espaço de Educação Infantil e apostando no trabalho com os gêneros do discurso e seus suportes como uma possibilidade de se vivenciar, seja em situações reais ou em contextos simulados esta escrita tal como ela está no mundo, carregando-a de significado e função.

Para que este diálogo possa ser tecido, utilizarei os relatos de prática retirados dos Cadernos de Registros de três turmas de Maternal II, feitos por mim nos anos de 2012 e 2013 em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro. Esses relatos revelam práticas reais do uso dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil. Destacarei também cenas de brincadeiras, como uma das formas de se observar como a criança significa o mundo, expressando-o nessas práticas (GOUVÊA, 2007), revelando que desde a mais tenra idade a criança realiza questionamentos sobre a linguagem escrita e demonstra conhecer/ fazer o uso e buscar compreender como esses diversos gêneros e suportes são vivenciados na creche e fora dela, constituindo-se, assim, enquanto seres de linguagem e produtores dela.

## **Tecendo diálogos, investigando as interações entre as crianças, a linguagem escrita, os gêneros do discurso e seus suportes na Educação Infantil**

A linguagem escrita está intensamente presente em nossa sociedade e dela fazemos uso para dar conta de grande parte de nossas ações, permitindo-nos participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as relações entre os homens nas sociedades letradas. Dela utilizamos para nos informar, orientar, comunicar, divertir, dentre outros, em diversas situações do nosso cotidiano: leitura e escrita de carta ou bilhete, anúncios de emprego, bulas de remédio, receitas, placas de sinalização, livros e uma quantidade infinita de possibilidades de situações reais de leitura e escrita alternadas conforme nossos objetivos e os vários interlocutores.

Tal linguagem, tão presente em nossa sociedade nas diversas práticas cotidianas, não pode ficar ausente nos espaços da Educação Infantil, mas quais são o tempo e o espaço da linguagem escrita na Educação Infantil? Quais são as possibilidades de trabalho com esta linguagem como uma dentre as múltiplas possibilidades de prática pedagógica na Primeira Infância? Como privilegiar no cotidiano uma prática que considere a criança como um sujeito de direitos que atua em seus processos de aprendizagem, refletindo também sobre a leitura e a escrita? Como vivenciar os diversos gêneros e suportes no cotidiano da Educação Infantil, seja em situações reais ou em contextos simulados? Como o uso dos gêneros do discurso extrapola a linguagem escrita e inclui e favorece a linguagem oral, a interação e, principalmente, a brincadeira? Como potencializar a brincadeira como experiência de cultura e a brincadeira como experiência de/com a linguagem escrita? E, ainda, o que se revela de conhecimento da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e dos suportes textuais na brincadeira?

As crianças, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, realizam descobertas sobre a língua escrita, vivenciando situações reais de seu uso por estarem vivendo em uma cultura letrada. Se nas interações com os sujeitos da cultura ela participa de situações em que se torna necessário, por exemplo, ler um jornal para se informar sobre determinado acontecimento, ler uma receita para fazer um bolo, se divertir ou se emocionar com a leitura de um livro, confeccionar um convite ou produzir uma história, ela está tendo contato com diversos tipos de textos, apropriando-se progressivamente dos seus usos e funções, das "estruturas

próprias” de cada gênero do discurso e suas especificidades, vivenciando os propósitos que organizam a leitura (BATISTA, 2011), ou seja, os muitos usos e funções da leitura, alternados conforme nossos objetivos, suportes, gêneros e interlocutores: não se lê do mesmo modo uma bula, um livro de literatura infantil, um cardápio, lê-se de muitas e variadas formas, por exemplo, para localizar informações, estudar e se divertir.

Mesmo que ainda não saibam codificar e decodificar, as crianças participam de diferentes práticas de leitura e escrita, observando e empreendendo esforços para compreender o funcionamento da língua. Torna-se, pois, importante trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade em que ela se encontra fora da escola, em contextos reais ou em situações simuladas (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes. Em diálogo com Britto,

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela. (2004, p.17)

O objetivo deste artigo é tecer um diálogo, buscando investigar como a linguagem escrita, os gêneros do discurso e seus suportes têm sido vivenciados no cotidiano da Educação Infantil, no trabalho com crianças pequenas e, além disso, propor outras formas e modos de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de vivências de situações reais, simuladas ou não, do uso da língua no cotidiano. Pretende-se ainda investigar a brincadeira nestes espaços, a partir da observação, registro e reflexão de cenas, e o que elas revelam das interações estabelecidas entre a(s) criança(s) e a linguagem escrita, especialmente, a sua relação com os diversos gêneros e suportes. No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa (GOUVÊA, 2007), significando a cultura e construindo experiências, revelando neste brincar o que conhece do mundo e como ressignifica-o. Estabelecendo um paralelo com a linguagem escrita, no brincar, a criança revela o que conhece dela, trazendo seus usos para a brincadeira, significando-a e ressignificando-a nesta ação de/com

autoria, produzindo cultura e sendo produzido por ela. Discutiremos ainda alternativas de se potencializar um fazer criador, revelador e transformador.

Organizei estratégias de ação e observação nas quais se fez o uso da linguagem escrita de modo a contribuir para a formação do leitor pleno e também para a reflexão sobre as interações das crianças, aqui e agora (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003), com a linguagem escrita, percebendo-as enquanto sujeitos de linguagem, vivenciando aqui e agora a linguagem escrita, as diversas práticas de escrita no mundo, constituindo, assim, sentido e significado para este leitor/escritor que interage com a língua escrita buscando se apropriar dela para melhor compreender o mundo e se relacionar com ele, familiarizando-se com o mundo da escrita,

Isto é, com as características dos modos de construir significados por meio da língua escrita, especialmente com a sintaxe da escrita, com os diferentes gêneros de textos, com os propósitos que buscamos alcançar quando lemos ou escrevemos e com as formas de circulação de textos. (BATISTA, 2011, P. 18)

Dessa forma, construímos conhecimento junto com outros construtores, adultos e crianças, sendo coconstrutores de conhecimento, da cultura e da sua própria identidade. (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003)

Destaco agora alguns relatos<sup>1</sup> de prática ocorridos nos anos de 2012 e 2013, numa creche municipal do Rio de Janeiro, em que se fez uso dos gêneros textuais e seus suportes, em diferentes contextos, alternados conforme os objetivos e os interlocutores, para que a partir destes relatos de prática, possamos continuar a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, com aposta em um trabalho com os gêneros, dotando de sentido, também na creche, a linguagem escrita tal qual ela circula socialmente.

Durante o mês de Julho de 2012, realizamos nesta Unidade Escolar nossa Festa Junina. Antes da festa, trouxe vários tipos de convite para que as crianças observassem as características e os usos daquele gênero tal como ele circula socialmente. Li para o grupo o que estava escrito em cada convite, havia convite de casamento, de aniversário e de Festa Junina. Apenas uma criança reconheceu e nomeou o gênero, dizendo que era um convite. Após a fala dessa criança, outras crianças falaram sobre as situações em que vivenciaram o uso

---

<sup>1</sup> Todos os nomes citados neste artigo são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes do estudo.

deste gênero, dizendo, por exemplo, que no seu aniversário foram distribuídos convites para os colegas. Continuamos nossa roda de conversa estabelecendo um paralelo entre as experiências das crianças e da professora com o gênero, os modos como ele circula socialmente, as características observadas e em seguida propondo a construção de um texto coletivo deste gênero com o objetivo de utilizá-lo para convidar outras pessoas para a nossa Festa Junina, dialogando com Batista (2011) ao dizer que as propostas de produção de textos que tem maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita. O texto foi escrito, tendo a professora na função de escriba/ mediadora, registrando as falas das crianças e negociando com eles a construção do texto, através de questionamentos e também dando algumas opções. O texto produzido coletivamente foi lido para o grupo, para realização de alguns ajustes. Depois disto, o texto foi digitado e confeccionou-se o convite em formato de bandeirinha, conforme decisão do grupo. As crianças, em outro momento, enfeitaram o convite, colando retalhos de tecido xadrez. Depois de pronto, fizemos o convite da Festa Junina circular, para os responsáveis e seus próximos, através da agenda.

(Caderno de Registros, 2012)

Em outro momento, próximo à festa do dia das crianças, aproveitamos a ocasião para escrevermos um outro convite chamando nossos convidados para participarem deste momento especial, vivenciando também com essa experiência o modo como o gênero convite circula socialmente, apropriando-se das suas estruturas, usos e funções, considerando as interações e intenções comunicativas de sujeitos numa determinada situação, conforme a necessidade surgida no cotidiano (CORSINO, 2011).

Na creche na qual se desenvolveu essa pesquisa, realizamos um trabalho no início do ano letivo de 2013 de construção de uma lista de combinados da turma a partir de conversa com as crianças sobre a importância de fazer com que a sala fosse um ambiente onde todas as pessoas se sentissem bem em permanecer, nos questionando sobre o que era preciso fazer para que isso acontecesse. As crianças foram convidadas a apresentarem suas propostas que, devolvidas para o grupo em forma de questionamento, poderiam ou não compor a lista e ainda se agrupariam de um lado ou do outro da lista (PODE e NÃO PODE). Dessa forma, as crianças foram se expressando, dizendo, por exemplo, que não podia bater nos amigos, podia brincar, fazer pintura de cavalete, não podia chutar... Quando falaram que não podia chutar, devolvi em forma de pergunta, questionando o que não poderíamos e o que poderíamos chutar, por exemplo, negociando com as crianças as regras e a construção da lista de combinados. Disseram que poderíamos chutar a bola, mas que não poderíamos chutar o colega! Conforme a turma citava as regras, fazia o registro de tudo o que ia sendo falado, na cartolina em forma de lista. Em outro momento, fiz a leitura dos combinados, com o objetivo de que revisássemos em grupo os acordos e estabelecêssemos outros conforme necessário. Ao final, convidei as crianças a assinarem a lista dando validade assim ao que foi escrito, como uma forma de todos tomarem conhecimento dos combinados e se comprometerem com o seu cumprimento. As crianças se utilizaram de zigzags e outras ondulações para representarem os seus nomes, alguns escreveram letras e pseudoletras aleatoriamente. Todos, por livre iniciativa, pegaram os

cartões para talvez tentarem escrever conforme estava ali, e quem sabe por seguir um ou outro colega que resolveu buscar essa correspondência. Tais regras, construídas coletivamente, foram revistas e relidas em outros momentos.

(Caderno de Registros, 2013)

O relato apresentado a seguir traz experiências vivenciadas durante este ano letivo (2013) com o uso de jornais na sala de aula, como um dos modos de crianças e adultos conhecerem e explorarem o mundo, se informando sobre alguns acontecimentos e conhecimentos. O uso do jornal foi trazido com a proposta inicial de vivenciarmos as diferentes formas de escrita no mundo, os diferentes tipos de texto, gêneros e suportes, buscando trazer práticas cotidianas que considerem a leitura e a escrita como algo cultural, social e não somente restrito ao ambiente escolar, dotando-o de sentido.

Ficamos sem água na creche durante uma semana, o que impediu o funcionamento normal desta unidade. Tivemos dias sem banho, outros sem atendimento às crianças e muitas perguntavam o porquê de não ter banho naquele dia, o porque de não utilizar tinta, dentre outras situações. Conversei com eles, informando que haviam muitos lugares que estavam sem água pois tinha ocorrido um problema no lugar que distribui água para os outros locais. No dia seguinte levei um jornal, cuja capa principal informava essa situação, a imagem era de uma mulher com garrafas de água vazias e a reportagem trazia o tema conversado anteriormente. As crianças ficaram curiosas em descobrir que outras pessoas estavam passando por este mesmo problema e que muitas não tinham nem um pouquinho de água, pois não tinham um reservatório como tem na creche; e animados em saber que o conserto estava sendo providenciado.

(Caderno de Registros, 2013)

Muitas são as situações em que se pode arriscar o uso do jornal impresso para experimentar outras formas de escrita no mundo. Como afirma Batista (2011, p.22), “uma primeira direção imprescindível para avançar no domínio da compreensão é experimentar esse mundo organizado em torno da cultura escrita, dele participando por meio de práticas de letramento”, garantindo a todos o direito a uma plena inserção no mundo da cultura escrita, e são as diversas práticas de leitura e escrita que podem assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras.

Nem sempre é possível criar situações de uso da linguagem escrita em contextos reais; também é interessante, em alguns momentos, criar outros

contextos comunicativos, simulando as ações, criando os personagens e vivenciando os gêneros do discurso em um contexto de hipóteses e imaginação. A cena destacada a seguir apresenta a criação de uma simulação de contextos comunicativos (BATISTA, 2011).

Nos meses de agosto e setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do folclore, trazendo alguns elementos do nosso folclore, tais como as cantigas de roda, as cantigas passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, algumas brincadeiras e também algumas danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do Youtube e de diálogo com as crianças sobre o que cada um conhecia ou já ouvira falar desses personagens. A situação relatada a seguir parte de uma interlocução com Batista (2011, p.20) ao citar que nem sempre é possível criar efetivas situações reais de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos. Por este motivo, em um outro momento, enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete (OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ). Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito aquilo; todos falaram que não tinham sido eles, que alguém tinha feito isso. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas crianças notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala, Vanessa o encontrou, e quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido o Saci quem fez tudo aquilo porque ele era muito bagunceiro. Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa+ pena+ sopros) para pegar o Saci. As crianças propuseram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam, coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço e verem, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o saci um dia para casa.

(Caderno de Registros, 2012)

As estratégias/práticas que busquei trazer para o cotidiano da Educação Infantil caracterizam-se como possibilidades reais de uso da linguagem escrita, a partir de vivências no universo cultural (BRITTO, 2004), fazendo uso nos momentos em que se fez necessário e incluindo as crianças nas pesquisas e decisões do/ para o grupo: recados e bilhetes na agenda; criação de convites para festas; leitura e vivências do cardápio; busca por informação em um jornal; pesquisa de um tema na internet ou em uma enciclopédia, considerando também a interlocução imagem e texto; leitura de livros; produção de textos coletivos; leitura de uma receita e consequente preparação, degustação e circulação desta



receita, dentre outras situações de vivências dos gêneros de modo pleno, incluindo-se aí o conhecer seu uso real, outros exemplos, explorar seus usos e dotá-lo de significado real, disponibilizando-se os suportes necessários e ainda simulando-se contextos reais, em situações criadas para determinado fim: uma carta para um personagem, por exemplo, possibilitando deste modo que as crianças participem criticamente da sociedade de cultura escrita, a partir do seu debate nas práticas cotidianas (BRITTO, 2004).

### **Transitando entre os contextos real e simulado: a brincadeira como experiência de cultura e experiência de/ com a linguagem escrita**

Transitando entre os contextos real e simulado, temos a brincadeira, que como uma experiência de cultura (BORBA, 2012) também pode ser uma experiência de/com a linguagem escrita. Em diversos contextos de faz de conta, as crianças, inseridas em sua cultura de pares (CORSARO, 2011) - compreendida aqui como universos compartilhados de discurso - fazem uso da linguagem escrita, dos diversos gêneros e suportes no seu contexto narrativo, afirmando-se neste uso, enquanto sujeitos do direito, do desejo e do conhecimento(...), produtores de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história (DE ANGELO, 2011) quando, por exemplo, escrevem um bilhete para a mãe dizendo que foram passear e voltam mais tarde; fazendo uma lista de compras; distribuindo convites para a festa; revelando assim o que conhecem da linguagem escrita e, além disso, empreendendo esforços para compreendê-la.

Os relatos de cenas a seguir foram destacados com o objetivo de tecer diálogos a partir das interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras compreendendo-a como uma das formas de vivenciar e buscar compreender o mundo, experimentando-o, imitando-o e recriando-o conforme suas percepções, destacando o modo como as crianças buscam compreender a linguagem escrita e fazer o uso das práticas de leitura e escrita conforme elas observam, buscando atribuir sentidos, revelando o que elas sabem da/sobre a linguagem escrita. É também nosso objetivo neste artigo elencar modos de favorecer esse fazer que abre para a criança múltiplas possibilidades de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade.



### Cena 1: “Não tenho mais convite, acabou”

A turma EI 30 estava no solário durante a tarde. Neste dia disponibilizei alguns tecidos com a intenção de deixar à disposição das crianças outros materiais para elas interagirem e criarem, observando em alguns momentos e, em outros, fazendo parte das situações criadas naquele espaço, ocupando o papel de um adulto atípico, que não está ali para vigiá-las e sim para fazer parte de suas brincadeiras, suas conversas, suas experiências (BARBOSA, 2009).

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo, fechando a única passagem totalmente aberta. Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa. José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa. Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou:

- Entra, tia!

Entrei na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a “tia Natasha, Renato e Carlos”. “Não tenho mais convite, acabou!” disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson.

Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson:

- Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater!

Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo lhe chamou para entrar dizendo ter ainda um convite. Jéferson entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro durante um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano...

(Caderno de Registros, 2012)

Esta cena, retirada do caderno de registro do ano de 2012, diz sobre a ação da criança que ao selecionar para o “enredo” da sua brincadeira, os usos da linguagem escrita, incluindo aí um determinado gênero, revela seu conhecimento sobre ela, se apropriando, buscando compreendê-la e deixando na linguagem escrita as suas marcas.

Outras situações tais como a interação entre as crianças, as estratégias de acesso, a organização do espaço e a presença de elementos do real - quando, por

exemplo, uma criança pega o tecido e finge estar passando roupa e ainda elementos da televisão, quando outra criança pega o tecido e finge ser um super herói -, poderiam ser trazidas para discussão, mas atendo-me a sinalizar a utilização de um gênero textual em uma brincadeira, dotado de uso social, ou seja, servindo para permitir ou não a entrada de alguém. Só entra quem tem convite! A fala de Denis revela/sinaliza o quanto a ação criadora nasce e potencializa-se a partir de experiências com o real e ainda o modo como as crianças fazem o uso da linguagem escrita, buscando compreendê-la e significá-la em suas ações, apropriando-se deste objeto cultural em suas práticas e dotando-o de autoria em suas relações.

### **Cena 2: “Vou escrever para a sua mãe, tá?”**

As crianças estão na sala de atividades, cada grupo explorando um dos cantos da sala. Na sala havia uma mesa com massinha, potes e tesouras; outra com materiais para desenho/ técnica de arte (folha A4, giz em diversas cores e pote com água); um canto com fogão, pia, pratos, panelas e demais acessórios de cozinha, bem como vassoura, rodo e pá de lixo; outro canto próximo com tapete, blocos de encaixe e telefone; outro espaço com cadeirinhas, fantasias e tecidos e outro espaço com tapetes, almofadas e livros. Há também na sala fantoches pendurados, acessíveis às crianças e um cavalete com alguns potes com tinta, pincel e folha.

Maria, Ana e Kauã estão brincando no espaço com fogão e pia. Fazem comidas, comem e lavam a louça. Kauã utiliza esponja e água para lavar os pratos e panelas, enquanto isso, pede para eu cuidar do seu bebê, sua boneca, que está machucada. Seguro, então, a boneca e pergunto o que aconteceu. Kauã diz que ela machucou o dedo. Falo que irei passar água e colocar o gelo como é de costume na ação com as crianças. Maria pega uma das agendas em cima da bancada, abre-a e diz: “Vou escrever pra sua mãe, tá?”, referindo-se à boneca, e com o movimentar dos dedos faz como quem escreve algo para alguém.

(Caderno de Registros, 2013)

Destaco esta cena pois podemos observar em mais uma brincadeira a utilização de um gênero e o seu respectivo suporte compondo a narrativa desta ação criadora. Ao trazer o objeto agenda e dotá-lo de significado e uso abrindo e fazendo movimentos de escrita e oralizando o que escrevera, Maria demonstrou conhecer a funcionalidade e o uso da agenda (comunicar-se com os responsáveis); a partir, talvez, de outras cenas em que observou a professora escrevendo um recado, fala da professora com alguma criança dizendo que escreveria para a mãe comunicando que a criança se machucou, pois as ações se deram de modo semelhante como acontecem no dia a dia do grupo, revelando nesta situação também que a criança é um ser atuante em seus processos de aprendizagem,

buscando compreender e agir no mundo a partir das suas ações, e o mesmo se dá em relação às experiências com a linguagem escrita.

### **Cena 3: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”**

A situação descrita a seguir aconteceu durante um dos momentos de livre opção propostos na organização da rotina diária na sala de atividades da turma enquanto cada grupo de crianças brincava e interagia com os colegas e objetos nos cantos organizados neste espaço.

Júlia desenha na mesa juntamente com outros três colegas, cada um com a sua folha. Interessante ressaltar que enquanto as crianças desenhavam a educadora tem o costume de pedir licença para escrever o nome de cada criança em sua folha.

Neste dia, Júlia, ao terminar o desenho, chama a sua professora e o entrega para ela. Antes que a professora vá para outro espaço, ela lembra que ficou faltando escrever o seu nome e pede novamente a folha para a sua professora dizendo: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”, pegando a folha, um lápis e fazendo zigzagues representando o seu nome.

(Caderno de Registros, 2013)

Júlia escreve o seu nome, tal como acredita que é, e esta ação de escrita espontânea nos “fornece um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001). Júlia faz em suas produções distinção entre os desenhos e a escrita, sinalizando até mesmo quando questionada em outros momentos, atribuindo assim valor às suas produções, iniciando suas reflexões sobre os funcionamentos e funcionalidades da(s) escrita(s), revelando o seu processo individual de construção de conhecimento que se dá articulado e inserido com/em um processo discursivo no qual adultos, outras crianças e outros objetos interagem na/ com e a partir da linguagem, construindo assim conhecimentos e outras hipóteses.

Outras situações, tais como a escrita de bilhete para a mãe pedindo para comprar bala, fazendo o uso de pseudoletas e zigzagues; e ainda quando uma criança pega um livro e o expõe iniciando uma narrativa com a interpretação das imagens e/ou fazendo uso da memória (de cor); ou quando “lêem” uma receita para fazer um bolo etc, revelam que essas crianças pensam sobre a escrita e empreendem esforços tentando compreendê-la. Quais significados e usos têm sido dados à escrita? Como essas crianças têm pensando a linguagem escrita? O que é

revelado nestas brincadeiras? Como potencializar experiências com a leitura e a escrita na brincadeira/ o que disponibilizar, quando?

É nas muitas interações com a cultura escrita que a criança vai elaborando seu conceito de linguagem escrita, o que a faz compreender as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras, números e desenhos e aprendendo a fazer distinções entre os diversos gêneros e os suportes de escrita (SOARES, 2009); merece destaque a brincadeira como uma das possibilidades de interação com este objeto cultural. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que lhe conferem a possibilidade para fazer aquilo que deseja, como tentativas de entendimento, extrapolando a imitação e dotando esta ação com um toque de sua interpretação do mundo, ampliando deste modo suas experiências a partir de um "dizer sobre". Na brincadeira, a criança "fala" sobre suas significações do mundo, especialmente aqui, sobre suas significações da/ sobre a linguagem escrita, em um dizer que não se limita ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2004), constituindo-se enquanto seres de linguagem e produtores de linguagem, inseridos em um contexto histórico, social e cultural específicos.

E como se dá essa ação criadora? Segundo Vygotsky (2002), a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve, o que nos remete a uma importante consequência pedagógica: se quisermos ampliar significativamente essa ação criadora devemos ampliar suas experiências. Os gêneros e suportes trazidos para as brincadeiras em destaque fizeram parte da narrativa das brincadeiras pois aqueles grupos fizeram o uso destes elementos em outros contextos, quando por exemplo criaram um convite para a Festa Junina da Creche; quando receberam um convite de aniversário de um colega; observaram a professora escrever na agenda para os responsáveis comunicando um machucado; participaram de situações de leitura e contação de história com objetos como livro e fantoche; escreveram coletivamente uma lista com o que deveria ser comprado para preparo de uma receita tendo a professora como escriba/ mediadora; observaram a mãe em casa deixando um bilhete na geladeira para o pai; observaram alguém anotar um recado com o telefone para retornar a chamada; viram a avó lendo o jornal etc.

## Considerações finais

“Nada se cria, tudo se copia”, mas a cada edição, é o mesmo e o outro. Busco este ditado popular para finalizar, sem findar o diálogo, deixando outras questões para serem pensadas e práticas a serem vivenciadas. A criança em sua ação criadora utiliza elementos da sua experiência, e aqui questiono o ditado, afirmando que na brincadeira, a criança a constrói com e a partir de elementos de sua experiência real, extrapolando a cópia e a imitação, dotando esta ação com seus sentidos e interpretação do mundo, significando a linguagem escrita, aqui compreendida como mais uma possibilidade de se dizerem, registrando o que vivem, pensando, imaginando e deixando suas marcas (CORSINO, 2011). É pensando nestas experiências que, em diálogo com Batista (2011), afirmo:

É importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor. (BATISTA, 2011, p. 22)

Torna-se importante também assegurar um espaço físico que estimule as interações com a leitura e a escrita, com espaços organizados para a leitura, com livros e também a presença de textos com outros suportes e gêneros, tais como jornais, revistas, livros de pesquisa, receitas e ainda outros materiais que possam ser empregados como apoio à brincadeira, permitindo que as crianças anotem sua lista de compras; escrevam uma carta para o colega; utilizem um livro para ler uma história; consultem o jornal para verificar a previsão do tempo; façam receitas etc.

Neste artigo, trouxe como eixo norteador de discussões, a linguagem escrita, seus usos e funções, nas interações que se estabelecem no mundo, pensando-a como parte constituinte das relações entre os homens, que a utilizam para comunicar-se, expressar-se e construir sentidos na relação com o outro, fazendo também um recorte, buscando pensar como a criança pequena vive esta linguagem escrita e busca compreendê-la, também a partir da brincadeira, e ainda como potencializar práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil que considerem a vivacidade e pluralidade desta linguagem repleta de sentidos e significados, apostando em um trabalho com os gêneros do discurso, em contextos

reais e simulados, tecendo deste modo alguns fios, a partir de uma reflexão sobre a prática e deixando espaço para outras discussões e tessituras sobre o espaço e práticas da linguagem escrita na educação infantil e a ação, aqui e agora, da criança pequena, em interação com a linguagem escrita.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. Como a Sociologia da Infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? IN: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO, P.(org.) **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012
- BRITTO, L. P. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: GOULART, A.G.F.; MELLO, S.A.M. (ORGS.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004, p. 5-22
- CORSARO, W. Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares. In: CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, pp. 241-257
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed: 2003.
- DE ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 53-65
- FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GOUVÊA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSANI (orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6 ed.São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## LETRAMENTO, AMBIENTE E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciene Rodrigues Ximenes  
lrximenes@hotmail.com

Pós-Graduada em Alfabetização, leitura e escrita pela UFRJ. Atualmente é professora e coordenadora da escola da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ)

Ana Paula Bellot  
paulinhabs2003@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela universidade Cândido Mendes (RJ). Atualmente é professora da Escola Municipal Artur Ramos e do Liceu Franco Brasileiro, no Rio de Janeiro.

### Introdução

Nossas preocupações, ao trabalharmos em turmas de Educação Infantil, nos remetem a uma série de questões, dentre elas, a de criar um clima agradável e acolhedor para nossas crianças, no qual possamos fazer nosso trabalho pedagógico e também dar a devida atenção a todos os alunos, de maneira que nós, professoras que trabalhamos com crianças pequenas, nos tornemos capazes de contribuir cautelosamente com o processo de ensino aprendizagem desses alunos numa perspectiva de oralidade e de letramento.

Sabemos que a linguagem oral, assim como a escrita, é de fundamental importância para que as crianças ampliem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. A partir dessa premissa, trazemos as seguintes questões: é possível trabalhar letramento, desde a Educação Infantil, estabelecendo vínculos com a própria sala de aula? E os aspectos físicos, interferem nesse trabalho numa perspectiva de letramento? O que os educadores trazem como concepções sobre letramento e oralidade?

### Desenvolvimento

De acordo com a legislação, a educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados como assuntos prioritários pelos organismos internacionais, organizações da sociedade civil e pelo governo federal.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito do atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas e este direito recebeu

consolidação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que estabelece, no artigo 29, que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir deste artigo, é possível verificar que, dentro dos parâmetros legais, existe uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, o que pressupõe um trabalho de qualidade que, por sua vez, perpassa também por um ambiente onde as crianças se desenvolvam. Sabemos que as salas de aula de turmas de Educação Infantil precisam ser um ambiente acolhedor que propicie experiências novas e diversificadas. Acreditamos também que o ambiente precisa ser organizado de forma que favoreça as aprendizagens, os movimentos, as interações. Essas, por sua vez, recebem importante contribuição da oralidade que aí se estabelece.

Todos os seres humanos são construídos na linguagem. Antes mesmo do nascimento, o bebê já está submerso no mundo da oralidade. Conforme se desenvolve, começa a perceber que o que se fala pode ser representado pela escrita. No entanto, língua escrita não se resume apenas ao registro da fala. Falar apresenta muita diferença em relação à escrita. Quando falamos de forma espontânea, fazemos pausas, interrupções, gestos, expressões faciais e entonações, o que não colocamos na forma escrita.

Inúmeros educadores de crianças da Educação Infantil costumam valorizar ações de reprodução de atividades cotidianas tradicionais reduzidas apenas e tão somente a papel, lápis e tinta. Isso acaba demonstrando que esses educadores desconhecem outros modelos de organização do ambiente que não focalizem ações centradas e controladas pelo educador.

Este artigo vem trazer uma proposta de se pensar na organização espacial das salas de turmas de Educação Infantil, dentro da ótica de múltiplas possibilidades de interações e também da ótica do letramento. Segundo Clélia Cortez (2012, p.35), a criança afeta e é afetada pelo que acontece ao seu redor, é protagonista da cultura e influencia seu espaço e tempo. Isso se contrapõe a uma concepção de infância que submete a criança a ações de controle e compromete seu processo de desenvolvimento da autonomia e construção da



identidade. Também contraria a ideia de que criança não possui condições para pensar sobre o que acontece no mundo que a envolve; é ingênua e, quando tiver o máximo de experiência acumulada, poderá viver experiências mais desafiadoras.

Assim sendo, pensamos que num ambiente adequado, é plenamente possível propiciar que a criança se coloque como ser potente, que possui voz e pensamento próprios. No entanto, observamos o quanto é muito comum encontrarmos salas de Educação Infantil um tanto tumultuadas: além de serem pequenas, há brinquedos e jogos misturados, excesso de cartazes, gravuras, figuras de personagens clássicos, alfabetos descontextualizados, mesas e outros objetos em grande número, dentre outros materiais.

Na interpretação das ações sobre os objetos, sobre os móveis, as cores, as distâncias e os volumes, que fazem parte do cenário da sala, é possível tecer uma nova trama de relações e contribuir com a construção de novos sentidos. O ambiente torna-se carregado de intencionalidade educativa e se abre para as diferentes formas de manifestação e elaboração do pensamento.

A oralidade de crianças de uma classe de Educação Infantil é sem dúvida um importante ingrediente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Acreditamos que para que o sucesso de aprendizagem ocorra faz-se necessário estabelecer uma troca entre professor e aluno: um fala, o outro escuta e depois troca-se de posição, o falante passa a ser ouvinte e o ouvinte passa a ser falante. Diariamente, podemos criar esses espaços, através de inúmeras atividades.

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e nos inserimos no mundo. Deste modo, a linguagem oral amplia nossas possibilidades de participação em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p.120).

Nós, professoras de Educação Infantil, propiciamos a oralidade de nossos alunos da seguinte forma: no início da aula, no momento da rodinha, permitimos que todos que querem contem alguma novidade (geralmente contam até

demais!); também gostamos que cada um cante uma música de seu agrado e os demais acompanham; outra prática que temos é de inventar histórias com eles. Começamos com alguma ideia e eles vão acrescentando com sua imaginação; além disso, quando usamos livro, ao mudar de página, procuramos criar um expectativa do tipo “e agora o que será que vai acontecer?” Sempre alguns apresentam suas sugestões de forma coerente. Outra situação que agrada a todos é permitir que cada um conte uma história para a turma. Através das imagens dos livros, eles contam as histórias ou até mesmo reproduzem, caso as conheçam.

Quando trabalhamos com rimas nas histórias, pedimos que repitam as frases do poema, de forma que percebam o som final das palavras. Contudo, sejamos bem realistas, há dias também que alguns dizem que não querem participar da roda ou até mesmo que não estão interessados em ouvir aquela história que para nós é maravilhosa! Respeitamos esta manifestação. Além desses momentos, há outro, no qual deixamos que andem livremente pela sala e escolham onde querem “brincar”. Há os jogos de encaixe, os brinquedos da caixa, os jogos de raciocínio e tem a casinha. Cada grupo se dirige ao que lhe interessa e faz seus combinados nas brincadeiras nos quais todos dialogam muito, concordando e também discordando muitas vezes.

Em seus estudos, Vygotsky traz grande destaque ao instrumento de maior atividade humana que é a linguagem. Esta, por sua vez, possibilita ao indivíduo o contato não só com o exterior, mas também com seu próprio interior. Em relação ao aprendizado, Vygotsky sublinha que esse processo necessariamente precisa ser mediado, o que torna o papel do professor bem mais ativo. Acredita que diante de todo e qualquer novo contato ou habilidade, a criança necessita da mediação do adulto. Para ele, o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe e não será capaz de aprender sozinho tendo em vista que, para este teórico, é importante entender que antes do desenvolvimento existe a aprendizagem. Vygotsky aponta que o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio é decorrente do ensino da linguagem, e existem duas capacidades que o professor precisa identificar em seus alunos. Uma se define como o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha; e a outra é aquilo que ela está perto de fazer sozinha mas ainda necessita da mediação do professor ou de um colega mais experiente. Esse momento com o outro é o chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vivendo em uma sociedade letrada, desde cedo, a criança é colocada em um ambiente onde há atos de leitura e escrita. Quanto maior a vivência com um material escrito, tanto maior a facilidade da criança em compreender os usos da língua escrita, tanto por autoaprendizagem quanto por instrução formal ou informal.

É comum que crianças pequenas tenham acesso a folhetos, jornais, revistas, vejam adultos escrevendo bilhetes ou e-mails dentre outros. Assim sendo, elas podem perceber que o uso de leituras e de escritas são necessárias, pois verifica aí a existência de uma finalidade.

Vygotsky, já na década de 1930, apontava que o aprendizado da leitura e da escrita revolucionaria o desenvolvimento das crianças. Para o teórico, o ensino deveria ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornassem necessárias às crianças. É preciso que haja sentido, relevância para a vida e não se limite apenas a um exercício mecânico.

À medida que as crianças crescem e participam de situações comunicativas com outras crianças, têm a possibilidade de ampliar seu repertório, expressar seus sentimentos, ideias e desejos. Dessa forma, as diferentes situações criadas nos ambientes de Educação Infantil são oportunidades para a criança apropriar-se de formas culturais de questionar, comentar alguma experiência, fazer alguma solicitação, criar alguma narrativa de seu próprio imaginário, escutar a leitura de uma história e recontá-la, dentre outros usos da língua.

Dentro de um espaço de Educação Infantil, o jogo e a brincadeira também possuem papéis relevantes. Através do imaginário, da fantasia, do lúdico, crianças pequenas se desenvolvem de forma prazerosa, o que distancia qualquer forma de fracasso no que diz respeito à aprendizagem. Unido a este cenário, o espaço escolar precisa se tornar um aliado do professor/educador, na medida em que favoreça a aquisição de conhecimento.

De acordo com Cortez,

A ação de educar e cuidar corresponde a provocar inquietações nos modos de olhar a criança, é sair do “piloto automático” e criar condições para que ela se manifeste em todas as suas dimensões: física, social, afetiva, cognitiva e cultural. A preocupação com o outro é garantir a diversidade de experiências: o educador se envolve por inteiro ao acompanhar uma criança ao banheiro (promove diálogos, demonstra manifestações de afeto pelo olhar e outros gestos, desenvolve algumas ações inicialmente junto à criança, para que ela adquira condições de cuidar sozinha do próprio

corpo, depois de algum tempo), ou quando observa que aquela criança que brinca no tanque de areia ou na casinha apresenta sinais de desconforto térmico e a ajuda a tirar ou a colocar o agasalho. (2012, p. 41)

Para a autora, os genuínos profissionais de Educação Infantil se doam por inteiro, conscientes que as ações cuidar e educar se entrelaçam, o espaço físico e os diálogos também. Dessa forma, as experiências vividas no ambiente de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve formas de pensar, sentir e solucionar problemas.

## Conclusão

Muitos estudos foram desenvolvidos na área da Educação Infantil. Uma questão inovadora é a forma como a Educação Infantil é compreendida na ótica da função social e política dessa etapa, assim como o tipo de concepção de criança e de seu processo de aprendizagem.

Uma proposta pedagógica abrange variadas atividades organizadas em espaços físicos adequados que contenham diversificados materiais de forma a atender os alunos em pequenos grupos. Na educação infantil, a participação do educador é de grande importância na intenção de promover além da interação criança e materiais, a interação entre as próprias crianças.

O ambiente deve ser rico de experiências para constante exploração vivenciada por adultos e crianças em que possa se estabelecer o diálogo como meio de construção de significados.

A organização do espaço, os recursos, o material visual devem possibilitar o desenvolvimento físico e cognitivo da turma. Contudo, o professor precisa ter cuidado para não exagerar na decoração, na imposição de personagens que reproduzam ideologias sociais, consumismo excessivo, etc. O estímulo da sala precisa existir, porém de forma moderada, sem que haja detrimento do conforto, do acolhimento e da segurança. Os livros e outros materiais impressos devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas possam manuseá-los livremente.

Nesse processo, o brincar tem fundamental desempenho, pois o lúdico marca intensamente de forma positiva possibilitando que assuntos, temas diversos

sejam trabalhados fazendo uso do imaginário, se reconstruindo a partir da realidade vivida ao assumir papéis de personagens.

O educador é o mediador básico da relação criança e ambiente. É ele quem organiza, observa, explica, questiona, oferece opções, diversifica as propostas de trabalho assim como diversifica os materiais, conforta a criança etc.

Para concluir, o dinamismo presente nos espaços de Educação Infantil necessita acompanhar o ritmo e as demandas de crianças que se modificaram com todo aparato tecnológico dos dias de hoje. Muitas instituições encontram-se estagnadas no tempo e no espaço, presas a modelos de atividades arcaicos e desprovidos de sentido para as crianças.

O tempo e o espaço estão em constantes mudanças, portanto professores, educadores e profissionais afins da área de Educação Infantil precisam de formação continuada permanente unida a olhos e ouvidos atentos a todos os atos e vozes de seus alunos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol.3, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

CORTEZ, C. **Interações**: diálogo com as inquietações dos educadores a primeira infância. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

## GESTOS QUE FALAM: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE TRABALHO COM BEBÊS E SUAS LINGUAGENS

Bárbara de Mello  
barbara\_mello84@yahoo.com.br

Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela UNESA e especialista em *Docência na Educação Infantil* pela UFRJ.

### Introdução

A criança contemporânea nasce imersa em um mundo de símbolos, aos quais vai atribuindo sentido ao longo de sua vida através das interações com seus pares e com os adultos, (re)significando sua cultura e aprendendo novas possibilidades de leitura de mundo. A infância tem sido discutida em suas concepções e especificidades e há documentos e pesquisas preocupados em propiciar escolas que dialoguem com a cultura infantil.

Ao referir-nos à Educação Infantil, contemplamos a educação de crianças de zero a cinco anos de idade. No Município do Rio de Janeiro, ao qual este trabalho se refere, as crianças podem iniciar na Creche Pública ainda bebês, com seis meses de idade, na turma do berçário. A chegada das crianças neste novo convívio social requer toda uma estruturação enquanto espaço físico e profissional, pensando em ações de cuidado, afeto e atenção com elas e suas famílias. Ao pensar o planejamento pedagógico, norteador das ações desenvolvidas nas turmas de bebês, destacam-se alguns aspectos. Segundo Barbosa (2010):

O primeiro aspecto é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. [...]; o segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural [...] e, por último, a valorização das relações interpessoais [...] (BARBOSA, 2010, p.3).

Enquanto participante do Grupo “Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE/UFRJ)” e professora regente de Turma de Berçário, localizada em uma Creche Pública na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, composta por seis adultos e vinte e cinco bebês com idade compreendida entre 6 a 18 meses de idade, percebi nas experiências vivenciadas durante o ano letivo de 2013, que eles criavam formas de apropriação de um

determinado brinquedo: a piscina de bolas em forma de tartaruga e seu grande casco. E na brincadeira de escalada e na imitação entre crianças maiores e menores, a turma estabelecia regras, construía sua identidade, criava uma cultura lúdica e ressignificava ações, alterando a percepção do adulto educador. Assim, através da observação, registro, reflexão docente e embasamento teórico, propõe-se na tessitura desse texto, analisar o lugar da brincadeira enquanto promotora de produção de linguagem e as possibilidades de trabalho com bebês a partir do diálogo e aprendizagem recíproca.

### Os bebês têm muito a dizer...

"A criança é feita de cem.  
A criança tem cem linguagens  
Cem mãos cem pensamentos  
Cem maneiras de pensar  
De brincar e de falar".  
(Loris Malaguzzi, 1996)

Ver a criança pequena como autora de sua história e produtora de cultura torna-se possível quando educadores das turmas de bebês permitem olhares sensíveis na direção das ações das crianças. Para isso, necessita-se cuidar. O cuidado não apenas do corpo, mas o cuidado como um todo, o cuidado consigo e com o próximo. O desafio está em compreender esse cuidado ético, responsável e promotor de autonomia como parte integrante da prática.

O corpo também entra em pauta quando se torna extensão do pensamento da criança, essencialmente porque a linguagem inicial se revela através da expressão não verbal. "No caso de bebês que ainda não falam, o corpo é o espaço privilegiado de configuração, de ação do outro, de aprendizagem sobre si." (GUIMARÃES 2011. p. 42). Os gestos, os olhares e os pequenos movimentos dão pistas para o trabalho, formas principais de linguagem e interação.

Através da e na linguagem, as crianças experimentam e vivenciam novas experiências. Quando partilham um espaço coletivo que privilegia a interação entre seus pares, vivem a possibilidade de ressignificar sua cultura e constituírem-se enquanto grupo social. "É na linguagem e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história." (SOUSA 1994, p. 21 *apud* GOUVEA, 2007, p.112).

Assim como a linguagem revela-se através de uma relação marcada pelo cuidado, também o brincar permite às crianças possibilidades de reconhecer e compreender o outro. Pois, na tentativa de estabelecer relações de pertença ao grupo, as crianças ampliam sua cultura, partilham conhecimentos e regras:

A criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condução primeira para compreensão e construção do conhecimento). [...] A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. (GOUVEA, 2007, p.120)

Parece complexo tentar decifrar com precisão cada gesto “falado” pelo bebê, porém, as rotinas estabelecidas no cotidiano entre as falas das educadoras e os seus gestos dão pistas para um possível diálogo, seja ele entre gestos; ou entre gestos e palavras; ou entre balbucios e palavras; ou entre olhares; enfim, são inúmeras as possibilidades de tentar compreender e de se relacionar com o outro quando se põe em prática o conceito de alteridade. Como afirma Ramos, “o bebê torna-se interlocutor ativo quando encontra espaço para expressar seus interesses, necessidades e intenções por meio de gestos, de atitudes e de balbucios que ganham a interpretação de parceiros.” (RAMOS, 2012, p. 93).

Torna-se desafiador refletir sobre a reciprocidade possível nas interações ocorridas em uma turma de bebês e a importância do respeito ao corpo como principal campo de linguagem. Crianças bem pequenas transbordam de curiosidade e possuem uma forma muito particular de fazer relação e conhecer o mundo, desafiando-nos a desconstruir conceitos, repensar práticas e refletir sobre novas possibilidades de pensar o currículo. Muito se pode aprender e fazer quando reconhecemos nos bebês autores potentes e capazes, principalmente quando podem vivenciar espaços coletivos ricos em interações.

### **Bebês e suas falas: contribuições de Bakhtin sobre linguagem**

“O silêncio é o começo do papo”  
(Arnaldo Antunes)

Bakhtin (2011) focaliza a linguagem em sua dimensão discursiva, interação entre falante e ouvinte. Todo falante dirige-se ao outro através de seu enunciado, esperando que ele complete a sua fala e interfira em seu pensamento; sentido e



significado são objetos-chave nessa relação. Não se pode entender que a comunicação discursiva se faz na lacuna entre falante e ouvinte, onde o falante é aquele que age e fala, ao mesmo tempo em que o ouvinte é o que escuta passivamente. Para o ouvinte, compreender o enunciado implica colocar-se em uma posição responsiva, ativa (mesmo que silenciosa), pois “concorda ou discorda dele [falante] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (p.271). E assim, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. (p.272)

O falante também é ouvinte porque busca um diálogo com o que escreve ou com quem o ouve, na intenção de se fazer compreender e confrontar-se com a palavra alheia, pois traz em seu discurso outras vozes colhidas de suas experiências e cultura. Dentro da perspectiva da comunicação discursiva, o falante sabe como falar àquele determinado ouvinte, as réplicas tornam-se elos de comunicação entre locutor e interlocutor.

Para Bakhtin, a fala [discurso], como produção de linguagem, é entendida como interação de enunciados e só existe quando há um sujeito do discurso.

A comunicação discursiva tem como característica a alternância dos sujeitos e as fronteiras entre enunciados anteriores e posteriores. A réplica constitui-se como a estrutura menor do enunciado, fomenta o processo de relação dialógica e sugere uma conclusibilidade do processo enunciativo. Essa conclusibilidade seria impossível “entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal).” (p.275) Ao contrário da oração, as réplicas do diálogo necessitam da ação imediata do outro para a construção do processo de comunicação discursiva. Contudo,

o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade de comunicação discursiva. (Idem. p. 278)

Em síntese, o enunciado coloca-se como unidade da comunicação discursiva (diferente de unidade de língua), onde é importante destacar os conceitos de réplica e de conclusibilidade (possibilidade de resposta aos enunciados). É no movimento da interação humana que os enunciados apresentam respostas, fechamentos (sempre provisórios) e permitem a comunicação.

Bakhtin (idem), ao falar sobre a possibilidade de conclusibilidade como peculiaridade específica do enunciado, define-a como aspecto interno de alternância do sujeito. Isso porque, para o falante, há intenção de se fazer entender no seu discurso, recorrendo à possibilidade de uma ação responsiva. “Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder o enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua” (p. 280). Como já discutido anteriormente, a “oração não pode suscitar atitude responsiva” (idem). O enunciado provoca essa atitude através de três elementos: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. (p.281)

O primeiro seria consequência do esgotamento do sentido e objeto. Isso pode ser derivado de uma ordem a ser cumprida e que não possibilite um espaço para criação e réplica, como, por exemplo, ordens militares.

Em relação ao segundo, pode-se dizer que em toda a construção de obras científicas ou literárias há possibilidades de diálogo e reflexão sobre o que está sendo ouvido ou lido. Com isso, há o processo de ressignificação. Subjetivamente percebe-se a intenção discursiva do autor.

Por último, e mais importante elemento, a conclusibilidade se refere à escolha de gênero pelo falante ao se reportar ao público, em que precisa pensar a linguagem dentro do contexto. Ou seja, entre as múltiplas formas de gênero, utilizar aquele que possibilitará sentido e significado ao ouvinte. Os gêneros não são remetidos à gramática convencional, aos aspectos formais da linguagem, mas ao que circula socialmente, constituindo a nossa fala, o que é aprendido usando a língua materna com as pessoas que nos rodeiam.

Rocha (2012) ajuda-nos, com sua pesquisa, a compreender as possibilidades desta conclusibilidade nas relações dialógicas entre crianças menores de três anos e adultos e, a partir disso, a construção de ações educativas em creches. “Acreditamos que no diálogo com crianças podemos aprender sobre elas com elas, e assim, construir com elas prática educativa na creche, incluindo-as como co-autoras desse contexto.” (Idem, p. 11).

A autora, em seu trabalho, traz importantes conceitos de Bakhtin (2003; 2010), que permitem a compreensão de sentido na construção de linguagem e diálogo entre adultos e crianças e entre elas. Entre os conceitos especificados na

pesquisa, destaco como partes principais na "sensibilização" do adulto para com a criança: a alteridade e a responsividade.

O exercício da alteridade parece ser fundamental na aventura docente, além de ser uma postura ética que viabiliza o diálogo. Permitir se alterar ante a diferença e a diversidade da criança em relação a nós, adultos, é fundamental tanto para quem trabalha diretamente com as crianças, quanto para o profissional que as pesquisa. E, alterados pela sua diferença, acolher e buscar compreender seus pontos de vista. Nessa perspectiva, o nosso ponto de vista é transformado e alterado a todo momento na relação com a criança que, por sua vez, também se transforma na relação com o adulto. Ambos deixam marca um no outro. (ROCHA, 2012, p. 33)

Responsividade, conceito definido por Bakhtin (2011), perpassa a relação da linguagem com crianças que ainda não utilizam a palavra falada, porém compreendem como ouvintes, não passivas, mas ativas em pensamentos e apropriando-se do discurso que possibilitará um diálogo futuro. O silêncio não é vazio, deve ser compreendido como uma resposta responsiva no diálogo. Do contrário, "Um choro ou qualquer outra comunicação afetiva por parte da criança que não seja incluída na corrente do diálogo pelo adulto corre o risco de tornar-se uma comunicação no vazio, pois sem resposta." (ROCHA, 2012, p. 43)

A mesma autora ainda nos chama atenção para a fala das crianças desde o seu nascimento:

Na verdade, voz a criança tem, desde que nasce. O problema parece ser que grande maioria dos adultos, em seus pontos de vista adultocêntricos, não concebe as crianças como competentes em se comunicarem, e por isso, esta voz não é ouvida com uma escuta responsiva, baseada em uma busca ativa e atenta de compreensão do que a criança comunica e de como ela se comunica. (Idem. p. 17)

Para tal, é por sua vez necessário que os educadores escutem e busquem reconhecer, se aproximar e dialogar, com as diversas expressões das crianças, e a partir do que elas nos dizem, criar uma educação para os pequenos a partir do seu ponto de vista. Essa parece ser uma resposta responsável que a criança espera do adulto. (Idem. p. 18)

Essas contribuições de Bakhtin (2003; 2010; 2011) e Rocha (2012) levam-nos a pensar sobre a linguagem na relação dos bebês entre si e com os adultos. Importante é compreender o enunciado como unidade da comunicação discursiva,

focalizando as ações/palavras das crianças como elos na cadeia discursiva que envolve ações/palavras dos adultos que com eles se relacionam. Os sentidos – das brincadeiras, das sensações, dos movimentos, das interações – constituem-se nestas interações.

Ao mesmo tempo, as contribuições do autor levam-nos a pensar sobre o mergulho dos bebês nos gêneros discursivos da sua/nossa cultura e sobre como se apropriam desta cultura em relações sociais vivas e concretas, em que se materializam modos de ser, falar, escutar.

### **O berçário: expectativas, desafios e experiências de trabalho**

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

Mikhail Bakhtin

Ao iniciarmos na turma EI 50, grupamento berçário, pensávamos, enquanto grupo de seis educadoras (uma professora de educação infantil e cinco agentes de educação infantil), em como poderíamos receber as vinte e cinco crianças com idade entre seis e dezoito meses. Sabíamos que eram bebês e necessitavam de toda atenção e afeto em sua chegada.

Enquanto professora com dupla jornada de trabalho, permanecia em horário integral na creche e dividia o espaço pela manhã e à tarde com outras duas educadoras em cada turno; contávamos também com mais uma educadora para o horário intermediário. Com isso, prevíamos a necessidade de planejar espaços que nos facilitassem na hora de desenvolver o trabalho com os bebês.

A sala do berçário tem a característica de ser a maior da creche e, desde 2012, havia nela divisórias em material MDF, separando-a em três novos espaços. Inicialmente, as divisórias foram postas de forma a organizar a rotina e as crianças na execução das atividades diversificadas, proposta esta lançada em reunião entre a direção e o antigo grupo.

Ao planejarmos os novos espaços, priorizamos um local acolhedor, seguro, flexível e aberto à livre manipulação de materiais pelas crianças com a finalidade de promover a criatividade, imaginação e a interação entre os pares.

Sendo assim, denominamos os três novos ambientes: o salão grande de atividades (uma sala ampla com passagens para o solário, a porta principal, o banheiro e o lactário); a sala de atividades de mesa (uma sala menor com mesas, cadeiras e armários com material de papelaria e brinquedos); e o último, o espaço do soninho (uma sala com o mesmo tamanho da anterior com tatames e preparada para o descanso, pois havia a concepção que crianças desta idade tinham sono irregular e era imprescindível um lugar seguro e aconchegante).

Pensávamos nas formas de planejar para a heterogeneidade do grupo de crianças e contemplar os grupamentos em atividades específicas, visto que os interesses deveriam ser divergentes. Inicialmente, seguimos uma rotina organizando atividades coletivas que contemplassem todas as crianças (roda de cantiga, contação de histórias, brincadeiras em grupo, etc.). E, em sequência, em pequenos grupos, apostamos em atividades específicas para os grupamentos: sala maior, sala das mesas e do soninho, respectivamente contemplavam atividades para crianças que engatinhavam ou começavam a ficar em pé; crianças mais velhas que já andavam e falavam as primeiras palavras e o último para aqueles que eram bem pequenos.

No momento inicial, acreditávamos que desta forma possibilitaríamos a autonomia dos pequenos grupos e, acima de tudo, garantiríamos a segurança das crianças. Pensávamos que as crianças maiores poderiam cair por cima dos menores e machucá-las acidentalmente.

Ao sair da condição de docente e autora da prática e colocar-me na condição de pesquisadora, questionei-me no sentido de perceber se, de fato, proporcionávamos a autonomia das crianças e a interação entre elas, reconhecendo nelas potencialidades, possibilidades de criação, locomoção e atuação no mundo que confrontam. Esta reflexão só ocorreu devido aos olhares atentos às ações dos bebês que demonstraram ser ativos e autônomos, contudo em grupos heterogêneos, redefinindo espaços, rotinas e conceitos. E, também, às trocas realizadas no curso de especialização em docência na educação infantil e aos encontros no EPELLE.

Observei, com algumas semanas de interação no grupo, que os bebês percorriam a sala em busca de desvendar o novo, e a idade não era um impedimento ou um limite, pois havia reciprocidade entre eles; aprendiam entre si, considerando diferença de tamanhos, modos de ação e linguagem distintos.

Um evento recorrente chamou a atenção: percebemos que as crianças, entre um universo de brinquedos oferecidos, ressignificavam seus espaços e rotinas a partir de um objeto eleito em unanimidade pelo grupo: a tartaruga de plástico, especificamente, seu casco. Em variados momentos, podíamos ver as crianças de diferentes idades subindo na tartaruga e interagindo na relação com este objeto.

### **O brinquedo de todos: da eleição às regras**

A piscina de bolas em formato de tartaruga, de material plástico e na cor vermelha, esteve presente na sala, como mais um recurso para atividade lúdica. Mantinha-se presente sob o interesse de divertir as crianças através das bolinhas contidas em seu interior. Porém, antes mesmo de ser apresentado aos bebês com essa finalidade, o objeto teve outro significado a partir do dia em que deixou de ser somente uma piscina de bolas, passando a ser um “ponto de encontro” dos bebês. Começamos a perceber o quanto tornara-se importante este objeto como meio de apropriação do grupo e pertença. Para Ferreira (2004):

Focalizar as relações entre crianças implica, desde logo, reafirmar pressupostos interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si senão quando este é constituído e partilhado socialmente nas interações que os indivíduos estabelecem. (FERREIRA, 2004, p. 59).

Observamos a curiosidade das crianças do grupo, inicialmente das que já conseguiam andar até o objeto, em desvendá-lo, descobrir sua funcionalidade. Percebemos na tartaruga um objeto novo e curioso, o qual convidava os bebês à brincadeira. A brincadeira se constituía em ações repetitivas de escalada ao topo do casco.

Logo, as crianças que ainda não andavam locomoviam-se, como podiam, até a tartaruga e pareciam apreciar os maiores em suas empreitadas de escalada. Na tentativa de imitá-los, esforçavam-se em repetir suas ações. Através da observação ocorrida entre as crianças e nas ações de repetição, elas pareciam experimentar sentimentos de prazer e desprazer. Tornara-se um grande desafio chegar, escalar, sentar no topo e observar do alto o movimento da sala. A escalada

constituía-se uma das “rotinas das culturas de pares” (FERREIRA, 2004, p. 63) entre as crianças, em que ao redor da tartaruga ocorriam momentos de interações, linguagem e negociação. De acordo com Corsaro (2011),

Pesquisas recentes identificam processos, rotinas, preocupações e valores específicos de pares. Esses estudos sugerem que as culturas de pares surgem, desenvolvendo-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem o mundo das crianças. (CORSARO, 2011, p. 154).

A experiência das crianças na tartaruga tornara-se não somente uma experiência delas, mas, também, uma experiência das educadoras a partir do momento que perceberam a possibilidade de reconstruir a prática, antes limitada às idades das crianças, e passaram a planejar atividades integradoras de todas as idades, desmistificando a ideia das especificidades dos grupamentos. Percebemos ainda a reciprocidade de aprendizagem entre as crianças maiores e menores. Essas interações ocorridas, se observadas com um olhar sensível e especial para questões da infância e educação infantil, tornam-se pistas para a construção das ações coletivas. Coletivas porque o espaço não deve ser somente do professor, precisa ser de todos, apropriado por todos.

### **Considerações finais**

As brincadeiras revelam-se presentes em toda a infância, seja através de brinquedos industrializados ou brinquedos improvisados, o ato de brincar demonstra ser uma ação descendente da cultura lúdica infantil. Os bebês, desde o seu nascimento, interagem com o mundo que os cerca e, ao longo de seu crescimento, constituem-se enquanto indivíduos. Logo, percebem a sua relação com seus pares, sejam estes adultos ou crianças. Geralmente, as primeiras interações ocorrem entre mãe e filho através de gestos, troca de olhares, carinho, expressões, falas, canções, etc. A linguagem pertinente às crianças na primeira infância inicialmente enfatiza o corpo e os gestos. Através das pequenas ações, pode-se tentar criar hipóteses sobre seus pensamentos e desejos.

Quando os bebês começam a ter um novo convívio social, que não seja o seu familiar, novas perspectivas de aprendizagem e novos desafios convidam-lhes

a superar seus limites e interagir com um novo grupo, as relações estabelecidas são frutos de ações decorridas de sentimentos de prazer e desprazer.

A creche como um espaço institucionalizado pode permitir aos bebês ferramentas e mecanismos para que eles possam crescer de forma saudável e prazerosa, fazendo valer os seus direitos e respeitando suas vozes e autorias. Importante salientar que a construção dos ambientes para recebê-los precisa respeitar a faixa etária com condições de segurança, mas que ao mesmo tempo tenha o objetivo de favorecer a criação, a criatividade e a motricidade. Lugares amplos e que permitam a locomoção, entendendo que o corpo precisa de liberdade para expressão.

Para que possamos colocar os bebês na posição de co-autores das relações nesses espaços, educadores podem partir da escuta e olhar sensível, práticas éticas de cuidado, respeito, autoria, reciprocidade, alteridade e primordialmente acreditar que crianças, mesmo bem pequenas, são potentes e capazes de ensinar e construir.

Nas relações diárias da turma, observei que bebês gostam de explorar objetos ainda desconhecidos, batucar e fazer barulho, subir e descer, entrar e sair na tentativa de desafiar os limites do corpo e de seus movimentos, mesmos os que ainda não andam. E, também, gostam de ouvir histórias, manusear livros, escolher e (re)inventar seus brinquedos, como na rotina da tartaruga, artefato eleito pelo grupo como um "objeto lúdico" (BROUGÈRE, 2010. p.67).

Dentro das interações ocorridas, percebi que as ações dos bebês partem da curiosidade, das experimentações e da formulação de tentativas e hipóteses. Em situações que os desafiem, bebês tendem a querer realizá-las e quando a ação gera prazer, procuram repeti-la diversas vezes até que sejam compartilhadas pelo grupo que o observa. Quando compartilhada com outro(s) bebê(s), a ação deixa de ser um ato individual e passa a ter regras de negociação, partilha de conhecimento e cultura, transformando-se em brincadeira. Dentro desta concepção, compreende-se que "a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura." (BROUGÈRE, 2010. p. 104) e ainda, "a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros." (Idem p. 107).



Faz-se necessário proporcionar momentos e ambientes que possibilitem a interação e as brincadeiras, acreditando nas crianças capazes de ser co-autoras do processo e construção das atividades, pois, como define Barbosa (2010):

Ora, não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010, p.5).

## Referências

BARBOSA, M. C. **Especificidades da Ação Pedagógica com Bebês**. IN: Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação. UFMG, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, W. **Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares**. IN: CORSARO, W. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) orden(s) social(is) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância. IN: SARMENTO, M & CERISARA, A. (org) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

GOUVEA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.; CORREA, H.; VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: CEALE. Autentica, 2007, p.111-136

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. IN: ROCHA, E & KRAMER, S. (org) **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011.

RAMOS, T. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, T.; ROSA, E. (Orgs). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.92-111.

ROCHA, M. R. de S. Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

**LITERATURA INFANTIL E AS DIFERENTES LINGUAGENS:  
POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELAS PRÁTICAS DE LEITURA  
LITERÁRIA NA CRECHE**

Flávia Barros Carvalhal  
fla.carvalhal@gmail.com

Graduada em Pedagogia, especialista em Docência na Educação Infantil pela UFRJ. Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, atuando na Educação Infantil

*"[...]As crianças escutam as palavras.  
As palavras são a música das vozes humanas.  
As crianças sentem as palavras: são moles? duras? redondas?  
pontiadudas?  
As crianças degustam as palavras: são doces? salgadas? ácidas?  
amargas?  
As crianças cheiram as palavras.  
As palavras são pólen sobre as flores das coisas.  
As crianças amam as palavras.  
Por isso, as palavras também amam as crianças.  
(NOVAK, Boris. Poesia "A infância é a poesia da vida/ A poesia é a infância  
do mundo. 2008, p.33)*

Nunca sonhei em ser professora, mas a escolha pela educação veio da preocupação de minha mãe com meu futuro, o que acabou levando-me à escola de formação de professores Júlia Kubitschek, no ano de 2001. Enquanto me formava professora, descobri o gosto pelo estudo, pela leitura e pelo papel da escola enquanto formadora de cidadãos, enquanto espaço de possibilidade de transformação social. Após treze anos de experiência com educação infantil - há três como professora de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro -, percebi que a formação do professor não termina, é constante. E, buscando essa continuidade da formação, conheci o Encontro de Professores sobre Estudo da Linguagem, Leitura e Escrita (EPELLE), espaço de formação continuada dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), constituído por professores da rede pública e professores e pesquisadores da universidade. Um espaço de troca, marcado pela relação dialógica entre a academia e a escola pública.

Além dos diálogos entre o grupo acerca dos conceitos bakhtinianos, o interesse em observar a relação que as crianças constroem com o livro e com a leitura, e observar a apropriação da linguagem através dessa relação, surgiu também pelo espaço que confiro à leitura na minha vida pessoal e profissional,

enquanto professora de educação infantil. Sempre gostei muito de ler, desde pequena. Tive pais que sempre me incentivaram, oferecendo vários gêneros literários. Eu lia de tudo, de revista em quadrinhos a Monteiro Lobato. Quando era criança, minha avó paterna morava em um sítio, e todos os domingos reunia a grande família (cinco filhos e treze netos) para o almoço. Ela tinha um armário na sala com toda a coleção de Monteiro Lobato, e nós, netos, deitávamos no tapete juntos, cada um com um livro da coleção, e líamos durante horas. Como cresci vivenciando esses momentos literários de imenso prazer, hoje, como professora, continuo me deleitando nos momentos de leitura com meus alunos, sempre pensando no compromisso que a escola deve ter com o oferecimento da leitura.

Para este trabalho, trago as observações colhidas de uma turma de maternal 1 de uma creche municipal localizada em uma comunidade na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, composta por vinte e cinco crianças de dois a três anos de idade. As observações foram realizadas de fevereiro a dezembro de 2013, nessa turma que era bastante heterogênea no que se refere ao desenvolvimento da oralidade, tendo em vista que nessa idade é mais perceptível a diferença entre os estágios de desenvolvimento.

Como professora dessa turma, comecei a pôr em prática as novas ideias que foram surgindo a partir dos diálogos que foram tecidos no EPELLE, e, por meio das atividades com as crianças, pude perceber a forma como elas desenvolveram diferentes maneiras de se comunicar através da linguagem, verbal e extraverbal:

- a) no caso das crianças que já possuíam uma maior fluência verbal, expondo suas ideias, suas impressões sobre a história, inventando novos desfechos, descobrindo novos rumos, de uma forma cada vez mais segura, estabeleci uma relação dialógica entre o texto e as situações reais, fazendo conexões entre os textos, entre os gêneros discursivos, entre a forma de escrever dos autores, enfim, se apropriando da linguagem literária de muitas formas;
- b) as crianças que ainda estavam em processo inicial de desenvolvimento da oralidade, mostraram-se ansiosas para participarem dos momentos de reconto e dramatização, tendo em vista que uma parte do projeto era recontar para a turma, a partir da fala, de gestos e de desenhos, o livro levado para casa. Nesse sentido, as crianças deixaram a timidez e a

insegurança de lado (a maior parte das crianças que não se comunicavam através da fala era por insegurança) para interagirem com o grupo, através da história e também fazendo parte dela, encontrando, dessa maneira, outras formas de comunicação, além da oral, utilizando outros tipos de linguagem através do corpo para expressarem seus sentimentos, para participarem ativamente das rotinas literárias constituídas pelo grupo, e assim se sentirem parte desse grupo.

Com base nessas observações, comecei a me fazer a seguinte pergunta: como uma criança que ainda não se comunica por meio da fala pode contar/recontar histórias para o grupo? As crianças estão me ensinando que é possível. Jobim e Souza (2004) ajuda a refletir sobre essa possibilidade, trazendo Benjamin e a dimensão mimética da linguagem. Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual, afirmando que, no início, o som teria sido um simples acompanhamento do gesto.

Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam simplesmente transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A partir de tais teorias, a fala imitaria o gesto, e este corresponderia a um instinto animal fundamental – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 139).

Essas experiências que foram vivenciadas despertaram minha curiosidade e levaram-me a problematizar questões que ajudaram a tecer este trabalho, com questões elaboradas ao longo da observação cotidiana do grupo, de suas interações com e a partir da literatura.

O trabalho aborda um tema importante para legitimar o trabalho com literatura na educação infantil, modalidade creche, apresentando as possibilidades que a literatura traz para o desenvolvimento das diferentes linguagens nesse espaço. Para isso, a pesquisa traz à cena atores que ainda não “leem”, no sentido restrito da palavra, já que o objetivo da mesma não é apresentar como ensinar às crianças da educação infantil a ler e a escrever, mas sim buscar uma possibilidade de espaço educativo em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido por meio das atividades de leitura literária.

Pensando no lugar da expressão corporal, para além do verbal, no processo de apropriação da linguagem aliados ao lugar da literatura nesse processo, esta pesquisa foi tecida a partir da reflexão das questões colocadas à luz dos teóricos e conceitos que dão sustentação à esta análise da prática na educação infantil, modalidade creche.

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante e análise de dados coletados durante os eventos, acompanhados de descrição das falas e interações das crianças.

### **Ocupando o lugar de pesquisadora da infância**

A escolha pela pesquisa com crianças sugere escolher uma abordagem sobre a infância. Nesse sentido, a referência para a concepção de infância utilizada neste trabalho é a concepção humanista pautada em Benjamin, que não enxerga a criança como miniatura de um adulto, e sim como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo. Ou seja, uma concepção que não infantiliza a criança, que a vê como produtora de cultura, que valoriza suas criações, suas produções e ressignificações, entendendo que “a criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real” (KRAMER, 2008, p.20).

Ao ocupar esse lugar de educadora da infância e pesquisadora, o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011) torna-se importante referência, já que nos faz perceber que é no diálogo e na interação com o outro que constitui o meu “eu”, a minha subjetividade. A relação dialógica com o outro me altera enquanto ser humano, assim como também o altero. Nessa perspectiva, tendo a linguagem como fio condutor dessa interação verbal e extraverbal, a criança é vista como o outro que me altera e a quem também altero. E, sendo assim, ambos, adulto e criança, ocupam o papel de ensinar e aprender. Transitando nessa posição entre a pesquisadora que observa e a educadora que interage, o conceito de exotopia, também bakhtiniano, ajuda a entender o processo de distanciamento necessário para uma visão “externa” e mais aproximada da realidade. Esse movimento exotópico, onde o autor considera o excedente de visão essencial em suas análises, é fundamental ao exercício de pesquisa em educação, tendo em vista que é preciso que o pesquisador-educador tente se colocar no lugar do pesquisado para poder enxergar o mundo através de seus olhos e, a partir do que vê, trazer uma possível interpretação.

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011, p.21).

Na pesquisa com crianças, torna-se importante que o pesquisador estabeleça uma relação de quem vive e olha, de onde vive e quem tenta mostrar o olhar do outro através do que vê. Segundo o filósofo, essa visão e o relato dessa experiência nunca trarão somente a visão da criança, nem nunca será imparcial. O pesquisador sempre reproduzirá a realidade de acordo com suas vivências e impressões acerca da realidade.

Observar crianças com o objetivo de pesquisá-las exige uma compreensão desse mundo infantil, suas experiências e suas formas de externalizar isso, por meio dos diálogos, de suas produções ou dos gestos. Ou seja, das diferentes linguagens utilizadas por elas para estarem no mundo e dialogarem com o mesmo. Nesse sentido, “[...] a criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra” (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 159).

### **Qual o lugar da criança na sociedade e nos espaços escolares? – Algumas considerações sobre infâncias**

A pesquisa com crianças leva a refletir sobre seu lugar na sociedade e, principalmente, nos espaços escolares. Em diversos contextos ouvimos discursos sobre a importância de se pensar na criança como protagonista do próprio processo de produção de conhecimento e cultura, mas antes precisamos saber qual o conceito de infância embasa nossas reflexões.

Atualmente, diversas pesquisas e teorias vêm mostrando que a criança tem suas próprias necessidades e especificidades, produz cultura e é capaz de entender e dar sentido ao mundo ao redor. Ao compreendermos a criança como um indivíduo social e cultural, que produz cultura, interfere e altera o contexto sócio histórico, que possui sua própria visão de mundo e cria suas concepções acerca da

realidade, assumimos uma concepção de infância benjaminiana, que embasa o presente trabalho.

Para Benjamin (1984), a criança constrói seu próprio universo, que se difere do universo adulto. Seu comportamento é reflexo da construção e produção das próprias crianças em seu universo, como também recebe influência do universo adulto por meio de contextos histórico-sociais aos quais estão inseridas. A produção de cultura infantil não é alheia ao universo que a cerca; é, nesse sentido, influenciada por ele, ao mesmo tempo que o influencia. Sua concepção implica não infantilizar a criança, reconhecendo o seu poder de compreender, intervir e alterar a realidade que a cerca, assim como implica o reconhecimento do adultocentrismo presente nas relações sociais. Nessa perspectiva, a criança que vemos hoje é um ator social, constituído pelas experiências históricas da sociedade na qual ele está inserido, receptor e produtor de cultura.

Com base em Benjamin, Jobim e Souza (2004) contribui com uma concepção afirmando que a criança não se constitui no amanhã, ela já é um ser no presente que participa da construção histórica, social e cultural do seu tempo. Nesse sentido, ainda afirmam que

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 159).

Dessa forma, é necessário reconhecer o potencial da criança enquanto um ser que vê, compreende, produz, reproduz e ressignifica a realidade à sua volta. De acordo com essa concepção, os espaços escolares precisam pensar **para** e, principalmente, **com** as crianças, integrando-as ao processo de planejamento das atividades, dando espaço para suas ideias e questionamentos, de modo a legitimar a creche/escola como um lugar **da** criança e não somente **para** a criança, o que reconhecera sua autoria nas relações que constituem esse espaço.

Dentro desse cenário, com um novo olhar sobre a infância, as creches e escolas se veem em um lugar fora da sua zona de conforto, com necessidade de desconstruir as antigas visões para poderem construir novas, acerca da educação infantil. Afinal, se existem diferentes modos de ser criança no mundo

contemporâneo, se faz necessária uma educação que perceba e pense essas diferentes infâncias.

Nesse sentido, os espaços escolares precisam repensar uma educação que perceba em que contexto essa criança está inserida, que não a infantilize, mas que também não a cerceie de explorar e aprender com a sua infância, retirando dela o momento de criar, imaginar, experimentar, explorar e descobrir o conhecimento por si só, pelas suas próprias experiências.

Essas são questões que permeiam e tecem o fio que costura e conduz as reflexões e práticas comprometidas com a concepção benjaminiana de criança, pensando no espaço das diferentes linguagens no cotidiano da creche/escola, no lugar da autoria das crianças nesse processo de apropriação da linguagem e na literatura como alicerce dessas experiências sensoriais tão importantes na primeira infância. Nesse sentido, essa concepção de infância não é algo que possa ser compreendido independente da linguagem, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio”. (JOBIM E SOUZA, 2004, p.151). Dessa forma, se faz necessário pensar na importância da construção e apropriação dessa linguagem na produção cultural da criança.

### **O in-fante, suas linguagens e sua maneira de se comunicar com/no mundo**

Segundo Bakhtin (2011), nos apropriamos da língua materna e aprendemos a construir enunciados na relação de comunicação discursiva com o outro. Ou seja, mesmo quando não participamos como falantes – e isso não quer dizer que não estejamos participando ativamente – também somos produtores de linguagem, já que quem produz o sentido é o outro.

A relação entre as crianças e delas com os adultos constitui um espaço de produção de linguagem, já que as crianças precisam do outro para interagir enquanto escutam, enquanto se comunicam, e o outro as modifica enquanto seres falantes e pensantes.

Ao observarmos as crianças no espaço escolar, essa relação de alteridade fica bastante evidente, tendo em vista que muitas vezes a criança ainda não domina a língua materna, mas podemos observar que já participa do diálogo por meio da comunicação extraverbal. Dessa forma, as crianças se tornam produtoras de linguagem enquanto participam da relação de comunicação, já que a linguagem



não precisa unicamente de expressão verbal para acontecer, e o ouvinte é tão produtor de linguagem quanto o falante. (BAKHTIN, 2011).

Nessa perspectiva, podemos perceber o quanto a linguagem é importante para o desenvolvimento da criança. É através dela que podemos expressar a nós mesmos e ao outro as nossas ideias. A linguagem supõe uma situação de troca social, onde sujeitos interagem através da produção de enunciados. Além disso, pensando na importância das experiências sensoriais para a primeira infância, não podemos esquecer que sentir e produzir sentido estão intrinsecamente relacionados, e que é através da linguagem que ela poderá fazer essa relação.

Tendo em vista que a criança se comunica de diversas formas e utiliza não só a expressão oral como linguagem, Jobim e Souza (2004) afirma que, segundo a teoria mimética de Benjamin, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva e, dessa forma, o som teria sido um acompanhamento do gesto. Nesse sentido, desde seu nascimento a criança busca estabelecer relações de se comunicar com o mundo que a cerca:

Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e, nesses movimentos corporais – sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas à criança lhes conferem – estão contidos o germe da constituição simbólica da realidade (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 139).

Nesse trecho, Jobim e Souza elucida a ideia de Bakhtin de que é o outro que dá sentido ao que expressamos, desde nossas primeiras tentativas de comunicação com o mundo. É com o corpo que, inicialmente, a criança expressa seus sentimentos, emoções e intenções. Desde bebê, a criança se comunica através dos gestos e, mesmo depois da oralidade desenvolvida, continua conferindo ao corpo um lugar na comunicação consigo, com os outros e com o mundo.

A educação infantil, principalmente a creche, é um espaço de produção dessas experiências sensoriais, espaço de experimentar as formas de se comunicar e de se fazer entender. É nesse espaço tão característico do início da socialização e da produção de linguagem que as experiências se constituem parte importante desse processo. É na educação infantil que a criança transforma a experiência sensível em discurso, em enunciado. Em outras palavras, é na infância que a

linguagem apresenta significado, e a criança começa a perceber a função social da comunicação para dar sentido ao que fala.

A partir dessa reflexão sobre a apropriação da linguagem e produção de sentido, a literatura foi percebida como um importante alicerce na construção da prática que legitima a autonomia e autoria das crianças nesse processo e procura dar espaço e voz aos “infantes”, desmitificando a literatura como, unicamente, ferramenta pedagógica alfabetizadora, ou ainda, como é muito vista na educação infantil, como meio de apresentar temas e conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Neste trabalho, a literatura é compreendida como uma arte que estimula diversas linguagens, diversos sentidos e sentimentos, além de apresentar a possibilidade de antecipar as relações de língua, linguagem, vida, história, sociedade, aspectos de suma importância para se ler, contar e compreender histórias. Não só as histórias escritas no papel, mas também as que vivemos e escrevemos diariamente (BRAIT, 2010).

### **O cotidiano das crianças e dos livros nos espaços da creche**

O espaço para livros na creche é pequeno, por esse motivo a maior parte fica guardada dentro da secretaria da unidade escolar. Os livros são separados em três principais espaços: os mais novos e caros, que são guardados na secretaria, e os mais resistentes, antigos e baratos, que são divididos em dois espaços: no “cantinho da leitura” externo, que fica em uma pequena sala separada, usada como sala de leitura, e nos “cantinhos da leitura” internos, que ficam dentro das salas de aula.

Os livros que ficam na secretaria são escolhidos, na maioria das vezes, pelo professor e levados para a sala de aula. As crianças têm acesso aos livros, os manipulam com certa liberdade, sob a supervisão de um educador. Os livros que compõem o acervo dos “cantinhos da leitura” internos ficam expostos à altura das crianças e podem ser manuseados e folheados livremente. A escolha do livro e do tempo de leitura é, na maior parte das vezes, das próprias crianças, tendo em vista que as atividades dirigidas propostas pelo professor acontecem, mais frequentemente, utilizando os livros da caixa itinerante de livros (que será explicada a seguir) ou com os livros guardados na secretaria. Já o “cantinho da leitura” externo é composto por duas estantes de livros, também na altura das

crianças, e uma caixa que chamamos de "leitura itinerante", cujo acervo é trocado com certa frequência para que as crianças possam estar sempre em contato com novas histórias; seu objetivo é levar os livros a todos os lugares da creche: sala de aula, pátio, solário e jardim. Já as estantes do "cantinho da leitura" externo têm como objetivo facilitar o andamento do projeto "Companheiro de Viagem", que é um projeto no qual as crianças escolhem um livro que esteja dentro daquele acervo exposto nas prateleiras da estante, levam para a casa e o devolvem alguns dias depois.

As rotinas literárias foram constituídas coletivamente, aproveitando todos esses espaços que tínhamos disponíveis para a literatura, inclusive o projeto "Companheiro de Viagem", que oportunizou um espaço de reconto oral, gestual ou através de desenhos, do livro que cada criança havia levado para casa. Dessa forma, as crianças se sentiam parte integrante do grupo e, principalmente, sentiam-se tão contadoras de histórias quanto as professoras. Aos poucos, o lugar de contador e ouvinte foi se confundindo até não mais existir uma divisão entre aqueles que liam e aqueles que contavam, pois todos passaram a ocupar ambos os espaços. Com essa prática, as crianças foram se apropriando das histórias e sentindo-se parte delas, como no evento a seguir.

Após o momento de contação de história em que a educadora conta a história "Os três lobinhos e o porco mau", as crianças pedem para recontar a mesma história, mais uma atividade literária constituída por eles. Quem pega o livro da mão da professora é Guilherme, que ainda se comunica pouco por meio da linguagem oral. Ele senta na cadeira e fica de frente para as outras crianças, que estão atentas sentadas no tapete. Ele passa as páginas, rindo nos momentos engraçados, balançando o dedo em um sinal negativo quando o porco mau pede para entrar na casa dos lobinhos e eles respondem que não vão abrir, assopra quando o porco ameaça assoprar a casa, e dança quando o porco começa a dançar de felicidade ao sentir o cheiro das flores. A medida que ele vai folheando as páginas do livro, as crianças vão contando oralmente as partes da história, auxiliando-o nessa função de narrador (Caderno de campo, 13/11/2013).

As crianças, desde bem pequenas, estabelecem uma comunicação sem palavras através de sorrisos, olhares, choros, expressões faciais e mímicas gestuais. Corsino (2012), a partir da teoria mimética de Benjamin, afirma que

A linguagem nasceu, então, do corpo, e aos poucos foi tornando-se uma representação arbitrária, ligada aos processos mentais, às ideias. Assim, o lado expressivo da linguagem é confirmado, e ela é vista não como um meio, mas

como uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima (CORSINO, 2012, p. 52).

Dessa forma, a mímica (gestos e expressões) deram início ao processo de comunicação entre os homens e deles com o mundo, sendo a palavra um complemento audível ao gesto visível e expressivo por si. Nessa perspectiva, as crianças mostram que é possível contar histórias por meio de outras linguagens, que não oral.

Nesse evento protagonizado por Guilherme, podemos reconhecer também o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011), quando percebemos que é na interação com o outro que me constituo leitor, como no caso de Guilherme. Como mencionado anteriormente, não só quem fala participa do diálogo, quem ouve e quem interage é tão participante quanto os demais, já que é na interação, verbal ou não, que a comunicação se faz presente. É através da interação de Guilherme com as outras crianças que a relação dialógica acontece, e que ambos, ele e o grupo, constituem-se narradores e ouvintes.

Segundo Benjamin (1994), a arte de narrar está em vias de extinção. Pela falta de espaços que proporcionem essa experiência de narrar histórias para um grupo, as pessoas não se sentem mais à vontade em ocupar o lugar de narrador. Dessa forma, as crianças muitas vezes também demonstram certo embaraço ao serem chamadas para ocuparem esse espaço. Durante as experiências vivenciadas pelo grupo, eles foram percebendo a importância de se ocupar o lugar de narrador, e na mesma medida, nós, professoras, fomos percebendo o quanto o grupo passou a se relacionar melhor a partir dessas experiências.

Segundo Corsino (2012), "criamos laços com o outro quando podemos falar e ouvir, quando nos colocamos e nos vemos no lugar do outro, partilhando as experiências vividas" (CORSINO, 2012, p.60). Nessa perspectiva, o momento de contar histórias ao grupo se tornou um momento muito esperado por eles, e apesar de acontecer em horários diferentes ao longo dos dias, eles já sabiam que esse momento iria acontecer. Além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a criação da relação entre a história e a realidade, os momentos literários foram importantes para a criação do senso coletivo, do prazer de estar junto, do prazer de ter uma atividade em que todos pudessem participar ao mesmo tempo, de

maneira igualmente importante e prazerosa, proporcionando às crianças descobrirem juntas as possibilidades que uma narrativa traz.

Na mesma turma, temos crianças que ainda não possuem a oralidade tão desenvolvida, como essa do relato acima, comunicando-se principalmente através de gestos e balbucios, assim como temos crianças que se comunicam com facilidade por meio da linguagem oral, mas essa heterogeneidade não se apresenta como um impedimento para participarem das rotinas literárias constituídas pelo grupo; pelo contrário, todos ficam ansiosos pela sua vez de contar a história, como podemos perceber no próximo evento.

Luiz Otávio, que já se comunica através da fala com mais facilidade, em mais uma das rotinas literárias planejadas pelo grupo – escolher alguns livros na estante da creche e levar dentro da caixa para o pátio externo – prefere ler um livro sozinho no canto. Quando olho para ele, vejo que as sobrancelhas estão juntas, demonstrando preocupação com o desfecho da história. Aproximo-me e pergunto:

-“O que está acontecendo aí na história?”.

-“É uma bruxa!”- responde ele, me apontando a bruxa da história “A Pequena Sereia”.

-“ O que ela está fazendo?”- pergunto.

-“Tsc, tsc, tsc... Ela acabou com a história.”

Ao terminar, Luiz Otávio fecha o livro em seguida, indo até a caixa procurar por outro

(Caderno de Campo, 18/09/2013).

Podemos perceber mais uma vez a capacidade das crianças de se identificarem com as histórias, fazendo suas escolhas. Luiz Otávio tem dois anos e, mesmo sendo tão pequeno, já têm suas preferências literárias.

Podemos perceber tanto a preferência de gênero literário, quanto a forma com que as crianças se apropriam do texto, assim como dos gêneros de linguagem utilizados no mesmo, e como suas escolhas passam a se basear nesses conhecimentos. Quando já conhecem as histórias e seus desfechos, passam a relacioná-las, e fica ainda mais evidente a capacidade de percepção e de escolha. Dessa maneira, pode-se perceber a importância da ampliação do repertório, da apresentação de diferentes histórias, de forma que as crianças possam conhecer cada vez mais gêneros literários, e possam fazer essas escolhas de maneira mais segura.

Ainda no segundo evento, podemos perceber a presença da comunicação extraverbal, quando Luiz Otávio me comunica através da junção das sobrancelhas que algo não estava o agradando na história. Mesmo sendo uma criança que se

comunica muito bem através da oralidade, a comunicação extraverbal ainda é muito presente nas relações, principalmente na leitura/contação de histórias na rotina da educação infantil. É por meio dela que as crianças se sentem mais à vontade para expressarem seus desejos e sentimentos. É bem verdade que, à medida que as crianças vão crescendo, elas progressivamente utilizam menos o corpo e mais a palavra como forma de comunicação, mas a palavra não tem tanto significado sem as expressões corporais, e o corpo nunca deixa a palavra totalmente sozinha. O rosto, as mãos, assim como todo o resto do corpo, completam a mensagem que o texto quer passar, permitindo a construção de sentidos através da dimensão extraverbal da linguagem (CORSINO, 2012).

### **Considerações finais**

No início das observações, escolhi o ponto de partida, mas não poderia prever a conclusão. Hoje, com o trabalho terminado, posso perceber que não existe conclusão, existem novas possibilidades postas, novas perspectivas a serem consideradas. Pensando assim, aponto algumas considerações finais sobre a relação das crianças e os livros na educação infantil.

No momento em que penso em um trabalho de pesquisa onde ocupo o lugar do professor e do pesquisador, não há como deixar de refletir sobre a minha posição de professora e mediadora de leitura com a turma. Não há como não realizar uma autoavaliação da minha prática durante o trabalho, e repensar se eu agora faria diferente, de acordo com as novas possibilidades que fui percebendo e descobrindo. Dessa forma, penso que esse movimento exotópico é o ponto de partida para um professor inquieto e instigado pelos questionamentos postos pelo cotidiano.

É claro que as rotinas literárias constituídas pelo grupo não aconteceram de um dia para o outro. Foi um trabalho realizado ao longo de todo o ano, com a participação ativa das crianças, e começou a ganhar mais espaço quando elas se sentiram íntimas dos livros, dos espaços e das rotinas literárias. No início as atividades eram, em sua maioria, propostas por mim, professora, mas ao longo do ano, eles passaram a se sentir à vontade para modificá-las, ampliá-las, imprimindo seus desejos e personalidades nelas. Não podemos dizer que todas as vezes as atividades aconteceram naturalmente, afinal as crianças têm suas vontades e necessidades, e é preciso considerá-las; entretanto, muitas das vezes

foram as próprias crianças que deram início à atividade, ou, de alguma forma, mudaram o rumo da mesma. Essa flexibilidade de planejamento se faz necessária na educação infantil, até para que haja espaço para autoria das crianças.

Como os eventos mostraram, elas apresentaram muitas maneiras de relacionar-se com o livro e a leitura literária. Umas esperadas, outras não. Assim como apresentaram diferentes formas de contar as histórias, seja por meio da oralidade, seja por meio de gestos, seja por meio de expressões faciais. Ainda sobre o que as crianças apresentaram, podemos perceber que elas mostraram o quanto estão conscientes de suas escolhas, e o quanto a ampliação do repertório de gêneros literários se faz importante nesse sentido. Assim como também mostraram que estão atentas ao texto – ou à ausência dele – nos livros.

Umas das percepções mais significativas foi como as crianças extrapolam os objetivos das atividades propostas, como elas se apropriam dos livros e dos momentos de leitura e como ressignificam sua compreensão do mundo através dos mesmos. Assim como não poderia ser diferente, já que a pesquisa fala de crianças, o trabalho também extrapolou os objetivos iniciais, mostrando que reconhecer o corpo e suas expressões como contadores de histórias foi pouco perto do que elas apresentaram como possibilidades para um trabalho com leitura literária, mostrando que trabalhar com livros com o objetivo de apresentação de conteúdos é empobrecer a vivência e não possibilitar experiências tão importantes para o desenvolvimento da linguagem, entre outros aspectos, das crianças na educação infantil.

Mesmo em um passado remoto, quando as palavras como conhecemos hoje não existiam, as histórias eram contadas através dos gestos, das imagens, dos olhares, das mímicas, dos sons. Ou seja, através de diferentes linguagens. A cultura de contar histórias nasceu da necessidade de dar significado às coisas, de conservar na memória experiências e de criar um sentido de pertencimento ao grupo. (FARIA; MELLO, 2005).

Nessa perspectiva, entende-se a linguagem como elemento de conexão de todas as coisas entre elas e com o homem, assim como entende-se o ato de ler/contar/ouvir histórias como uma atividade que pode ser realizada por crianças de todas as faixas etárias e contextos sociais e culturais. As crianças têm mostrado diversas formas de leitura e comunicação, além da oral. Sejam bidimensionais, como os desenhos e pinturas, sejam tridimensionais, como os gestos, movimentos e brincadeiras. Elas possuem uma maneira própria de se comunicarem com os

outros e de expressarem seus desejos e sentimentos. Na creche, por ser um espaço coletivo, elas se apropriam ainda mais dessas novas maneiras de comunicação entre si e com o mundo.

Nesse contexto, a literatura aparece como importante aliada no processo de apropriação da linguagem, no movimento de dar sentido às coisas, de se fazer entender e de entender o que acontece ao redor, além de criar um sentido de grupo e de ampliar relacionamentos. Dessa forma, literatura é uma atividade de suma importância para todas as idades, mas principalmente, para as crianças, pois é por meio dos livros e das histórias que as crianças apreendem o sentido e o significados das coisas e, principalmente, exercitam o deslocamento desses sentidos e significados.

A literatura traz a criança para um encontro com a língua em suas formas mais complexas e variadas, já que o envolvimento com as palavras está no coração da experiência literária. Mas, além disso, proporciona um encontro com a dimensão mimética e extraverbal da linguagem, à medida que apresenta às crianças outras maneiras de se fazer entender, de comunicar-se com o outro e com o mundo.

O trabalho aponta que não é necessário saber ler, ou ainda, falar, para que a literatura tenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, seja ela verbal ou não, na educação infantil. Nesse sentido, é importante que as crianças estejam sempre em contato com diferentes gêneros literários, formatos de livros e suportes textuais, diferentes experiências literárias. Essas experiências com o livro e a leitura literária enriquecem as atividades na creche, possibilitando às crianças de conhecerem outros universos e relacionarem as histórias às suas próprias histórias de vida. Possibilitam visitar mundos desconhecidos, assim como visitar os que elas já conhecem; possibilitam também a troca de personagens, fazendo com que as crianças ocupem diversos papéis em uma mesma história. Possibilitam a criação, a imaginação, a apropriação da língua materna, além de favorecer a aproximação dos leitores, sejam eles crianças ou adultos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.



\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura**. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: CORSINO (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COUTINHO, A. M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO; SILVA (org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER. **Infância e educação infantil**. 3 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação a contrapelo. In: **Revista Educação**. Especial Benjamin pensa a educação. Osasco – SP: Segmento, 2008.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs.) **Política, Cidade, Educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2009.

MATTOS, M. N. S. S. Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. **Dissertação de mestrado** (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Faculdade de Educação, 2013.

NOVAK, B. Poesia "A infância é a poesia da vida/ A poesia é a infância do mundo. In: PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. 2008

## UMA EXPERIÊNCIA DE REESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Giselle Amorim

gizaamorim@hotmail.com

Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Formada em Pedagogia pela UNIRIO (2001), com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, UCAM (2002), Pós-Graduação *Lato Sensu* em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, UFRJ (2012) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização Leitura e Escrita, UFRJ (2014). Orientadora de Estudos do PNAIC 2013 a 2015. Atualmente, é professora da SME/RJ e atua como professora de Acompanhamento Estratégico do projeto Escolas em Foco da SME/EFPF/RJ.

*O homem, qualquer que seja seu estado, é um ser aberto (...) Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de respostas, as sugestões e as questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com seu mundo (...). Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que a simples esfera vital(...). É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico.*  
(FREIRE, 1978, p.60)

Este texto é um relato, em que apresento reflexões vindas da minha prática como professora alfabetizadora, atuando há 13 anos no Complexo da Maré no Rio de Janeiro, com crianças de 6 a 8 anos de idade, na escola Municipal Nova Holanda, que se situa dentro da comunidade Nova Holanda e, atualmente, na escola Municipal Escritor Ledo Ivo, que fica na comunidade do Timbau. Também subsidiam meu relato as discussões do grupo EPELLE (Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita), que desenvolve a pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos Docentes das Escolas Públicas*, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ/PPGE/LEDUC/EPELLE).

Os encontros do EPELLE ocorreram neste ano de 2013, semanalmente, às quartas-feiras à noite, na Faculdade de Educação da UFRJ, orientados pela professora Ludmila Thomé de Andrade. O grupo é composto por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, alunas do mestrado e doutorado envolvidas na pesquisa e por profissionais ligados à Educação.

O grupo se torna um diferencial de formação, na possibilidade de aprofundamento de estudos sobre letramento, leitura e escrita para os professores

participantes pois, na sua grande maioria, as professoras envolvidas no grupo desempenham uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, estão comprometidas pelas manhãs e tardes com o ensino, em sala de aula. Com uma carga horária tão extensa, fica restrito a essas professoras o engajamento em grupos de pesquisas que estão pensando, refletindo e analisando a prática docente e os processos de letramento. O EPELLE, em contrapartida, traz essa possibilidade aos docentes que, imersos em suas práticas, a partir de suas próprias experiências de sala de aula, levam as reflexões da prática à teoria ou vice-versa.

Valorizo as ações de Formação Continuada por parte das Universidades Públicas para os professores da Educação Básica, numa linha de pesquisa que embase os saberes docentes nas *práxis* diárias desses docentes, encontrando espaço para que sua experiência se converta em fonte de autoria, o que vai além de relatórios, planejamentos estéreis, que ficam engavetados e são queimados na fogueira educacional no final do ano. Estas ações são imediatas e servem para apagar aquele incêndio momentâneo, ou apenas funcionam como fórmulas salvadoras para combater o alto índice de alunos que não se alfabetizaram na idade certa e as elevadas taxas de analfabetismo funcional que aterrorizam, expressando o nível de desenvolvimento do país. Exercem fundamental importância na Formação do Professor da Educação Básica, pois sabemos que fórmulas homogêneas não existem para dar conta igualmente em todos os lugares do processo de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras.

A Universidade como lócus do saber teórico e sistematizado, ao mediar uma relação direta com os docentes, se torna um sujeito, que dialoga e toca os professores que estão espalhados, atuando em cada escola desses municípios. As teorias servem para orientar e reconhecer a nossa prática e para saber identificar e dar nomes às diferentes situações que vivenciamos no chão da sala de aula, esvaziando e afastando os olhares, encontrando espaços para as indagações e dúvidas, buscando alternativas, caminhos, para as situações de aprendizagem surgidas no confronto diário com a aquisição da alfabetização, leitura e escrita dos nossos alunos e fazendo-nos questionar as práticas fechadas e homogeneizadoras.

Minha experiência com o EPELLE começou quando percebo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre a minha prática, para além do meu ambiente escolar, para além dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria. Eu via a necessidade de trocar com outros pares, saber ter outro olhar, dialogar com outros espaços de formação. Foi quando comecei a fazer um curso

de Pós-graduação em *Políticas Públicas em ambientes escolares* na UFRJ. Naquele momento, eu atuava na coordenação do projeto *Mais Educação* na escola em que trabalhava. O Programa *Mais Educação* atende, prioritariamente, a escolas de baixo IDEB. Foi instituído como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa promove a ampliação do tempo escolar, envolvendo os diferentes atores sociais, no espaço da escola que está conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças em conjunto com ações da comunidade local. A escola, em consonância com seu projeto político pedagógico, escolhe seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas pelo MEC, num movimento de abrir suas portas para um trabalho de fortalecimento da comunidade, com o desafio de vincular o diálogo com a família, tomando-os como atores no processo de desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

Em uma das aulas da pós-graduação ministradas pela professora Ludmila Thomé, ela fez o convite para os encontros do EPELLE, que estava aberto aos professores que tivessem interesse em estudar a sua prática docente. Assim, passei a frequentar o grupo. No início, um pouco tímida em expor minhas ideias, ou em mostrar o trabalho, pois ao longo de nossa formação continuada somos desautorizados a falar sobre a nossa vivência, sobre aquilo que fazemos todos os dias junto com os alunos, e somos acostumados a falar de uma teoria (im)posta, sem relação com o que fazemos no espaço escolar. Repetimos o discurso do outro que, de alguma forma, foi autorizado a estar nos espaços de formação, para transmitir aquele conhecimento que reproduz uma voz oficial. Assim, a voz do docente, imersa no espaço da aprendizagem, se emudece. Esses discursos que estamos acostumados a ouvir e reproduzir são manifestados através de Ideologias que se materializam e se tornam concretas nas determinações e ações que são postas nas escolas, sem nenhuma interferência do profissional chamado professor, que deveria ter voz nesse espaço.

A partir do momento em que eu ressignifico minha ação, percebo que meus discursos são atividades exercidas no diálogo, porque a todo o momento a prática pedagógica está imbuída de várias vozes que circulam na sala de aula e nos espaços da escola, e que minha atuação não é neutra, mas ela se cruza, se aproxima se distancia e se complementa com outros discursos, num efeito polifônico, modificando o meu fazer e autorizando-me a falar da minha atividade

pedagógica. A cada dia imersa no meu trabalho com as crianças da Maré, percebo que a escola deve ir além de um espaço físico onde iremos aprender conteúdos que futuramente serão cobrados em algum lugar específico. A escola é um espaço de Formação de indivíduos que são autores de sua própria história, lugar que deve ter práticas dialógicas e reflexivas para se estabelecerem novas relações com as informações e com o saber culturalmente sistematizado, dando autonomia a estes sujeitos. Neste espaço, o professor atua como colaborador e mediador, sabendo do seu papel político e da função social da escola em um contexto sócio político. Paulo Freire, no seu livro *A importância do ato de ler*, destaca que o ato de leitura possibilita ao homem a leitura crítica do mundo, contribuindo para o processo de humanização no qual esse sujeito está inserido. Corsino (2008) deixa claro que o professor que trabalha diariamente com crianças, percebendo-as além dos estigmas de pobre e de necessitada, precisa reaprender o que aprendeu para construir um novo olhar sobre ela e recriar o seu trabalho. Assim, leva em consideração a criança como sujeito de direito, dando voz e ampliando suas leituras e conhecimentos de mundo, propiciando uma inserção cultural.

Trabalhar com crianças, principalmente de áreas carentes, exige conhecimentos referentes ao desenvolvimento infantil, às concepções de infância, ao processo de aprendizagem, à relação entre escola, cultura, família e comunidade, além de uma postura política frente à função social e cultural da escola. Requer também um professor comprometido com a educação básica, capaz de fazer mediações significativas entre as crianças e os meios natural, cultural e social. Um professor que tenha um olhar que se entrelaça com vários outros olhares, para privilegiar um ambiente acolhedor que perceba a criança como um sujeito sócio-histórico na construção de um ambiente que possibilite interações, explorações e aprendizagens significativas para o desenvolvimento de um ser humano consciente e crítico de suas atitudes. Para Nóvoa (2007), o campo de formação de professores está exposto a um discurso repetitivo com os mesmos conceitos e as mesmas ideias, dificultando propostas que possam ser construídas dentro da profissão, não dando autoridade e voz aos docentes para refletirem a sua prática.

Percebo que romper com esse discurso repetitivo que Nóvoa menciona é o desafio que temos, enquanto professores atuantes em escolas, que têm uma postura muito hierárquica e muito tradicional da educação. Nos espaços desta escola, os alunos têm sempre que ficar calados, com suas vozes e corpos. O espaço

de sala de aula ainda é o único lugar em que, por enquanto, o professor pode ter alguma autonomia do seu fazer. Hoje, o professor não tem tempo de planejamento e acaba por não se importar com o método, focando somente sobre resultados, puramente, que seu aluno saia lendo os fonemas simples e escrevendo algumas frases sem contexto.

Percebo que muitos quesitos, em relação à aprendizagem dos alunos, estão pautados em querelas de macro políticas públicas, como é o caso, por exemplo, das escolhas da Secretaria de Educação, as avaliações internas da rede ou a implementação de projetos para dar conta da defasagem dos alunos. Outros estão situados num nível micro, no qual caberia somente à equipe da escola ter uma visão mais apurada para os conflitos que envolvam ensino e aprendizagem, tal e qual um pesquisador, que traz um olhar menos hierarquizante, capaz então de buscar um diálogo que humanize as relações. Este olhar é construído nas tessituras do saber docente, que vão além do limite estrutural, daquilo que está posto como certo, que coloque como prioridade a educação pública de qualidade, para que o aluno, que está naquele espaço de formação, se forme com as mesmas condições de conhecimentos de uma criança que passou por outra instituição de ensino.

Ao priorizar o trabalho com textos, considero-os como unidades de sentido. Penso a partir de minha experiência de professora que falar e escrever se reverberam no espaço da sala de aula, produzindo sentidos e permitindo ao aluno fazer *links* com os conhecimentos que já possui, dialogando com as novas informações e processando tantas outras novas referências para o seu entendimento. Especialmente, em contato com os livros infantis, o aluno tem a oportunidade de conhecer, ouvir, ler, contar, inventar e compartilhar, nos mais diferentes espaços, as possíveis descobertas da vida real (tais como a raiva, o medo, a saudade a perda, a partilha, a dúvida), enxergando a realidade para além do seu limitado meio social. Nesse sentido, Abramovich explica que

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo". (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Quando considero a realidade sociocultural de nossos alunos, onde a grande maioria não tem acesso a suportes de leituras infantis (livros, gibis, revistas, jornais, almanaques, mídias, tais como computadores ou *tablets*), vejo como imprescindível pensar caminhos para que o aluno tenha contato mais próximo com leituras dos mais variados gêneros discursivos. Muitas crianças têm o primeiro contato com a literatura apenas quando inseridas na escola e, a partir desse momento, dependendo de como o professor conduza esse primeiro contato, ela poderá ser fonte de prazer e curiosidade ou meramente obrigação escolar.

Nesse sentido, desenvolvi neste ano de 2013 um pequeno projeto na minha turma de 1º ano, intitulado *Eu leio na escola e na minha casa*, com o objetivo de despertar o interesse pela leitura, estimular as famílias no envolvimento da vida escolar do aluno e possibilitar o acesso aos diversos tipos de leituras e produções orais e escritas entre outras linguagens. O projeto começou logo no início do ano letivo de 2013. Diariamente, fazíamos leituras na sala. Algumas eram escolhidas pelos próprios alunos e outras eu mesma escolhia. Neste ano, eu iniciei o trabalho com as leituras das histórias clássicas infantis. Nesse movimento, anexava em cartaz na sala de aula as capas xerocadas das histórias que líamos e que fizemos alguma atividade.

De quinze em quinze dias, os alunos levavam um livro para casa para ser lido com a família e registrado no caderno de produção de texto que elaboramos na sala. Sempre que necessário, coloco uma nova roupagem para os materiais distribuídos pela secretaria aos alunos, pois estes muitas vezes não são aquilo que gostaríamos de usar, porém “é o que temos para hoje”. Assim, fazemos coletivamente os nossos materiais que usamos na sala, transformando o caderno de desenho em caderno de produção de textos, onde cabem histórias com imagem e com letras, modificando o diário do aluno em caderno de recados para que sirva como suporte de leitura de vários gêneros discursivos como bilhete, cartas, avisos, convites, escritas espontâneas e dirigidas. Assim, vamos dando vida ao uso real do nosso material que produzimos e utilizamos na sala de aula para o processo de leitura e escrita.

Esse trabalho tem sido muito valioso, pois a cada retorno do livro lido com seus pais, eles trazem muitas histórias de como foi a leitura nas suas casas. Trazem relatos espontâneos dos mais variados que expressam a vivência dos alunos no contato com a leitura:

“Tia eu bem vi o filme na televisão dessa história”.

“Tia minha mãe não leu ela disse que não tinha tempo”.

“Tia quem leu foi meu pai”.

“Tia eu já tinha lido com a minha mãe, lá em casa tem livrinhos”.

Aparentemente, simples respostas, elas se transformam em diálogo, numa relação de responsividade no espaço da sala de aula. Nesse momento, tenho uma atitude responsiva ativa na interação com meu aluno, num movimento dialógico que se constrói na sala de aula. Bakhtin afirma que “[...] A significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda.” Quando reelaboro os materiais que utilizo em sala, propondo atividades em grupo, dupla, leituras compartilhadas com outro colega e construção de materiais de apoio coletivo que vamos usar na sala, estou imbuída pela teoria de Vygotsky que afirma que o papel do outro é fundamental na teoria do desenvolvimento humano.

Fico atenta para o nível de desenvolvimento real (o que a criança realiza sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela faz com ajuda). Na teoria de Vygotsky a distância entre o nível real e o potencial configura a zona de desenvolvimento proximal (onde ocorrem as aprendizagens). As crianças estão envolvidas no universo simbólico e na linguagem, a partir do seu nascimento e através das várias interações que realizam com outras crianças, com adultos, nas conversas da roda de leituras, nas conversas na hora do recreio, nas brincadeiras e nos mais variados espaços de interação. A criança é um ser social e ao longo do seu desenvolvimento vai negociando os significados dos objetos e das palavras no seu contexto social.

### **Do oral ao escrito, uma estrada a percorrer**

“Para quem sabe ler um pingo nunca foi letra”

Bartolomeu Campos de Queiros

Para a organização da proposta deste trabalho, adotei como base as discussões teóricas do texto de Andrade (2011), intitulado “Novos espaços discursivos na escola”, que traz para a arena de debates uma abordagem



discursiva de formação em conjunto com os estudos de Bakhtin sobre linguagem, tomando-os norteadores para novas propostas de ensino da língua materna no contexto escolar. A partir de um Projeto *Eu leio na escola e na minha casa*, foram desenvolvidas atividades de reescrita com as crianças do 1º ano, com a história infantil *João e o pé de feijão*. Toda a atividade foi gravada e através da oralidade capturada nas interações das crianças levei em consideração os cinco Espaços Discursivos que a autora aborda, para a escrita desse trabalho.

### O primeiro espaço: A VOZ DO ALUNO (espaço coletivo)

Discutimos a história contada, alinhavando a conversa com as vivências das crianças. Foi um momento de dar voz e vez aos alunos. Propus a reescrita coletiva da história, eu mesmo servindo de escriba. Explicamos o que significaríamos por reescrita, isto é, “escrever com nossas palavras uma história conhecida.” Nesse sentido, exemplifico com a transcrição das falas das crianças na aula:

**Professora:** Muito bem!...Agora, nós vamos recontar essa história. O que é recontar? Nós vamos falar com as nossas palavras... Essa história a gente já conhece. Essa história *tá* onde?

**Crianças:** Na cabeça...

**Professora:** *Tá* na nossa cabeça, é isso? Então agora vocês vão contar e eu vou reescrever aqui a nossa história do João e o pé de feijão, recontado por nós. Como a gente vai começar a história do João e o pé de feijão?

**Crianças:** Ele *tava* sem dinheiro,... E a vaca dele adoeceu.... Parou de dar leite

**Professora:** Mas eu vou colocar assim... Estava muito pobre, a mamãe mandou vender a vaca... É assim essa história? E assim que eu vou começar...

**Crianças:** (Barulho de crianças conversando)

### O segundo espaço: A ESCRITA ESPONTÂNEA (espaço individual)

O aluno é neste momento colocado na condição de escritor, ancorado pela postura do professor como mediador de sentidos nesse processo. Esta foi a hora em que se estimulou o desenho individual, juntamente com a escrita livre, daquilo que cada um tinha vivenciado da história. Os alunos foram colocados dentro do desafio de se colocar, através do desenho, expressando aquilo que haviam ouvido e experimentado na contação de história.

**Professora:** Gostaram da história?

**Crianças:** Hehehe.... (Batem palmas)

**Professora:** Agora cada um vai deixar registrado através de desenho ou palavras no nosso caderno de textos essa história.

**Criança:** Pode só desenhar?

### O terceiro espaço: A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS (espaço coletivo)

A continuação deste segundo momento foi concentrar-nos na importância da escuta atenta pelo professor da voz do aluno, se reverberando no espaço de sala de aula, produzindo uma compreensão ativa e responsiva. Foi o momento da reescrita coletiva com a turma, como apresento com a transcrição da aula:

**Crianças:** barulho de crianças conversando.

**Professora:** Vamos pensar assim: Eu vou contar essa história *pra* alguém, uma história que eu já conheço. Se vocês fossem contar *pra* mãe de vocês em casa:

- Olha, mãe, a professora contou hoje a história do João e o Pé de Feijão.

Ai ela vai falar assim: "Ih, é, Giovane que legal"! Como foi a história? Conta *pra* mim!

**Criança:** O menino João...

**Professora:** Então vamos lá... "O menino João.."

**Criança:** Morava com a mãe na fazenda...

**Professora:** Vou ler... O menino João morava com a mãe na fazenda.

**Professora:** Que mais eu posso escrever?

**Crianças:** Tia, tia,..

**Professora:** Fala...

**Criança:** Na casa. Na casa muito distante

**Professora:** Muito distante, mas era em que lugar que ele morava?

**Criança:** Na fazenda...

**Professora:** Na fazenda distante... O que é distante?

**Criança:** Muito longe.

### O quarto espaço: A REFACÇÃO (espaço individual):

Este foi um momento de liberdade de criação, mediada pelo professor, que contribuiu na produção escrita do aluno. A atividade da reescrita foi investida como alteração a se fazer sobre o texto já criado. Segue o momento da aula transcrito:

**Professora:** Agora prestem atenção, quando João chegou lá no castelo, quem ele encontrou?

**Crianças:** O gigante...o monstro... a mulher do gigante...

**Professora:** Isso,,, Agora vamos imaginar que o João quando chegou lá, encontrou um outro monstro. Cada um vai imaginar o seu próprio monstro e inventar um nome *pra* ele e dizer o que ele fez com o João...

### O quinto espaço: A PUBLICAÇÃO (espaço coletivo)

Na releitura do texto e sua publicação, o texto é publicado nos espaços sociais da escola, tais como murais, corredores, salas de exposição, feira literária, podendo ultrapassar os muros da escola, sendo publicadas em outras esferas enunciativas como as mídias digitais, publicações, entre outras.

**Professora:** ...Então já conhecíamos aquela história do João e o pé de feijão que eu tinha lido na outra aula...reli hoje... e hoje contamos com nossas

**Crianças:** palavras...

**Professora:** Muito bem, vamos ler...

**Professora:** Então, depois eu vou escrever essa história e colocar para todo mundo ler aqui na escola.

Antes mesmo de a criança reconhecer e reproduzir verbalmente os sons representados pelas letras e os sinais gráficos que os representam, ela já lê. Ouve histórias contadas por seus familiares, vizinhas e amigos e conta na escola aquilo que viu que vivenciou e que experimentou. Ou seja, ela está imersa em um mundo letrado que, diariamente, coloca-a em situação de interação com a palavra, com o escrito, com o dito, através das letras, das imagens, da música, do corpo, da dor, do combate, do abandono, da flor.

Ao ensinar a ler, mais do que alfabetizar, o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre texto e contexto, entre palavra e mundo, relações nem sempre evidentes no texto, mas importantes para sua compreensão. (FREIRE, 1997)

Cabe a mim, professora que represento a instituição escola, promover o acesso à cultura escrita. Pois a escola é um dos espaços de letramento mais importantes socialmente, onde as crianças têm acesso, principalmente as da classe

trabalhadora. Quando estou numa turma de alfabetização, mais do que ensinar as letras e os fonemas, tenho o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita, sabendo que cada um em sua particularidade terá ao longo da vida experiência de leituras diferentes. Mas a escrita será o elixir indispensável para a compreensão do mundo em que vivemos e para sua efetiva participação, dando-lhe voz e autoria fazendo desse aluno um sujeito de direito.

Quando estou na turma, me coloco em uma situação enunciadora ou de escriba diante do grupo, proporcionando aos alunos que possam ler com os seus ouvidos e escrever com suas próprias bocas. Ao fazer esse exercício, a criança experimenta e começa a compreender o discurso escrito organizado, entender a sintaxe, a morfologia, a coerência, a coesão. Ela aprende as diferentes vozes que uso no texto que, ao longo do percurso, aprenderá a dizer sozinha e escrever com suas mãos o que antes dizia somente com a boca, com o olhar, com o corpo.

Se eu digo que meu aluno tem dificuldades com a leitura e com a interpretação de textos, ou que não consegue escrever uma redação, eu também devo me perguntar: Enquanto professora, estou trabalhando leituras das mais variadas em sala de aula? Proporciono atividades de escrita e reescrita em sala de aula? Trabalho com a oralidade, ouvindo, respondendo e articulando com a turma os assuntos abordados que surgem no espaço da sala de aula? Ofereço atividades variadas onde ele possa se expressar? Ou simplesmente sigo um manual que já está posto no imaginário da escola, que é seguido, como uma rotina mecânica de atividades que faço, sem me inserir nesse espaço, como uma professora pesquisadora que sabe a sua função social e política no espaço da escola? Tenho feito nos vários momentos que estou no efetivo exercício da docência com os meus alunos da sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem essas reflexões, que me ajudam a desenvolver o meu trabalho com autonomia. Trago essa citação de Freire cujas palavras, apesar dos anos de sua morte ainda estão vivas e reais para pensarmos na escola que temos.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um

centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1982, p.16).

## Considerações finais

“Brasil, mostra a sua cara, quero ver quem paga, pra gente ficar assim...”

Cazuza

O pequeno início da letra dessa música me faz refletir sobre qual é a “cara” que a nossa educação brasileira tem, qual é a “cara” que a alfabetização tem nas escolas municipais, qual é a “cara” que dou quando trabalho com reescrita e escrita nas minhas turmas de alfabetização e qual é a “cara” que os professores estão dando ao trabalho de leitura e escrita no percurso da aquisição da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Será que estamos mostrando as nossas caras ou estamos nos escondendo atrás de métodos acartilhados, sem significação real para o ensino da língua escrita? Ao descrever um assunto tão discutido, que é a escrita nas séries iniciais da alfabetização, procurei salientar a minha prática que foi, e continua sendo, construída ao longo do meu percurso de formação continuada.

Apesar de toda a tecnologia que o século XXI nos coloca e que exige cada vez mais conhecimentos para o acesso a uma gama de informações, facilitando a vida na busca de desenvolvimento e conhecimento, ela não é suficiente para suprir a carência de sucessivos fracassos dos alunos que não conseguem se alfabetizar dentro dos três anos do ensino fundamental. O processo de educação escolar no Brasil tem sido marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade, desde o início do processo de colonização, quando o acesso ao saber era mantido como privilégio de grupos economicamente hegemônicos, com um sistema educacional inadequado para a formação de educadores que, com o passar do tempo, vem sofrendo uma descaracterização do profissional do magistério. A valorização do profissional da educação é, sem dúvida, um dos caminhos para a qualidade e

melhoria do ensino e isso inclui infraestrutura, melhores salários, formação continuada, políticas públicas de incentivo à docência, plano de cargos e salários, entre outros.

Entendo que a formação de um bom leitor não depende exclusivamente da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também do conhecimento das funções, estruturas e estilos próprios dos diferentes gêneros discursivos presentes na nossa cultura.

No meu trabalho cotidiano, nas situações que enfrento no dia a dia, nos conteúdos que trabalho em sala de aula e na forma que me relaciono com meus alunos é que encontro a maior fonte para a compreensão do meu papel e para repensar minha atuação, não podendo ficar presa a currículos que estão tão distantes da realidade do aluno. Os homens, através de suas ações transformadoras, se transformam. E é nesse processo que os indivíduos produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato do cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do universo. Ao nos descobirmos como produtores da cultura nos vemos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem. É através dessa leitura do mundo, das trocas dialógicas que se constroem novos conhecimentos sobre leitura, escrita e cálculos.

Criar novas formas de promover aprendizagens, fora dos muros da organização escolar, tradicional não é uma tarefa fácil e se torna um grande desafio para nós, professores. Romper com o modelo de instituição tradicional implica em um alto grau de estudo pedagógico, pois, para isso, o professor precisará decidir cada situação, formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e que interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação.

Ser professor não nasce conosco, nem depende de um simples passe de mágica, ser dotado de um dom ou sacerdócio. Somente no decorrer da existência da profissão, no incessante processo de formação continuada e no fluxo permanente das interações entre teoria e prática, vamos nos fazendo professor.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANDRADE, L. T. de. A linguagem da formação docente. **Revista Língua Escrita**, v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.** Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

\_\_\_\_\_. Novos espaços discursivos na escola. **Revista Pátio**, n.59, p.14-17, Porto/RS, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora: Ed. Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos Professores.** Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de** professores - Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo 11.ed. São Paulo:Cortez; Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## INDAGAÇÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE

Naara Maritza de Sousa  
naaramaritza@hotmail.com  
[www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/](http://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/)

Graduada em Pedagogia (bacharel e licenciatura) com ênfase em Ciência da Religião pela Faculdade Católica de Uberlândia (MG). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Atualmente é professora alfabetizadora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no CIEP Doutor Bento Rubião na Rocinha.

### Introdução

O referido relato aborda as diversas temáticas que surgem a partir das minhas indagações como professora alfabetizadora iniciante na carreira, investigando desde minha formação inicial até minhas primeiras práticas cotidianas. Todas as dúvidas que surgem durante essa fase são respondidas em minha busca constante de formação profissional.

Relevante parcela dos problemas vivenciados e sentidos nesse início de carreira são provenientes da minha formação inicial, pois a dinâmica de meu curso de licenciatura era da prática ser intercalada com a teoria, desde o primeiro ano, iniciando com observações em toda a escola, elaborando um diário de bordo e, ao final do curso, deveria criar um projeto para colocá-lo em prática. Como minha licenciatura também tem habilitação em ensino religioso para o ensino fundamental e médio, tivemos a autonomia de realizar as observações e os projetos das disciplinas de pesquisa e prática pedagógica com turmas de 5º ao 9º ano do ensino fundamental II.

Em nenhum momento da minha formação inicial tive o contato ou experiência com turmas de alfabetização. Sendo assim, julgo que minha formação para habilitação da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foi pautada no racionalismo técnico, que, segundo Gómez (1992), citando Habermas (1971, 1979), "limita a atividade prática à análise de meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos" (p.97). Ao indagar esse quadro de formação inicial, não me considere apta,



segura, confiante e autônoma para função de professora alfabetizadora. Esta insegurança apontava para vazios: um não saber da prática pedagógica e não saber teórico, pois, meu currículo da formação inicial teve apenas uma disciplina ligada à linguagem.

O artigo em questão foi sistematizado e fundamentado na minha trajetória acadêmica da formação inicial à formação continuada, salientando sua importância na prática cotidiana de um professor iniciante, e, também, na vivência em sala de aula no Município do Rio de Janeiro, no 2º semestre do ano de 2012, na comunidade do Vidigal e no ano de 2013 e 1º semestre de 2014, na comunidade da Rocinha, em turmas de 5º e 1º anos do ensino fundamental, respectivamente, dialogando com abordagens teóricas, como as de Bakhtin e de Magda Soares, e em trocas de práticas pedagógicas, propiciadas em um primeiro momento no curso de extensão *Mais Leitura* e, em um segundo momento, nos Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE - UFRJ).

Fundamentar a escrita baseada na minha prática cotidiana me garante um aprendizado a partir do meu contexto de ação “a partir da análise e interpretação de minha própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (ALMEIDA, 1999, p.11). Ao escrever minhas práticas, consigo fundamentar todas as ações, permitindo-me perceber o processo de evolução e as transformações na qualidade do trabalho realizado com meus alunos, organizando minhas ideias e reconstruindo minhas experiências de forma reflexiva. A escrita da prática me oportuniza realizar uma autoanálise, o que me leva à compreensão de meus atos, e a exercitar a linguagem escrita como instrumento para sociabilizar meus pensamentos. Ao pensar e escrever o relato, automaticamente a relação dialógica se acomoda, criando uma convivência de dupla descoberta: ao mesmo tempo em que se descobre no outro, as ocorrências revelam-se em nós.

Tenho por objetivo compartilhar meus questionamentos e práticas com todos os profissionais da educação, iniciantes e/ou experientes, e quaisquer outros, a quem a temática possa vir a interessar. O discurso utilizado no relato está dentro da visão de linguagem de Bakhtin, que desenvolve o conceito de dialogismo. Toda a construção da escrita e formulação das abordagens apresentadas neste artigo se deram justamente nas relações interpessoais, dialogando com textos de autores diversos, nos discursos dos encontros presenciais do EPELLE, nas relações de oralidade dialógicas com minha “Personal

Epelle” (formadora responsável por acompanhar, auxiliar e mediar o processo de formação do docente), Elizabeth Orofino Lúcio, e com discursos oriundos também das vozes dos alunos da vivência em sala de aula. É exatamente nas relações interpessoais que, então, passamos a construir o conhecimento, os quais se constituem por meio da internalização de discursos.

Para Bakhtin, a consciência é engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social, através da mediação da linguagem (BLANCK, 1996). A interação, portanto, com o outro, no meio social, tem um papel fundamental, pois “sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (FREITAS, 1997, p. 320).

Outro objetivo é refletir sobre a ideia de professor profissional e assim pensar criticamente e intelectualmente minha prática, tomar decisões e compreender minhas ações e o processo de alfabetização. Posicionei-me durante a construção desta escrita, como professora reflexiva, sustentada e interpretada na “reflexão na ação”, “trabalhar com a noção do professor como investigador da sala de aula”, “tendo como o objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula”. (GÓMEZ, 1999, p.102).

Os argumentos principais no decorrer deste trabalho estão organizados a partir de três eixos: Inicialmente, será apresentada uma análise da minha formação inicial à formação continuada e sua significância durante o processo de construção da minha prática docente. Em seguida, contextualizo as competências que acredito construir. Em um terceiro momento, relato minhas práticas cotidianas, embasadas em fundamentos nos quais construímos dentro da perspectiva dos gêneros discursivos em que me respaldei na formação continuada.

### **É possível para uma professora iniciante, alfabetizar com primazia, apenas com o embasamento teórico adquirido na formação inicial?**

No momento em que iniciei a minha carreira docente como alfabetizadora, os sentidos que passaram a me habitar foram de insegurança, medo de falhar nesse universo da alfabetização e letramento e carência de conhecimento prático e teórico na atualidade. A responsabilidade pesou sobre minha consciência, pois,

sem esse processo inicial, a criança não segue adiante. Segundo Soares, em entrevista<sup>1</sup>,

(..) Sem dominar a leitura e a escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita, eles não têm um futuro garantido na vida de aprendizagem, para aprender Geografia, História, até chegar ao ensino superior. Sem essa base não é possível. E na vida pessoal, profissional também, porque, em nosso mundo, se a pessoa não está inserida no mundo da escrita dificilmente vence, ou até mesmo não vence. (SOARES, 2009)

Dispondo do saber de tal responsabilidade profissional, esse momento foi e está sendo marcante em minha carreira e ele vem acompanhado por crises. Acredito que as dificuldades que me confrontam na nova profissão, neste período, representam o “choque de realidade” citado por Esteves (1995). Tais sentimentos que vivencio nesse tempo devem ser compreendidos com normalidade na trajetória docente, pois é afirmado por Tardif que (2002) “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (p.84).

Com o caos de sentimentos, responsabilidade profissional e a busca da identidade de me assumir como professora alfabetizadora, constatei a necessidade de construir as práticas pedagógicas em união com o embasamento teórico e apoio de outros profissionais da educação mais experientes. Para sanar essa premência, procurei ajuda no curso de extensão *Mais leitura* e no EPELLE / UFRJ (Encontro de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita), com o intuito de me respaldar, em busca de discussões sobre diversas abordagens teóricas e a releitura dessas teorias para minha realidade prática, me fortalecer profissionalmente e buscar respostas para minhas inquietações.

O ambiente acolhedor, a troca de experiências e o apoio teórico por parte das formadoras do grupo foram fundamentais para me sentir segura e despertar o interesse em prosseguir com a busca insaciável de respostas às minhas indagações.

Os encontros em que ocorrem discussões e diálogos teóricos, com textos de diversos autores, como: Magda Soares, Ana Luiza Smolka, Mikhail Bakhtin, Roxane Rojo, Élie Bajard, Keneth Zeichner, Clécio Bunzen, Délia Lerner, Ludmila Thomé

---

<sup>1</sup> Entrevista: Salto para o Futuro III, realizada em 21/09/2009. Disponível em <http://aeducacaomoveomundo.blogspot.com.br/>>

Andrade, Patrícia Corsino, dentre outros, que nos são ministrados, alimentam minha prática, tornando-me autora de minhas ações pedagógicas, de meus conhecimentos e fornecendo sentido a essas ações. A cada leitura indicada e discutida nos encontros, aumenta o leque de questionamentos e o desejo de buscar respostas para tais. Nenhum conhecimento é pronto e acabado. Tudo se transforma, recria, amplia horizontes para novas observações. A prática educacional também acompanha essas mudanças. Os encontros semanais no EPELLE e os encontros presenciais ou via vídeo conferência com minha formadora “*personal epelle*”, possibilitou acompanhar essas ondas teóricas e interatuar com nossa prática cotidiana.

A dinâmica do encontro, em que docentes atuantes na alfabetização dialogam, refletem e repensam sobre sua ação pedagógica, fazem interferências e críticas, é de riqueza imensurável para um profissional da educação. As trocas de experiências bem sucedidas são uma oportunidade de dinamizar o trabalho pedagógico e ampliar nossas percepções e ações. As trocas de ações negativas nos fazem buscar soluções das problemáticas expostas. Os encontros nos possibilitam um espaço em que possamos compartilhar nossas dúvidas, acertos e erros. O EPELLE propõe a análise de práticas:

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escola, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam estratégias e inventam procedimentos e recurso. (GOMES, 1992, p.102).

Logo, essa teoria e os encontros me educam em ser leitora ativa, fornece os conhecimentos teóricos, constitui-me em uma profissional que fornece sentido à prática, faz-me autora de meus conhecimentos e autônoma de minhas ações. O ambiente de troca de vivência pedagógica me acolhe, acrescenta e contribui para melhorar meu desempenho. A formação de professores do grupo prioriza a reflexão, contempla o professor como profissional reflexivo, idealiza-o autor de sua prática e faz que ele compreenda o processo de alfabetização.

Quanto aos turbilhões de sentimentos que me envolvem, tenho utilizado como combustível para me reafirmar na profissão. São estas sensações que me dão ânimo para a busca de respostas para minhas indagações. Tenho utilizado esta vivência e esse querer como fatores favoráveis às minhas práticas.

## Quais competências que devo construir na minha nova profissão?

Ao iniciar minha carreira profissional, indaguei-me e realizei reflexões sobre quais competências deveria construir ao longo de minha prática docente, para ministrar em uma turma de alfabetização. Esta temática não foi discutida nos encontros e no curso de extensão, mas, como estava no caminho de autoria e autonomia, e me posicionando no papel de professora pesquisadora, busquei outros textos e outras referências, além dos que haviam sido fornecidos e indicados, para buscar respostas a esse questionamento e também para acrescentar meus conhecimentos pelo meu próprio caminho de pesquisa.

Em minhas leituras autônomas, cheguei até os referenciais de competências de Genebra (PERRENOUD,1999). Eu o compreendo como um dos principais divulgadores dos conceitos de competências. Perrenoud (2000) define que "*a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*" (p.15). O autor apresenta o que é imprescindível saber para ensinar bem, em uma sociedade em que o conhecimento está cada vez mais disponível. São elas:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
  - 2) administrar a progressão das aprendizagens;
  - 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
  - 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
  - 5) trabalhar em equipe;
  - 6) participar da administração da escola;
  - 7) informar e envolver os pais;
  - 8) utilizar novas tecnologias;
  - 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
  - 10) administrar a própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p.47)

Em busca de minha identidade profissional, refleti sobre estas competências e compreendo que se constroem em determinadas relações entre um sujeito e uma determinada situação para que este sujeito possa pensar, refletir, interpretar, e agir da melhor maneira possível para alcançar seus objetivos. Quero acrescentar às de Perrenoud e, cito mais 10 competências que me foi necessário desenvolver, como professora alfabetizadora iniciante, para garantir uma educação de qualidade. São elas: 1. Refletir, criar e recriar as ações didáticas a partir das análises práticas, dentro do contexto e das necessidades dos alunos, incitando de forma criativa e inovadora os conhecimentos com intuito de se enfrentar uma determinada situação e direcionadas para a sociabilidade; 2. Posicionar-se no papel de sujeito ativo e autor de sua prática desenvolvendo autonomia, dinamismo e iniciativa; 3. Proporcionar espaços discursivos (ANDRADE, 2012) através de

diálogos com sentido; 4. A partir dos discursos e vivência dos alunos, construir planos de aulas que tenham razões e sentidos, que possam despertar o interesse para a prática de leitura e escrita na sua sociedade e realidade na qual estão inseridos; 5. Conceber a educação com função social; 6. Ter a capacidade de analisar uma situação que se considere um problema e compreendê-la para encontrar soluções, estratégias e recursos para solucioná-los; 7. Conceber uma educação para cidadania; 8. Utilizar e garantir os meios de comunicação e novas tecnologias para auxiliar e enriquecer as práticas e como instrumento de pesquisas e mediar o seu uso; 9. Ser e formar pesquisadores; 10. Produzir situações de aprendizagem utilizando os gêneros discursivos.

O professor deve ter ciência e levar em consideração o histórico sociocultural em que seus alunos estão inseridos. São nas relações interpessoais que construímos a erudição, a afetividade e o dialogismo.

Ao iniciar minha prática nas comunidades, introduzi-me na cultura e no contexto social de meus alunos. Faz parte de minha ação conhecer o bairro, a vizinhança, a cultura musical, a cultura letrada, os locais de lazer e arte mais próximos, os postos de saúde, os transportes e tudo que está inserido no contexto diário do aluno. Assim, desenvolvo o dialogismo de Bakhtin e proporciono espaços discursivos, através de diálogos com sentido. Para o filósofo da linguagem russo, todos os personagens que circulam no âmbito da linguagem constituem elementos sociais e históricos que têm o poder de conferir significados reais e se estruturam regularmente na obra ficcional, expressando seus pontos de vista sobre a realidade concreta.

Não sustento o conceito de que minhas práticas sejam enfatizadas em capacidades sem contexto e nem repito a antiga prática de transferir conteúdos. Penso a escola básica como uma preparação de todos para a vida. Para desenvolver competências, percebo-me como criadora e organizadora de situações didáticas e de atividades dialógicas que tenham sentido para meus alunos, envolvendo-os no processo, gerando aprendizagens fundamentais.

### **Ambiente alfabetizador? Preencher as paredes de textos e materiais escritos visuais?**

O Ambiente alfabetizador foi meu primeiro questionamento. Quando iniciei o ano letivo, não tinha a ideia do trabalho relacionado entre ambiente e o processo

de ensino aprendizagem. Inicialmente, fiz uma decoração prévia para receber meus alunos. Preocupe-me em decorar o ambiente que expressasse alegria, para que qualquer criança que visualizasse a sala de aula pudesse ter o prazer e o desejo de fazer parte daquele ambiente. Todo o material exposto foi previamente apresentado, trabalhado, discutido, elaborado por mim e por eles mesmos. Como exemplos, cito alguns materiais expositivos, como calendário, janela do tempo, combinados, números, mapa do Brasil, bichadário (alfabetário criado com nomes de animais domésticos, da fazenda e selvagem para atender a interdisciplinaridade com a disciplina de ciências que era oferecido pela empresa "Abramundo" que cria e desenvolve materiais de ciências para ensino fundamental que a prefeitura do Rio de Janeiro tinha contrato até o ano de 2013), textos diversos (receita, convite, música, recado, parlenda, poema, bula, listas diversas, jornal do dia etc.), relógio, pesquisas e trabalhos elaborados pelos alunos individualmente ou em grupos, identificação nas mesas com nome e data de nascimento, porta lápis elaborado pelos alunos para se responsabilizarem por seu material, cantinho da leitura com inúmeros livros, espaço para exercícios laborais, acesso à internet para pesquisas diárias e leituras de notícias, dentre outros.

No decorrer do ano, o ambiente é modificado diversas vezes, a partir dos gêneros discursivos que são apresentados e trabalhados, das decorações nas datas comemorativas e das pesquisas realizadas por eles. Tenho como preocupação inseri-los na cultura letrada e proporcionar-lhes um espaço aberto às diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, gráfica, visual etc.).

Magda Soares (2003) defende que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O letramento compreende tanto a codificação e decodificação quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Os textos escritos e materiais expostos são vistos, pesquisados, observados e produzidos coletivamente, individualmente e em pequenos grupos, mas sempre inseridos em situações e práticas significativas para a turma e dentro do mundo da escrita que circulam socialmente.





Figura 1: Momentos de exercícios e relaxamento (pertence ao acervo da autora)

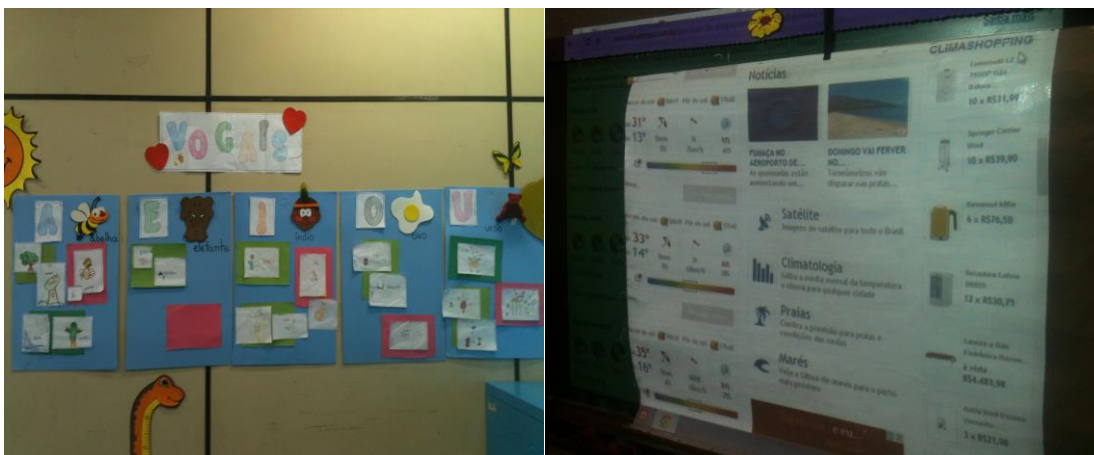


Figura 2: Pesquisa feita por alunos de palavras que se iniciam com vogais e previsão do tempo na internet. (pertence ao acervo da autora)



Figura 3. Materiais de apoio expositivo: mapa, bichadário, lista e texto fatiado criado e montado pelos alunos (pertence ao acervo da autora)



## Ensinar a leitura e escrita com sentido?

Ao longo de sua existência, o homem buscou construir sentidos para sua razão de ser e de estar no mundo. Para o psiquiatra Viktor Frankl (1989), fundador da logoterapia, que define essa abordagem como a **terapia através do sentido**, a sobrevivência do ser depende da capacidade de orientar a própria vida em direção a um “para que coisa” ou um “para quem”, ou seja, a capacidade do ser de transcender-se. Seguindo esse pensamento da psicologia para a prática pedagógica, o primeiro momento de vivência na sala de aula foi de observação. Nessa, a percepção que tive foi que, todos os alunos tinham necessidade de entender e sentir o ambiente. Eles buscavam comparar tudo que lhes era ensinado com algo que conheciam ou que vivenciavam. Compreendi a necessidade de orientá-los e mediá-los na construção da sua razão de estar assiduamente naquele ambiente e dar sentido para a prática da escrita e leitura fazendo-os perceber sua função social. Da mesma maneira que eu buscava sentido para minhas práticas, meus alunos também faziam o seu percurso em seu processo de aprendizagem.

## Como dar sentido para o ensino das letras fragmentadas? Pesquisas, textos, gêneros discursivos?

A orientação dada pela coordenação pedagógica da escola é que os professores trabalhassem em conjunto, oferecendo a mesma prática e materiais. A construção da escrita e leitura, desenvolvida na unidade escolar, inicia-se pelas vogais, encontros vocálicos e após a silabação de maneira fragmentada.

Para atender à coordenação escolar e trabalhar em conjunto com as professoras, inicialmente ofereci atividades impressas fragmentadas. Realmente acreditava que seria o único meio de alfabetizar. Tinha minhas dúvidas de como os meus alunos, sem saberem ler e escrever, poderiam aprender, a partir de gêneros discursivos (orais ou escritos), o código da nossa escrita. Foi aproximadamente um mês realizando tarefas impressas com palavras soltas. A experiência me causou dificuldade de ensinar dessa maneira, pois não queria restringir as vogais e os encontros vocálicos em sua cultura letrada apenas em “ai, oi, ei, ui, auau”.

Em uma das apresentações de práticas pedagógicas dos encontros do EPELLE, uma professora que apresentava a temática das práticas de letramentos na alfabetização, trouxe o questionamento em tom de crítica, de que ainda existiam muitos professores ensinando a partir de palavras soltas sem significado. Todas as outras colegas também concordaram que poderia ser diferente. Nesse dia, faltou-me coragem ou segurança para expor que eu era uma dessas professoras iniciantes que estava pautada nos métodos de silabação fragmentados. A situação me causou inquietação e voltei para casa decidida a repensar minhas ações e praticar o ensino por meio dos cinco espaços discursivos apresentados nos encontros: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação dos sentidos, a refacção de textos e a publicação, apresentados e defendidos pela formadora Ludmila Thomé de Andrade e com práticas que lhes dessem significado social.

Seguindo as orientações dadas nos cursos de formação continuada, por meio de trocas com outras professoras experientes e através de minhas percepções, procurei sistematizar o conteúdo das vogais e seus encontros, por exemplo, utilizando da pesquisa em que os alunos, em grupos, representassem em forma de desenhos algo que se iniciasse com as vogais. Em seguida, essa produção ficou exposta e serviu de material de apoio na parede da sala por todo um semestre. Em nossa rotina, sempre iniciamos a aula com músicas, e cantar a música "as vogais" e fazer a coreografia de Guto Adyala também contribuíram para o processo de aprendizagem. Como a música foi bem recebida pela turma, aproveitei o interesse e trabalhamos o gênero música: "A dona aranha" (música que eles demonstraram interesse e cantavam todos os dias). Cada grupo recebeu um trecho da canção e tinham que colocar as palavras em ordem na sequência da frase dada. Eram seus primeiros dias na turma de alfabetização e seu primeiro contato com o trabalho de ler em minha aula.

No primeiro momento, acreditei que não seria possível por não saberem ler, mas o resultado foi diferente. As crianças, discutindo entre elas e reconhecendo as vogais nas palavras, cantando o trecho da música, conseguiam identificar a sequência corretamente. No texto, temos vários encontros vocálicos que foram identificados com facilidade por conhecerem a canção, por ela fazer parte de sua história e de seu contexto. Nesse dia, despertei-me junto com as crianças.



Figura 4. Trabalho com as vogais com gênero: música (pertence ao acervo da autora)

### **Como trabalhar a silabação com sentido? Listas, textos e livros? Trabalhar gêneros discursivos para construção da escrita e leitura com sentido?**

Após a experiência bem sucedida do ensino das vogais e seus encontros com gêneros discursivos, segui a mesma prática para inserir as sílabas em seus conhecimentos. Para proporcionar sentido e significado às palavras soltas, iniciamos elaborando listas de palavras das sílabas da letra trabalhada no dia. Naquele momento, eu era a escriba. Com a lista exposta na lousa, os alunos teriam que escolher dez palavras, sendo eles próprios os escribas, e fazer um desenho para ilustrar cada uma escolhida na sua lista. Após essa atividade, foi solicitado o trabalho de pesquisa com todos os materiais utilizados (folhas impressas, quebra cabeça, caderno pedagógico etc.), em que os alunos leram e escreveram as palavras e as ilustraram em seu caderno.

Depois de listar e pesquisar as palavras que apresentavam as sílabas trabalhadas, criamos um texto coletivo de uma história, em que todas as palavras soltas teriam que estar presentes no contexto. Fiz o papel de escriba nesse momento, negociando os sentidos juntamente com os alunos. Com o texto digitado e recortado em frases, os alunos foram divididos em grupos e tiveram em mãos trechos da história e realizaram a leitura e montagem na ordem dos fatos, para a construção de um livro.

Ao final do semestre, criamos três livros. Na construção da história, com ênfase nas sílabas da letra M, por exemplo, já era possível trabalhar todas as outras sílabas dos restantes das letras do alfabeto. Não era necessário ensinar as sílabas soltas e individualmente fora de um contexto.

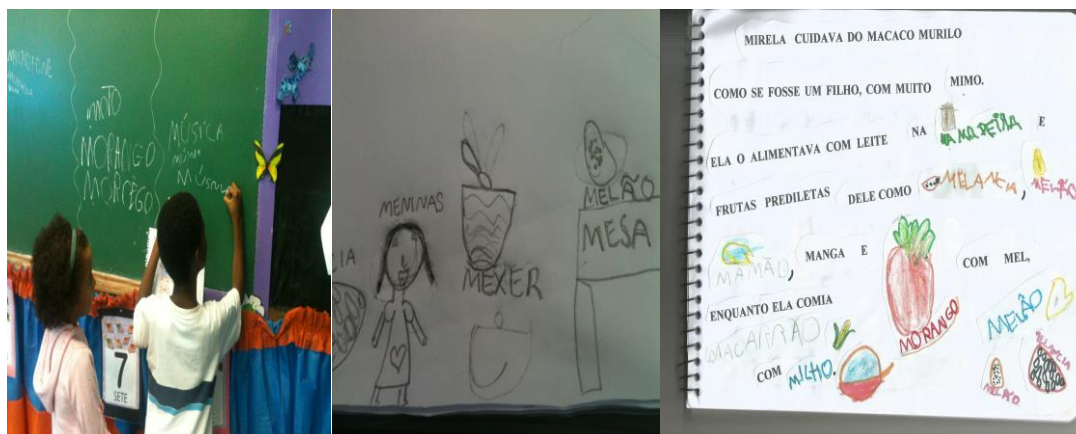


Figura 5. Da escrita de lista, leitura, pesquisa e contextualização das palavras soltas em história (pertence ao acervo da autora)

Os discursos dos alunos eram fundantes para transpor em atividades de escrita e leitura nas práticas cotidianas. Na Páscoa, ao invés de comprar os ovos de Páscoa prontos, para lhes ofertar de recordação, estudamos o gênero receita e fizemos nosso próprio chocolate. No primeiro momento, pesquisamos na internet músicas, histórias das origens dos signos nessa data comemorativa, vídeos de curiosidades diversas, animações visuais, comparações de preços dos ovos de chocolate com os de barra com o mesmo peso, diálogos e trocas de conhecimentos e opiniões já adquiridas. As famílias nos trouxeram diversas receitas que utilizavam em casa para expor em nosso mural. Em um segundo momento, analisamos o gênero discursivo receita e a partir de trechos fatiados do texto, montamos a receita na ordem. No terceiro momento, realizamos a atividade de reescrita ditada e como registro no caderno, organizando e refletindo a escrita e negociando os sentidos. O momento final da atividade foi a aula prática, confeccionando o brigadeiro e degustação do mesmo.



Figura 6. Análise da escrita e da ordem do texto receita e reescrita ditada (pertence ao acervo da autora)

No dia das mães, confeccionamos cartões em 3D com o gênero poesia, em que o texto foi construído coletivamente. Nossos discursos carregados de sentimentos de amor, saudades, afeto, gratidão se reproduziram em uma escrita poética. Não precisei utilizar das palavras soltas para enfatizar na utilização do acento agudo ou de palavras que tenha o “nh”. A escrita a partir dos diálogos oferece sentido e significado.



Figura 7. Produção coletiva do texto do cartão de dia das mães (pertence ao acervo da autora)

Uma das alunas fez aniversário e sua mãe pediu para que sua festa fosse realizada na sala de aula. Aceitei, mas para que a festa pudesse acontecer eles teriam que escrever um convite e negociar o sentido da escrita, o qual foi feito com muito prazer.

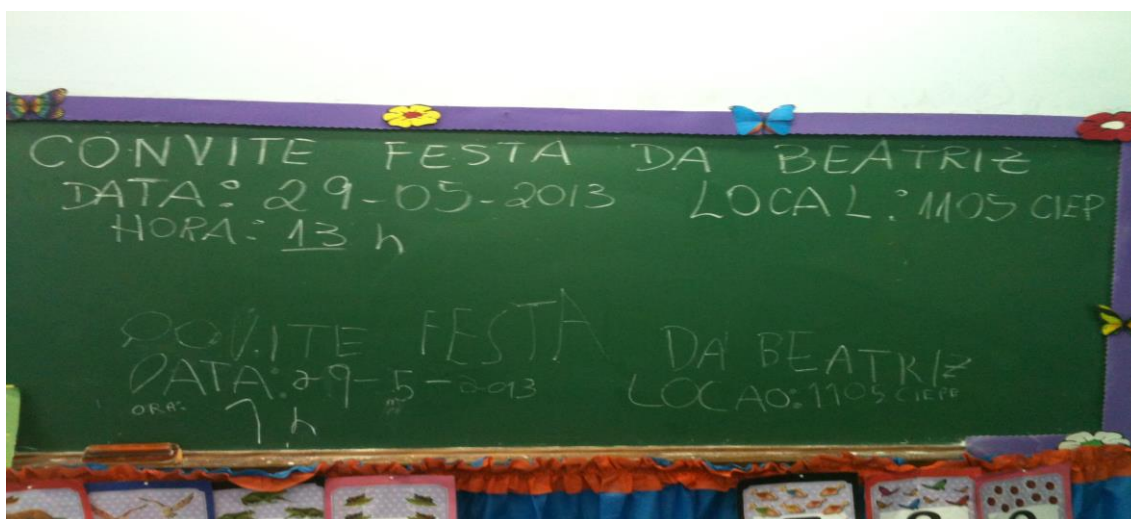


Figura 8. Produção coletiva de convite para o aniversário da aluna (pertence ao acervo da autora)



A produção textual espontânea me trouxe muitas surpresas. Iríamos receber visita em nossa escola de funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e foi solicitado pela coordenação pedagógica da escola algum trabalho relacionado com o tema da copa do mundo, devido ao momento vivenciado na data em questão. Inicialmente, dialogamos sobre a temática, trazendo recordações das reportagens lidas no decorrer do semestre, discursos ouvidos pelos adultos em que convivem, reportagens dos jornais da televisão aberta que os alunos têm acesso. Posteriormente, transferimos os discursos em escrita. Decidimos escrever um texto coletivo. O conteúdo foi de caráter crítico e reflexivo e não apenas produções do tipo “A copa é bonita”.

A produção coletiva fez a coordenação pedagógica da escola desacreditar de sua autenticidade, buscando a confirmação no discurso dos alunos antes de expor a produção no mural. Percebi nessa aula que eles reproduzem o discurso que lhes ofereço e que buscamos juntos.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p.297).

Se proporciono aos meus alunos gêneros discursivos e espaços onde ocorra o diálogo, os alunos desenvolvem o conhecimento com facilidade, desde que ele tenha sentido para as suas vivências. Eles constroem, reconstroem e reproduzem discursos naturalmente.

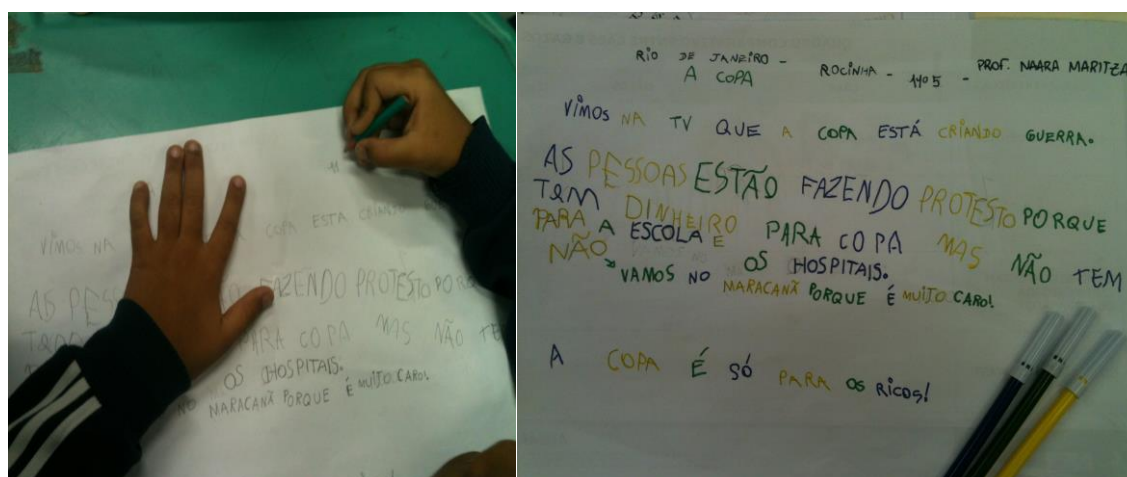


Figura 9. Texto coletivo com temática da Copa do Mundo no Brasil (pertence ao acervo da autora)

## Os alunos são autores? Que sentido e que escritas?

Segundo Rojo (2009, p. 107), o desenvolvimento e a ampliação desses letramentos é um dos papéis da escola, que deve justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, “de maneira ética, crítica e democrática”.

A escrita tem uma centralidade em nossa sociedade, por ser esta grafocêntrica e, por este motivo, tenho como objetivo de minha prática formar alunos escritores e autores, de textos com sentido e significado, trabalhando sempre o letramento que é a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita para futuramente intervir ativamente na sociedade.

Para o aluno se formar autor, lhe ofereço espaço para sua voz, valorizo seus conhecimentos e suas escritas espontâneas, disponibilizo gêneros discursivos diversos e faço a mediação contínua de suas produções.

## Meus alunos não gostam de ler. Por quê?

No ano de 2012, em que iniciei com alunos do 5º ano, realizava leitura diária, mas não conseguia conquistar a atenção e interesse deles. Acreditava que não gostavam e que não tinham a educação do hábito da leitura.

Após ouvir a contação de uma história, na aula da formadora Elizabeth Orofino Lúcio, no curso de extensão *Mais Leitura* sobre leitura e letramento, descobri que o problema estava na maneira que eu lia: monótona, sem entonação na voz, sem mudança para cada personagem e sem emoção.

O primeiro livro que li para meus alunos, da maneira que vivenciei no curso, foi “Fonchito e a lua” de Mário Vargas Losa. O interesse e atenção foram instantâneos. Os alunos gostaram de tal maneira que se apaixonaram pelo livro, reproduzindo a sua ilustração, para me presentear, tornando-se leitores autônomos.

A contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, desenvolve a linguagem, é um passaporte para escrita, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. Os professores contadores de histórias são os mediadores desse processo, e tem uma tarefa muito importante que é de envolver a criança na história dando vida aos sonhos, o despertar das emoções, transportando para o mundo da fantasia.

Ler se aprende lendo. A partir do momento em que vivenciei com meus alunos a mudarem sua postura de leitores por causa de uma contação bem realizada, pude entender a responsabilidade que devo ter e o exemplo de leitor que devo ser.



Figura 10. Turma 5º ano 2012. Descobrimo a leitura (pertenço ao acervo da autora)

### **Prática de letramento, tendo em vista a leitura**

Com os alunos do 1º ano, a prática da leitura é variada e cotidiana. Primeiramente iniciamos com a leitura do livro do dia, que é escolhido democraticamente por meio de eleição, concretizando-se pela construção e leitura de gráfico. Logo depois, faço a leitura do jornal impresso ou virtual. Além dessas inserções na rotina, fazemos leitura de tudo que nos envolve no cotidiano: mapas, recados, bilhetes, cardápio, calendário, materiais didáticos, anúncios etc.





Figura 11. Aluno avaliando gráfico após eleição da escolha da leitura do livro. (pertence ao acervo da autora)

Propicio o acesso ao livro enquanto objeto cultural e faço a mediação entre o objeto e o leitor. Todo material de leitura é acessível a todos. O livro do dia e o jornal passam por todos diariamente. Assumo o papel de mediadora e transformo a sala de aula em comunidade de leitores ativos, criativos e autônomos.



Figura 12. Momentos de leituras (pertence ao acervo da autora)



Figura 13. Aluno fazendo leitura para os colegas (pertence ao acervo da autora)

Proporciono espaços de circulação de textos, como o passeio à Biblioteca Parque da Rocinha, ao museu e ao teatro. Em todos esses espaços, salientei a presença e importância da escrita e leitura que estão presentes. Antes de sairmos, analisamos a distância do trajeto fazendo a leitura do mapa pelo *Google Maps*. Durante os passeios, analisamos os textos verbais e não verbais e as falas: as placas e os outdoors no trajeto, as escritas dentro desses espaços e sua função, a história contada na peça de teatro, o letreiro do ônibus, sinais do guarda de trânsito etc. Quando não é possível a aula prática, levo para sala de aula imagens e vídeos projetados por projetor multimídia.

A leitura oferecida com funcionalidade para o seu uso no dia a dia favorece o aprendizado de maneira natural e prazerosa.



Figura 14. Visita na biblioteca digital da Rocinha (pertence ao acervo da autora)



Figura 15. Passeio no Museu (pertence ao acervo da autora)

### Considerações finais

O processo aqui relatado, de uma professora iniciante carregada de dúvidas e incertezas para alcançar o patamar de professora que escreve, reflete e cria sua prática se deu certamente por conta dos encontros dialógicos e de minha relação com os formadores.

Acredito que só foi possível me tornar capaz de produzir esse gênero discursivo da escrita docente porque tive uma formação em que me conduziam a pensar e investigar minhas ações. Fui direcionada e cobrada em não apenas experimentar as práticas discutidas, mas em transformá-las em escritas.

Em todo o processo citado, as relações dialógicas eram fundamentais. Em minhas narrativas e em minha escrita docente de autoria, o reflexo desses diálogos e dessa mediação se faz presente. A cada encontro eu sofria tensões e saía de minha zona de conforto. Não me forneciam nenhuma receita pronta, ao contrário, me questionavam, me abriam novos horizontes que me possibilita realizar reflexões pessoais e sociais sobre minha inserção profissional docente. Essa tensão causada era afinal, criadora.

Em todos os momentos, os meus saberes docentes eram valorizados e minha voz ouvida. Não estava no papel de objeto de pesquisa e sim de sujeito dessas ações. Os gêneros discursivos que vivenciei neste processo de formação foram diversos, cito como exemplos, a escrita de memorial, listas de indagações que me causavam inquietações e escrita das “respostas” em forma de texto

profissional, leituras teóricas, diálogos e textos produzidos por professores que também estavam no papel de aluno, reescrita de meus textos após relações discursivas com a formadora e com outros textos, entrevistas de autores diversos e todo um percurso dialógico.

Somos constituídos por vozes e essa relação discursiva com as formadoras foi de riqueza imensurável para alcançar a autoria docente e a escrita profissional. Meu trabalho e minhas escritas docentes entrelaçaram no processo de construção de minha formação dentro de uma relação discursiva, dialógica e reflexiva.

Realizando a leitura reflexiva de meu relato das práticas, percebo que o mesmo percurso que realizo com meus alunos foi e está sendo realizado na mesma medida da relação dialógica entre minha formadora e eu. O trabalho de formação que tive, de que me apropriei, me impulsiona a produzir e passo a ter por objetivos formar alunos autores, leitores, fornecer a alfabetização dentro da perspectiva do letramento, oferecendo espaços discursivos, dialógicos e reflexivos. Estes mesmos objetivos foram trabalhados no meu processo de formação profissional. Estou me constituindo em um sujeito autor de minha escrita. Esta, sendo interpretativa, parte em busca de compreensão e sentidos para minhas ações. Assim como tenho a preocupação em proporcionar o letramento na alfabetização também, me foi ofertado o letramento profissional docente. Minhas práticas ganharam sentidos e compreensão.

Em virtude dos relatos e fatos mencionados de minha vivência como professora iniciante alfabetizadora, é possível constatar que a formação continuada, principalmente nos anos iniciais da carreira docente, garante uma prática mais rica em sala de aula e acompanha os docentes nesse processo, pois constrói a identidade profissional. Em meio a tantos sentimentos vivenciados, encontro-me no momento de aprendizagem da profissão, e o acompanhamento e apoio das formadoras e das companheiras de trabalho mais experientes me permitiram compreender e construir minhas práticas e ações com segurança e confiança, minimizou o choque de realidade, potencializou meus conhecimentos e forneceram novos conhecimentos para atribuir as minhas práticas cotidianas em sala de aula. Não desejo sair da posição de professor iniciante, pois, assim sempre buscarei interpretar minhas ações. As tensões criadoras dessa fase são fundamentais para construção contínua de práticas reflexivas.



## Referências

ANDRADE, L.T. Uma proposta discursiva de formação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos em germe para nascer uma formação que continue. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas, 2012.

ALMEIDA, M. I. N. de. O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999, p.1-30. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.  
\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (org) **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRANKL, E.V. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1989.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar** – convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **O que é letramento?** São Paulo, Diário do grande ABC, 2003.

SOARES, M. **Entrevista**: Anos iniciais e Ensino Fundamental. 2009.  
Acessado em 5 de outubro de 2013 <<http://aeducacaomoveomundo.blogspot.com.br/>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (trad. Francisco Pereira). Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**RELATO E REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR EM  
TURMA DE 2º ANO COM ENFOQUE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS:  
ESCRITORES INICIANTE PRODUTORES DE TEXTOS**

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro  
elainelourencosc@gmail.com

Graduada em Matemática pela UFF. Professora do Colégio Pedro II *Campus*  
Realengo I (RJ). Mestranda em Educação em Ciências e Saúde pelo  
NUTES/UFRJ.

*Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me  
esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.*  
(Bartolomeu Campos de Queirós)

## **Introdução**

Ao longo do ano de 2012 e dando sequência em 2013, tive a oportunidade de, como professora de núcleo comum, acompanhar o desenvolvimento da escrita de crianças que estavam nos anos iniciais de alfabetização. Essa turma era composta por 16 meninas e 9 meninos, portanto 25 crianças que tinham entre 7 e 9 anos. A formação da turma resultou de 16 crianças que faziam parte da turma de 1º ano que alfabetizei, no ano de 2012, e por outras 9 crianças que vieram de turmas do 1º ano do 2º turno ou de uma outra turma do 1º ano do 1º turno que foi diluída. De um modo geral, a turma era muito alegre, participativa e envolvida com as propostas. Em relação à **alfabetização**, a maior parte da turma iniciou o ano apresentando os parâmetros mínimos para aprovação na escola: lê sozinho (ou com alguma orientação e poucas restrições), atribuindo sentido a textos verbais de maneira convencional; produz textos com escrita alfabética; produz textos com coerência (pequeno texto de autoria ou reprodução).

As convicções que têm me constituído para a realização do meu trabalho estão, resumidamente, apresentadas a seguir, paralelamente às vozes de alguns autores: para mim, a escola é, como o poema da epígrafe expressa, um lugar onde as pessoas vivenciam experiências juntas, interagem, constituem-se, principalmente com os seus pares, e onde a linguagem flui naturalmente: “a escola é o espaço privilegiado onde se constituem, ou não, no processo ensino-aprendizagem, as condições de construção de propostas de compreensão” (ROCHA, 2008). Compreendo a linguagem como interação e que: “Falamos

apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas** relativamente estáveis e típicas de **construção do todo.**" (BAKHTIN, 2003). "As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas." (BAKHTIN, 2003). Dialogando com Leal (2007, p. 34), compreendo que "Texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico". Para o trabalho desde os anos iniciais, penso em "**alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, **alfabetizado e letrado**" (SOARES, 2001, p. 47), seja o caminho a ser seguido e é um exercício que me empenho para realizar, ficando atenta às muitas situações e discussões que constantemente surgem decorrentes das vivências individuais ou do grupo, acerca do mundo e que são possibilidades valiosas para produções de textos significativos individuais e/ou em grupos.

A seguir, relato as estratégias metodológicas que utilizo para desenvolver o trabalho com textos. Inicialmente, analiso os gêneros textuais e os conteúdos de todos os componentes curriculares que constam do plano do período e as sugestões/recomendações de temas a serem trabalhados, combinados com a coordenação. Em seguida, listo os eventos ou situações que estão ocorrendo ou vão ocorrer na escola e/ou fora dela (festas, passeios, eventos, notícias etc.), que não foram determinados com a coordenação, mas que podem despertar (ou já estão despertando) interesse da turma, que é uma informação que considero fundamental. Pesquiso textos (livros paradidáticos, notícias etc.) que podem ser explorados juntamente com os conteúdos do período. Com essa visão **macro**, vou pensando em possibilidades de produção de textos que contemplem as demandas citadas, ajustando-as ao tempo que tenho efetivamente. O resultado é uma rede de possibilidades de produções de textos. Considerando as demandas diárias (temas ou projetos que estejamos trabalhando), escolho as propostas mais adequadas ao momento e levo para o grupo ou acolho as demandas que venham dele. O importante é que o grupo esteja interessado, motivado, envolvido. Desse modo, o trabalho, geralmente, vai se desdobrando de forma encadeada e com o grupo comprometido.

Para direcionar a produção de texto, efetivamente, utilizo-me dos cinco espaços discursivos organizados por Ludmila Thomé de Andrade (2012), a saber: **A voz do aluno acima de tudo** é o primeiro espaço discursivo, no qual o sujeito tem possibilidades de construir uma postura discursiva. Esse espaço acontece desde o momento em que levo a proposta de produção para o grupo, pois, ao explicar a finalidade da proposta, paralelamente, abro espaço para que os alunos deem suas opiniões. Após a proposta de produção ser acolhida ou reelaborada com a turma, caminho para uma análise metalinguística coletiva sobre a estrutura do texto a ser produzido, ou seja, uma análise *sobre* diversos aspectos (linguísticos, estilísticos, literários, gramaticais etc.) que chamem a atenção dos alunos que leem o texto do colega. Às vezes, registro em um cartaz a superestrutura do texto ou utilizo-me de folha individual que delineie o caminho por aquele gênero. Em seguida, se a proposta permitir, estímulo os alunos a compartilharem suas ideias sobre o que escrever. Percebo que a maioria participa e que, quem inicialmente ainda não tem muito organizado o que escrever ou não quer dizer o que está pensando, aos poucos vai se revelando. Acho esse momento fundamental, pois penso que ouvir o outro ajude a abrir caminhos para a criatividade, refrescar a memória. Constato, com frequência, que esse pensar alto não faz os colegas ouvintes serem meros reprodutores do que ouviram, pois os textos apresentados são bem diferentes uns dos outros, com características muitas vezes marcantes. Na sequência, os alunos começam a **escrita espontânea** de seus textos individualmente ou em grupo (dependendo do que foi combinado anteriormente com a turma). Nesse espaço, que marca o início do processo da escrita, o escrevente constrói uma postura de escritor. **A negociação de sentidos** é um espaço de dialogismo e trocas entre alunos e entre alunos e professores, que favorece a construção de categorias metalinguísticas. **A revisão e a reescrita de textos** é um espaço decorrente das ações realizadas no espaço anterior, que dá continuidade à construção da postura de escritor já começada. Na minha prática pedagógica, os dois últimos espaços acontecerem separadamente e/ou paralelamente, a saber: frequentemente, quando um aluno termina de escrever seu texto, fica ansioso para conversar comigo sobre sua produção. Então eu vou lendo junto com ele. O que inicialmente tento é entender o que, de fato, o “escritor” queria dizer. Na posição de professora/leitora-mediadora, quando identifico algo no texto que



merece ser revisto e que avalio ser possível à criança realizar com os conhecimentos linguísticos que demonstra ter, peço que ela releia o que escreveu. A minha intenção é a de que ela perceba o que deve ser mudado, situação que muitas vezes acontece, anunciado por aquele famoso “Ih!”, que se traduz por: “Eu fiz isto? Mas eu sabia!”. Se a criança não percebe o que precisa ser mudado, comento o que eu entendi sobre o que ela escreveu. Se mesmo assim ela não consegue perceber o que precisa ser revisto em seu texto, eu aponto e observo se ela compreendeu. Se a criança continua sem perceber, avalio se devo continuar insistindo ou se ainda é prematura a mediação da questão em pauta. Neste último caso, o melhor é partir para outras questões. São atores ativos desse palco, também, as crianças que, aguardando a sua vez, acabam por acompanhar e dar suas opiniões na conversa, pois conforme vão terminando os seus textos, naturalmente algumas vão ficando em volta de mim e do colega que está tendo o seu texto lido. É um momento demorado de análises metalinguísticas com um caráter bem espontâneo e natural (epilinguísticas), mas eu e os próprios escreventes percebemos muitas conquistas feitas por eles de forma rápida e de diferentes ordens no campo linguístico, as quais se confirmam a cada produção de texto. As negociações podem incidir sobre diferentes aspectos linguísticos, que são demarcados pelo que cada sujeito provavelmente pode e está disposto a alcançar naquele momento, considerando o que desenvolveu na escrita do seu texto. A coerência do texto é um aspecto bastante relevante na conversa, mas não só ela. Depois desse momento, a criança segue para a revisão individual e a reescrita. Constantemente, a criança volta para conversarmos novamente e o processo anterior se reinicia. Porém, há momentos em que é comum acontecerem *flashes* **de negociação de sentidos** e **de revisão e reescrita de textos**, paralelamente à **escrita espontânea**, ou seja, nem sempre esses espaços ocorrem de forma sequencial e contínua. Durante a escrita espontânea, de vez em quando, eu caminho pela sala para observar os trabalhos. Com frequência, enquanto as crianças escrevem, expõem alto suas dúvidas (sobre ortografia, pontuação etc.), geralmente se direcionando a mim, quando não estou perto delas, mas naturalmente outros colegas tentam responder. Em outros momentos, quando percebo alguma construção comum no grupo que mereça destaque (ortográfica, pontuação, elementos de coesão etc.), abro um espaço para a discussão coletiva. Finalmente, chegamos ao último espaço discursivo, que é **a**

**publicação/a circulação** dos textos produzidos, investindo no suporte que, desde o início, foi combinado ou por algum outro que a turma tenha decidido, por algum motivo, mudar.

### Produzindo textos em diferentes gêneros

Em 2013, as atividades de produção de texto desenvolvidas com a turma ao longo do ano e que foram selecionadas para este trabalho foram: um bilhete; um texto descrevendo um colega da turma; um texto em terceira pessoa, no qual eles descrevem a si próprios e relatam um fato da vida deles; o resultado de uma pesquisa sobre crianças de outros lugares; uma entrevista e um texto que ensina a fazer um brinquedo. Essas produções serão detalhadas a seguir, obedecendo à ordem em que foram acontecendo. Revelam também um diálogo próximo com o autor que segue. Segundo Bourdieu, uma concepção ampliada de competência linguística considera que:

O que constitui problema não é a possibilidade de produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas a possibilidade de utilizar, de maneira coerente e adaptada, uma infinidade de frases, em um número infinito de situações. (...) A competência prática é adquirida em *situação*, na prática: o que se adquire não pode ser separado do domínio prático da linguagem e do domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado, em uma determinada situação. A intenção expressiva, a maneira de realizá-la e as condições de sua realização são indissociáveis. (BOURDIEU, *apud* JOLIBERT, 1977, p.24).

### Produzindo um bilhete

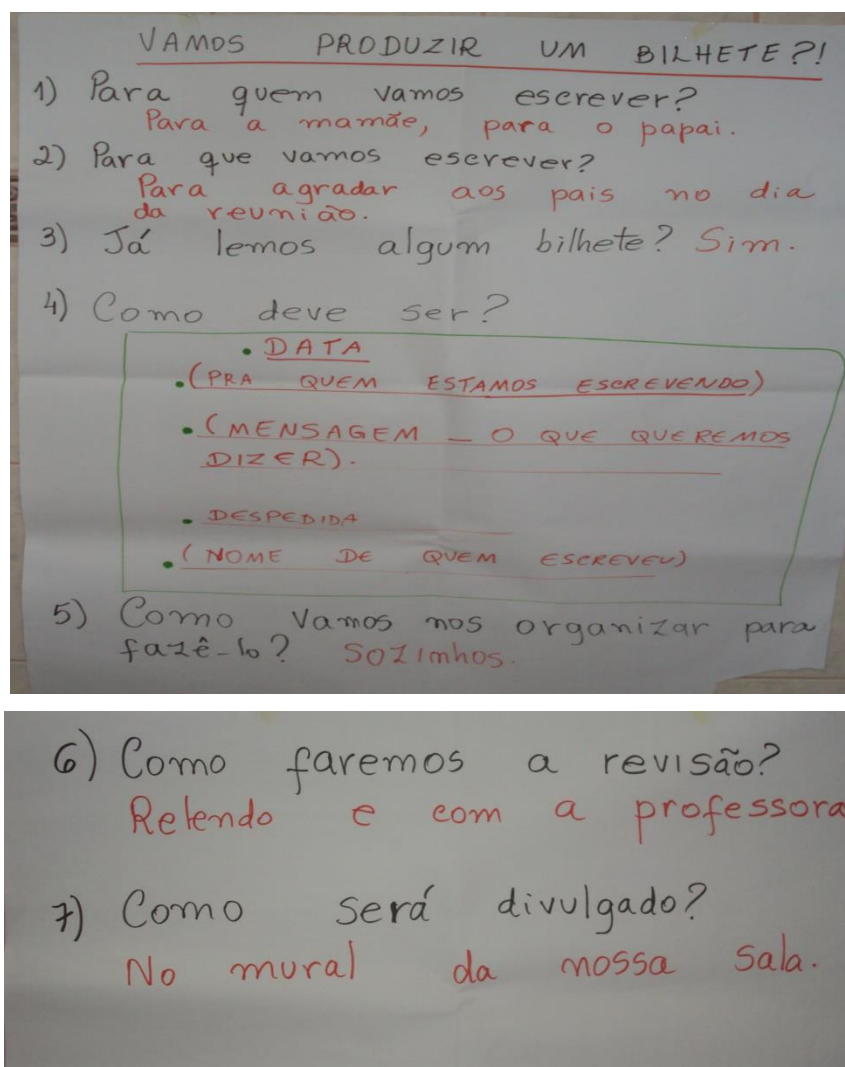
Tomando como orientação que “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (PCN, p.23), em alguns momentos de 2012, líamos coletivamente bilhetes que a escola enviava para os pais e conversávamos sobre aspectos funcionais e estruturais referentes ao texto, a saber:

- Para quem o bilhete foi escrito?
- Quem está enviando o texto?

- Qual é o assunto?
- Essas pessoas se conhecem bem ou não?
- Como o bilhete foi construído?

As perguntas feitas provocavam o entendimento e a reflexão pelas crianças da função deste gênero. Quando havia a necessidade de se escrever um bilhete para os responsáveis, inicialmente conversávamos novamente sobre os aspectos funcionais e estruturais referentes ao texto e, paralelamente, eu registrava no quadro as ideias que surgiam e ia construindo o texto. Em seguida, cada um copiava o bilhete em suas agendas.

No início de 2013, recebemos o livro didático de Língua Portuguesa (Projeto Prosa – Editora Saraiva). As primeiras atividades que realizamos no livro exploravam o gênero bilhete. Como a reunião de pais estava próxima, eu propus que cada um produzisse um bilhete para ser afixado no mural para que os pais recolhessem na primeira reunião com responsáveis. A turma aprovou a ideia. Assim, iniciou-se o primeiro espaço discursivo da produção do bilhete: a voz do aluno acima de tudo. Na sequência, fui conversando com a turma sobre os elementos funcionais e estruturais do texto e registrando em um papel as ideias (conclusões) que, coletivamente, iam sendo traçadas. Dessa forma, foi sendo delineado um planejamento coletivo da atividade, que depois ficou afixado no mural por algum tempo. Ao longo desse momento metalinguístico, eles perceberam que o bilhete a ser produzido seria íntimo e poderia ter demonstração de carinho, afeto, o que o fazia diferente dos que já tínhamos feito coletivamente no ano anterior.



Para Josette Jolibert (1994, p.42-43), "Determinar os parâmetros da situação de produção é uma entrada na atividade indispensável *antes* que as crianças se apossam do papel para começar a escrever. (...) Este é o primeiro instrumento que se elabora em conjunto."

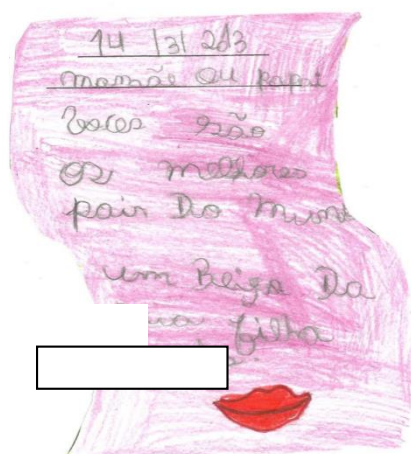
Em seguida, os alunos receberam uma folha com uma margem que sugeria a escrita de bilhete ou carta. A turma estava bastante motivada para iniciar a produção. Logo que iniciaram a escrita espontânea do texto, algumas crianças sinalizaram ter dúvidas para escrever corretamente a palavra "mamãe". Então escrevi, juntamente com elas, no quadro, analisando cada sílaba. Chamei a atenção para a nasalização que fazemos ao pronunciar a primeira sílaba, mas que, na escrita, essa não é representada. A negociação de alguns sentidos, a revisão e a reescrita do texto aconteceu em alguns momentos durante a produção

para algumas crianças e, somente ao final, para outras. As mediações foram basicamente em função de algumas dificuldades ortográficas, que era o que mais suscitava dúvidas das crianças naquele momento. Às vezes, o colega que estava perto acompanhava o diálogo e também dava contribuições.

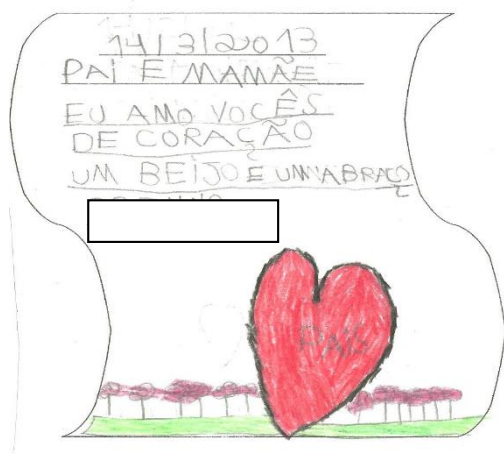
Observei que eles fizeram os bilhetes de forma rápida, coerente e sem muitas dúvidas quanto à estrutura e superestrutura do texto. Constatei que quanto mais o falante domina um gênero mais condições ele tem para imprimir sua individualidade na manifestação deste, pois mesmo dentro de uma proposta única e tão orientada, o resultado das produções mostrou-se bem diversificado e pertinente às variadas intenções dos alunos. O desenho, mesmo sem ter sido combinado, fez parte de quase todos os textos por iniciativa própria dos alunos, contribuindo com a mensagem de cada bilhete. Como afirma Gundlach (1982): “Muitos pesquisadores observaram que, na escrita infantil, desenhar é como uma parte da atividade de escrever.” (*apud* Kato, 2010, p.97). Alguns textos se destacaram pela autenticidade e por diferentes propósitos enunciativos.

A seguir, apresento algumas produções classificadas de acordo com o propósito enunciativo.

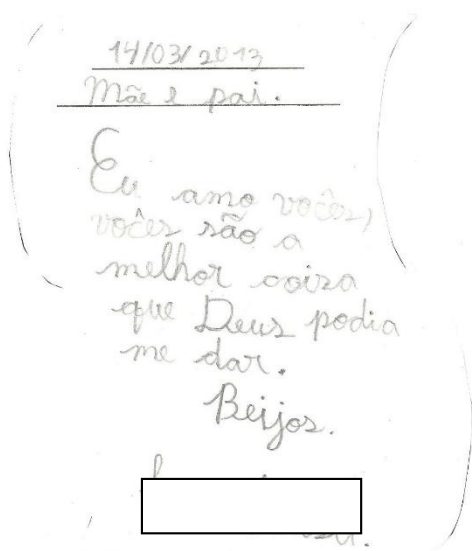
1) Nos bilhetes que seguem, as crianças foram mais românticas e deixaram suas declarações de carinho para os pais. Algumas usaram a criatividade na disposição dos elementos do texto, sem perder a coerência.



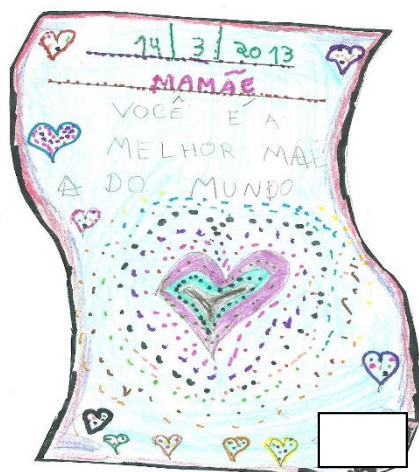
<p>14/3/2013</p> <p>Mamãe ou papai</p> <p>Vocês são</p> <p>os melhores</p> <p>pais Do Mundo</p> <p>Um Beijo Da</p> <p>sua filha</p> <p>A...</p>
---



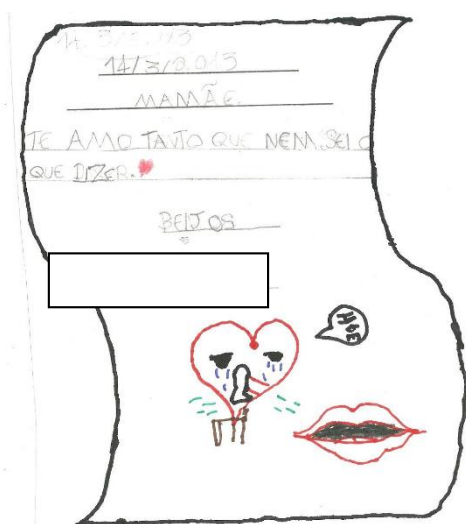
14/3/2013  
PAI E MAMÃE  
EU AMO VOCÊS  
DE CORAÇÃO  
UM BEIJO E UM ABRAÇO  
B...



14/3/2013  
Mãe e pai.  
Eu amo vocês,  
Vocês são a melhor coisa  
Que Deus podia  
Me dar.  
Beijos.  
L...



14/3/2013  
MAMÃE  
VOCÊ É A  
MELHOR MÃE  
DO MUNDO  
BEIJOS  
I...



14/3/2013

MAMÃE

TE AMO TANTO QUE NEM SEI  
O  
QUE DIZER.

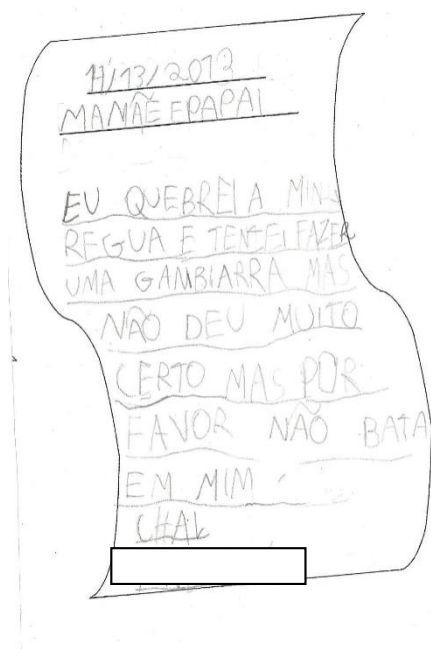
BEIJOS

P...

2) O aluno, que produziu o texto a seguir, durante o desenvolvimento da aula, estava muito inquieto. Quando perguntei o que estava acontecendo, ele disse que estava tentando colar a régua que havia quebrado. Expliquei a ele que não é possível colar plástico duro com cola comum. Mesmo assim, ele continuou, durante algum tempo, tentando colar a régua. Ao escrever o bilhete, ele foi bem autêntico, visto que tratou em sua mensagem, de forma bem pertinente, do que estava o incomodando durante a aula e, ainda, fez um apelo que demonstra o quanto ele avalia como grave a situação. Chamou-me a atenção o fato de que ele foi o único aluno que não se utilizou do desenho em seu texto. A ausência do desenho mostra que ele quis exatamente o contrário das outras crianças: não acentuar ainda mais a mensagem, pois se tratava de uma situação desagradável para ele. Essa situação ilustra o que Leal nota:

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2008, p.54)



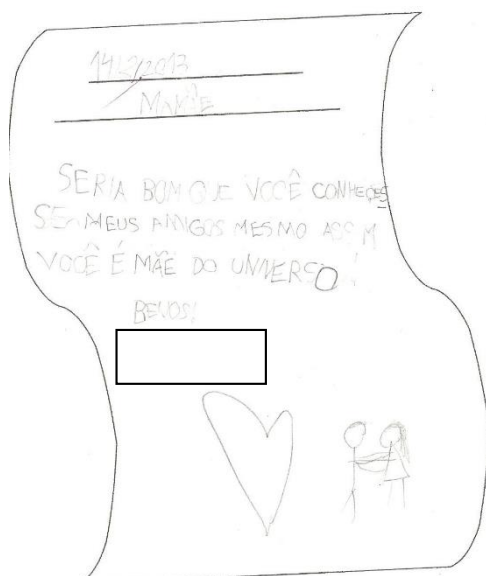


14/3/2013

MAMÃE E PAPAI  
EU QUEBREI A MINHA  
RÉGUA E TENTEI FAZER  
UMA GAMBIARRA MAS  
NÃO DEU MUITO  
CERTO MAS POR  
FAVOR NÃO BATA  
EM MIM  
CHAL  
A...

3) Os alunos a seguir aproveitaram a oportunidade para fazer um apelo aos pais e mostram que:

Para compreender um texto é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico. (Leal, 2008, p.56)



14/3/2013

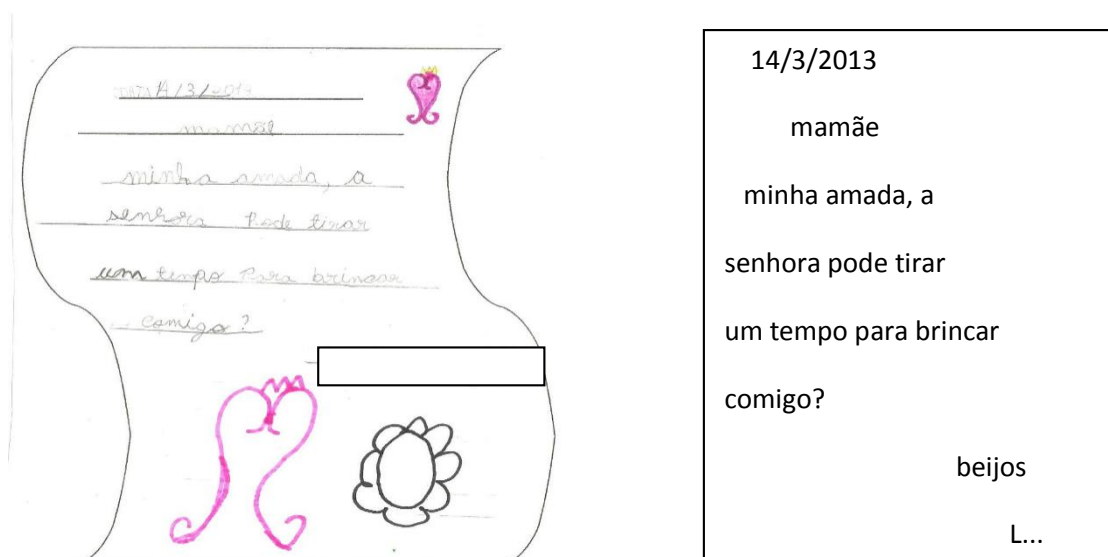
MAMÃE

SERIA BOM QUE VOCÊ CONHECESSE  
SE MEUS AMIGOS MESMO ASSIM  
VOCÊ É A MELHOR MÃE DO UNIVERSO

BEIJOS

A...





Depois que os bilhetes estavam prontos, chegamos ao momento da publicação. Os bilhetes foram afixados no mural. Por terem caráter particular, coloquei-os por baixo da estrela que cada aluno havia enfeitado para compor o mural "Constelação 207". No dia da reunião com os responsáveis, ao final, cada um procurou a estrela do seu filho e pegou o bilhete. Foi um momento bonito. Pena que não registrei...

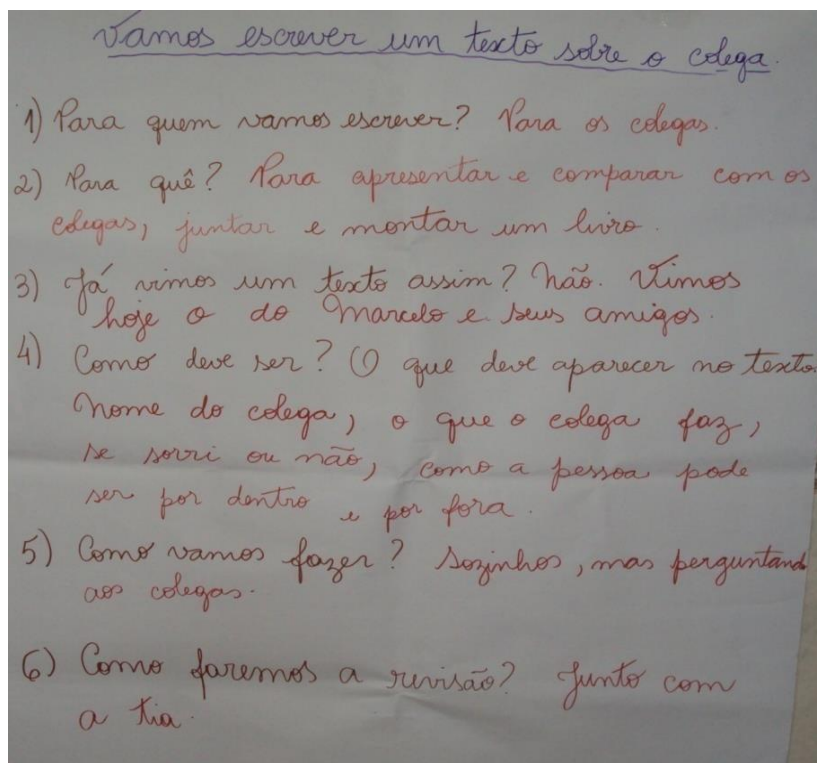
### Produzindo um texto sobre o colega

Por que estávamos no início do ano de 2013, com muitos colegas novos no grupo, avalei como importante promover algumas situações em que eles pudessem olhar um pouco mais atenta e positivamente para os colegas. Uma das atividades realizadas foi a que descrevo a seguir:

\* Li para a turma o livro **Os Amigos de Marcelo** (Ruth Rocha). Depois, conversamos sobre o livro. Eles gostaram da história e perceberam que Marcelo falava de como seus amigos eram, das características deles.

\* Propus que cada um escrevesse um texto como os que Marcelo escreveu, sobre um determinado colega da turma. Depois, quem quisesse, lia seu texto para a turma. Nesse momento, a turma poderia verificar se o que foi escrito sobre o colega estava de acordo com o que percebemos realmente. Por fim, juntaríamos os textos formando um livro para ser lido pela turma. A turma demonstrou gostar

da proposta, então partimos para o planejamento coletivo da atividade ressaltando as características do texto.



Depois desse planejamento, coloquei o nome de cada criança no quadro. Em seguida, para cada nome, fui perguntando quem queria escrever sobre aquele colega. Quando havia mais de uma pessoa interessada em escrever sobre uma determinada criança, a decisão era por **par ou ímpar**. Depois que todos os pares foram organizados, as crianças iniciaram a escrita espontânea de seus textos. A seguir, relato um momento que avalio como interessante, curioso, em que a negociação de sentidos, a revisão e a reescrita de um texto aconteceram paralelamente à produção espontânea.

### As tentativas de L.

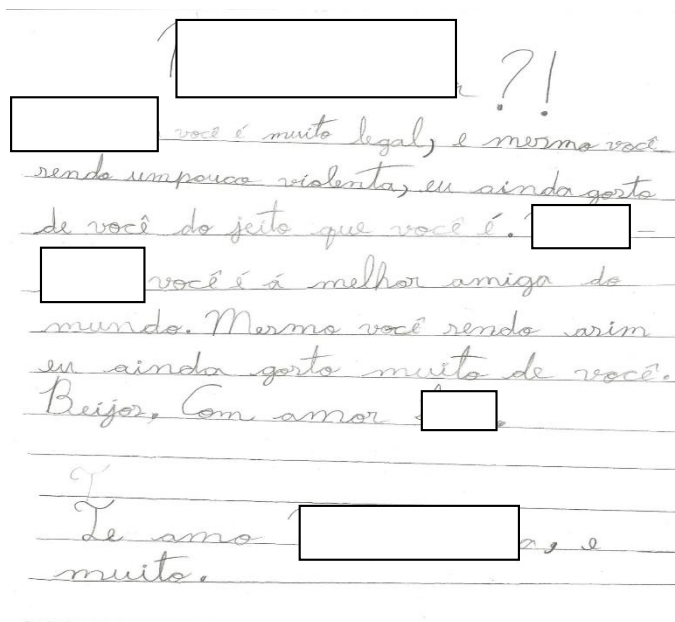
Inicialmente, L. produziu um texto que era uma carta para M., diferentemente da proposta combinada.

[Red Box] ?!  
 [Red Box] você é a melhor amiga  
 de todas, e mesmo que você  
 brigando com migo eu ainda  
 assim gosto de você.  
 Com amor [Red Box]  
 Te amo [Red Box]

M ?!  
 M você é a melhor amiga  
 de todas, e mesmo você asveses  
 brigando com migo eu ainda  
 assim gosto de você.  
 Com amor L.  
 Te amo M.

Quando perguntei a ela se o que havia escrito era um texto **para** M. ou um texto **sobre** M., ela disse que havia escrito **um texto sobre M. para M.** A resposta estava coerente e o texto bem produzido, porém, como estava diferente da proposta combinada, tive curiosidade para saber se ela conseguia perceber isso. Então peguei o livro novamente e reli com ela uma parte, depois perguntei se os textos do livro eram assim. Ela pensou um pouco e disse que não. Li com ela o texto de uma colega da turma que já havia terminado. Ela disse: "Agora entendi." E demonstrou que queria refazer. Valorizei o interesse de L. por tentar adequar seu texto à proposta. Rocha (2008, p.82) define o significado da revisão no processo de apropriação de habilidades textuais como sendo "atividade que permite 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."

Então disponibilizei outra folha para ela, e o resultado foi o texto que segue.

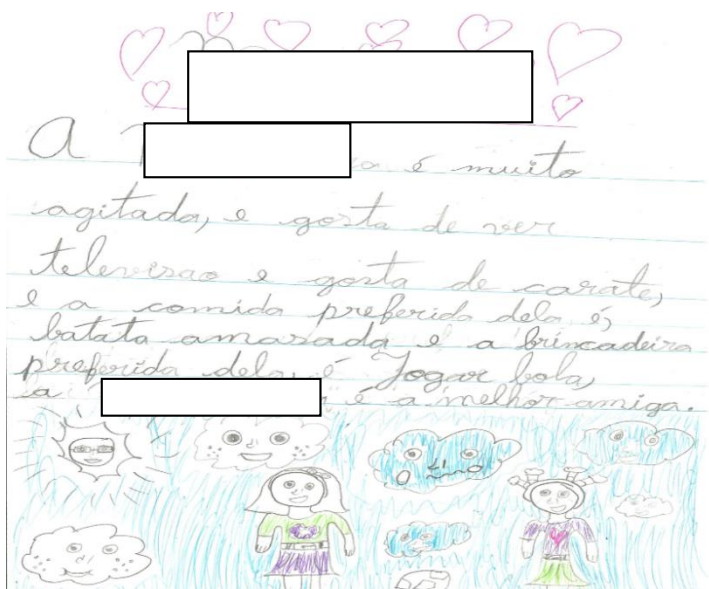


M?!

M você é muito legal e mesmo você sendo um pouco violenta, eu ainda gosto de você do jeito que você é. M você é a melhor amiga do mundo. Mesmo você sendo assim eu ainda gosto muito de você. Beijos. Com amor L.

Te amo M, e Muito.

Quando L terminou, mostrei para ela o seu primeiro texto e ela percebeu que as produções estavam praticamente iguais. Então ela disse: "Não estou conseguindo escrever como o livro." Propus a ela que escrevesse sobre M. pensando que estava falando comigo. Então ela produziu o texto que segue.



M

A M é muito agitada, e gosta de ver televisão e gosta de carate, e a comida preferida dela é, batata amassada e a brincadeira preferida dela, é Jogar bola, a M é a melhor amiga.

Considero singular esse momento em que L, persistentemente tenta, até conseguir, ajustar o que ela queria dizer ao gênero proposto para a produção.

Segundo Authier-Revuz (*apud* PAULA, 2014), o conceito de “metaenunciação” pode ser caracterizado como “uma negociação do sujeito em meio a toda heterogeneidade constitutiva que caracteriza o discurso”. Nessa manifestação de metaenunciação, L. produziu textos com características bem marcadas:

- Nos dois primeiros textos, exagera no uso da pontuação e ressalta as adversidades com a amiga, o que caracteriza a personalidade da autora, muito vibrante e sincera. Ela escreveu o que realmente queria dizer para a amiga, sendo talvez o motivo de os dois primeiros textos serem bem parecidos na essência.
- O último texto, que não era direcionado para a amiga, como os anteriores, foi amenizado em suas observações em relação ao temperamento de M. Ressaltou também preferências da amiga, que não se faziam necessárias nos textos anteriores, pois a interlocutora direta era a própria amiga.

Raquel Fiad propõe que é possível atribuir autoria a textos escritos por crianças, através das seguintes manifestações de **metaenunciação**<sup>1</sup>: quando o sujeito marca diferentes propósitos enunciativos e quando marca sua inserção nos gêneros do discurso que enuncia. Avalio que Lara mostrou claramente diferentes propósitos enunciativos, bem como a escolha pertinente do gênero em cada forma de enunciar, portanto concluo que é possível considerar Lara autora de seus textos.

Caminhando nesse sentido, apresento cinco exemplos antes da negociação de sentidos, para ressaltar que mesmo crianças que já caminham juntas há mais de um ano, acompanhando as mesmas discussões sobre a língua, produzindo textos a partir da mesma proposta, passando pelo mesmo planejamento coletivo, conseguem produzir textos muito diferentes e com individualidades bem aparentes e que os níveis de conhecimentos linguísticos bem diferenciados não as impedem de produzir muito bem os seus textos.

O texto a seguir foi produzido por A., um aluno muito criativo e musical, que adora apresentar-se para a turma cantando *Rap*. Frequentemente, ele demonstra,

---

<sup>1</sup> A metaenunciação liga-se ao movimento metalinguístico de pensar sobre a língua e propor reflexões sobre esta.

em seus textos, certa vontade de inovar, diferenciar, o que interpreto como um estilo pessoal. Neste texto, avalio que as incoerências apresentadas pela falta de concordância foram intencionais, para dar ritmo, por isso não carecem de negociação se sentido. Por isso, esse aspecto não foi alvo de mediação com intenção de mudança.

The image shows a student's handwritten text on lined paper. The text is written in capital letters and contains several errors in spelling and grammar. Two names are redacted with black boxes. To the right of the handwriting is a typed transcription of the text, enclosed in a black rectangular box. The transcription corrects the spelling and grammar of the original text.

**Handwritten text:**

[Redacted] O MANEIRO  
 NOS VER LEVEL UP,  
 NOS VER ACQ COMFUSOE AU —  
 QUADRADO, GOSTAMOS DE JOGA LEVEL  
 UP, O [Redacted] É UM AMIGO BEM IRAD-  
 O, O [Redacted] GOSTARIA DE SER UM  
 SUPER HEROI, E GOSTARIA DE SER O  
 CAPITÃO DO TIMI

**Typed transcription:**

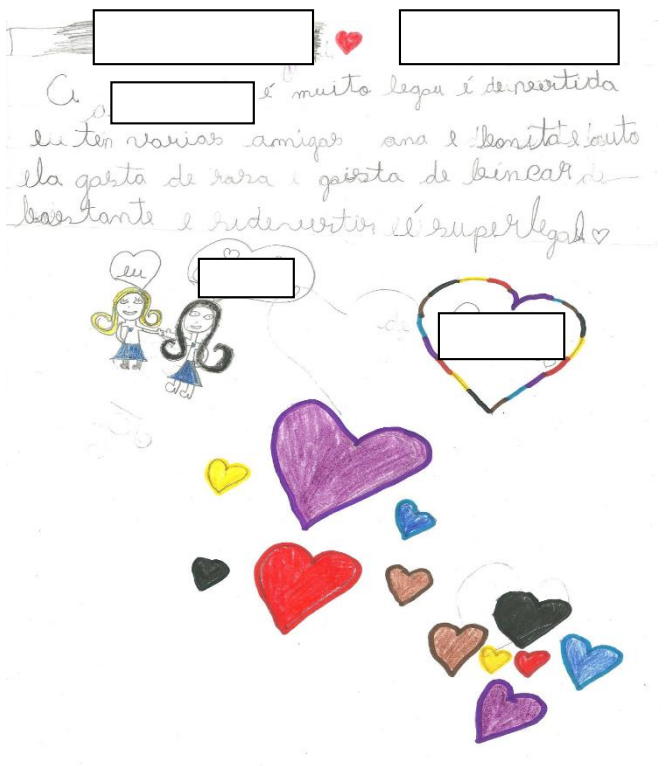
M. O MANEIRO  
 NOS VER LEVEL UP,  
 NOS VER ACQ COMFUSOE AU-  
 QUADRADO, GOSTAMOS DE JOGA LEVEL  
 UP, O M. É UM AMIGO BEM IRAD-  
 O, M. GOSTARIA DE SER UM  
 SUPER HEROI, E GOSTARIA DE SER O  
 CAPITÃO DO TIMI

O aluno Br se empenhou muito para produzir este texto.Br. Preferiu conversar com o colega antes de fazer o seu texto. Isso mostra por que ele comenta sobre o que o amigo faz em casa.



B.  
É legal gostade brincar de  
Com o irmamão gostade  
Ver televisane gosta de  
Jogar é bonito e meitolega  
É meu melhor amigo  
Br.

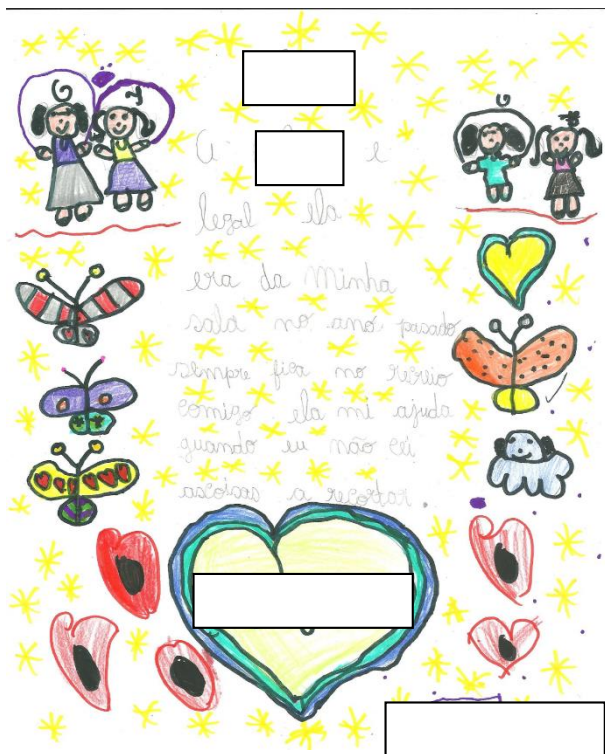
C., em sua produção, deixa transparecer a admiração que tem pela amiga.



A. B. A. B.  
A a. B. é muito legau é de vertida  
E ten varias amigas a. e bonita e auto  
ela gosta de rosa e goista de brincar  
bastante e sidevertir é superlegal  
C.

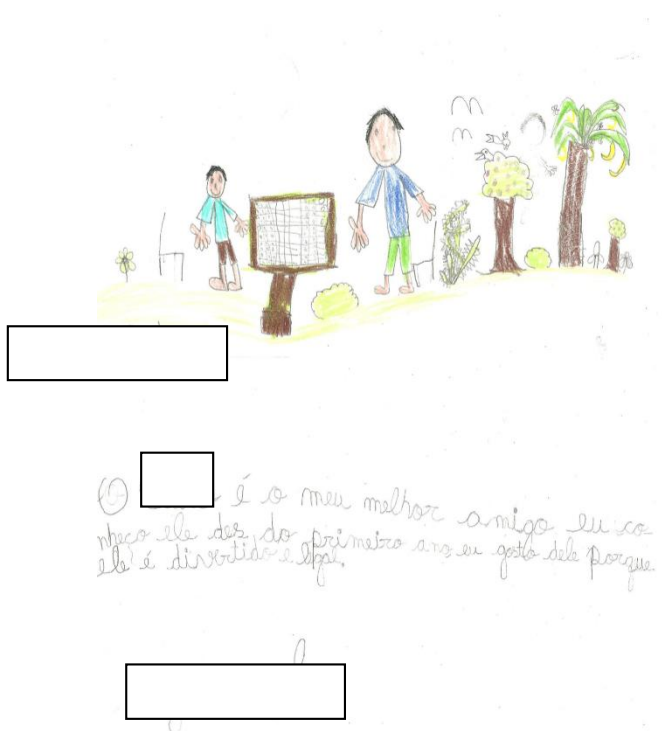


I. e sua amiga inseparável.



O.  
A O e  
legal ela  
era da minha  
sala no ano pasado  
sempre  
fica no recreio  
comigo ela mi ajuda  
quando eu não sei  
as coisas a recortar.  
I.

J. M. é uma criança de pouco falar, mas participa das atividades. Geralmente é sucinto em seus textos.



P.  
O P. é o meu melhor amigo eu co  
nheço ele desde do primeiro ano eu  
gosto dele porque  
ele é divertido e legal.  
J.M.



No dia seguinte, as crianças que quiseram, leram para a turma as suas produções (a grande maioria se apresentou). Conforme os alunos se apresentavam, a turma se manifestava aprovando ou não a descrição feita pelo colega sobre o outro. Ao final, algumas crianças quiseram presentear seus colegas com os textos que escreveram, então mudamos o combinado do planejamento, que era para montarmos um livro.

### **Tema criança: produzindo textos sobre os próprios alunos e produzindo textos coletivamente sobre a turma**

No primeiro semestre de 2013, CRIANÇA foi um tema combinado pelos professores e coordenadores da série para trabalharmos diversos conteúdos do 2º ano. Já havíamos feito algumas atividades que tinham esse foco.

A produção sobre os colegas, a partir da história **Os Amigos do Marcelo**, foi uma delas. Na sequência, contei para eles o livro **Papitoco**, o qual retrata o universo de um menino de cinco anos que procura um amigo só seu, particular, até descobrir que, mais importante que isso, é fazer amigos valorizando as diferenças. As crianças demonstraram ter gostado muito do livro, inclusive, na reunião com os pais, isso foi relatado por alguns responsáveis.

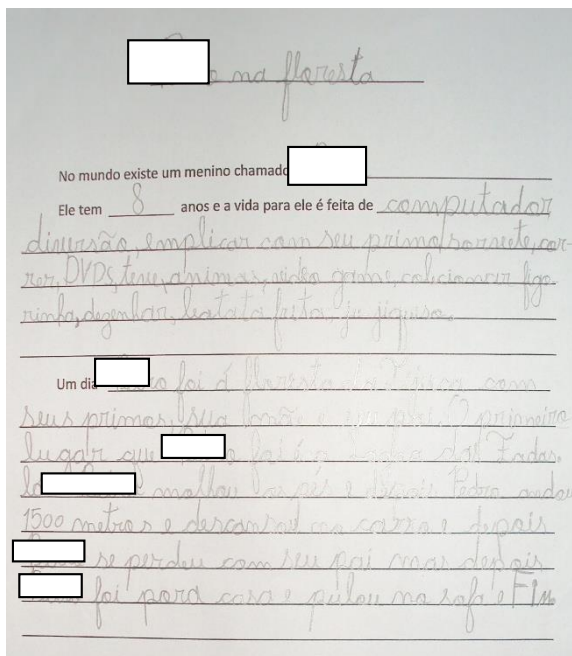
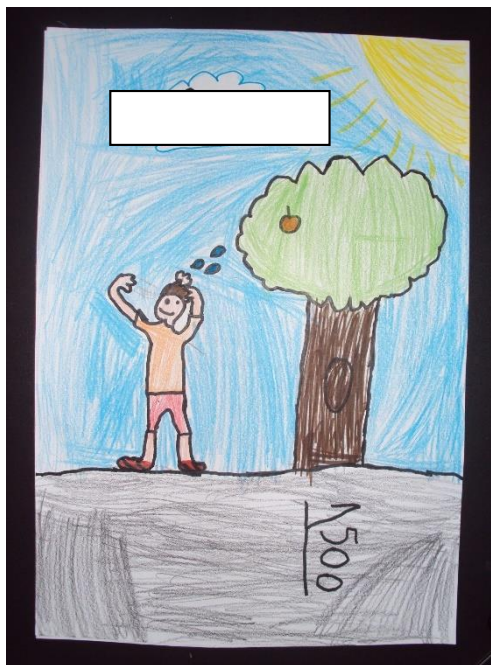
Propus que escrevessem um texto sobre eles, mas em terceira pessoa, seguindo a ideia do livro do Papitoco. Na primeira parte, eles escreveriam do que a vida deles é feita e, na segunda parte, relatariam um fato ocorrido na vida deles. Depois, cada um apresentaria para a turma a primeira parte do texto. A segunda parte seria conhecida através de um livro que faríamos juntando todas as produções.

Esse livro iria compor o acervo do Clube do Livro da turma - Gênios da Leitura. Esse clube é um projeto que todas as turmas do CPEI - CSCI desenvolvem a cada ano. As professoras compram livros com as turmas, usando o dinheiro arrecadado das famílias. Diversas atividades são desenvolvidas com a turma para organizar o dia da inauguração: a escolha dos livros a serem comprados consultando catálogos de editoras, passeio à livraria para comprar os livros, escolha do nome do clube, organização das regras de funcionamento do clube, preparação do convite, preparação de uma apresentação para a inauguração etc.

A turma gostou da ideia de acrescentarmos ao clube um livro produzido por eles. Então demos início às escritas espontâneas.

Sobre o espaço de negociação de sentidos, farei alguns comentários: esse texto proposto era mais complexo e, portanto, o espaço de negociação de sentidos necessitava de mais tempo, mais dedicação e disposição de todos, muitas idas e vindas de cada um. O ponto que mais persegui, inicialmente, foi o sentido do texto, pois, em geral, é o que necessita de mais investimento. A conversa sobre a ortografia das palavras nem sempre foi feita em um único momento, pois é comum a criança esquecer-se de rever tudo que foi conversado. Em algumas situações, depois de alguns momentos de conversa, quando apenas algumas palavras ainda precisavam ser revistas, fiz anotações a lápis para que a criança, em momento oportuno, fizesse a revisão. A seguir, apresento alguns textos, nos quais a negociação de sentido foi feita parcialmente.

(página seguinte)



P, na floresta

No mundo existe um menino chamado P.

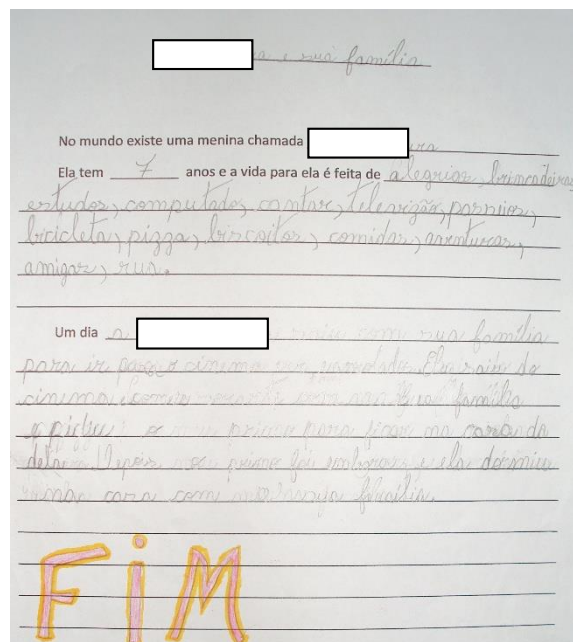
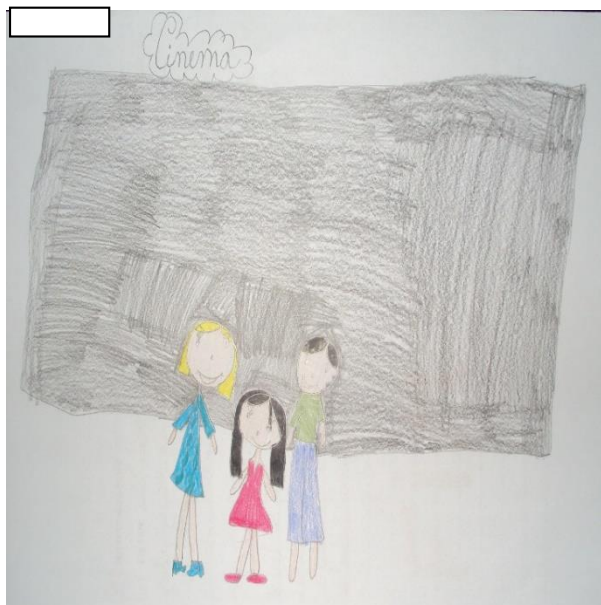
Ele tem 8 anos e a vida para ele é feita de computador  
diversão, empicar com seu primo sorvete, cor-  
rer, dvds, teve, animas, vídeo game, colecionar figo-  
rinhas, desenhar, batata frita, ju-jiquiso.

Um dia P. foi á floresta da Tijuca com seus primos, sua  
mãe e seu pai. O primeiro lugar que P. foi é a Lagoa das Fadas.

Lá P. molhou os pés e depois P. andou  
1500 metros e descansou no carro e depois

P. se perdeu com seu pai mas depois

P. foi para casa e pulou no sofá e FIM.



#### M. L. e sua família

No mundo existe uma menina chamada M.L..

Ele tem 7 anos e a vida para ele é feita de alegrias, brincadeiras, estudos, computado, cantar, televisão, passeios, bicicleta, pizza, biscoitos, comidas, aventuras, amigas, rua.

Um dia M.L. saiu com sua família para ir para o cinema ver enrolados. Ela saiu do cinema e comeu sorvete com a sua família e pediu seu primo para ficar na casa da dela. Depois o primo foi embora, e ela dormiu na casa com a sua família.

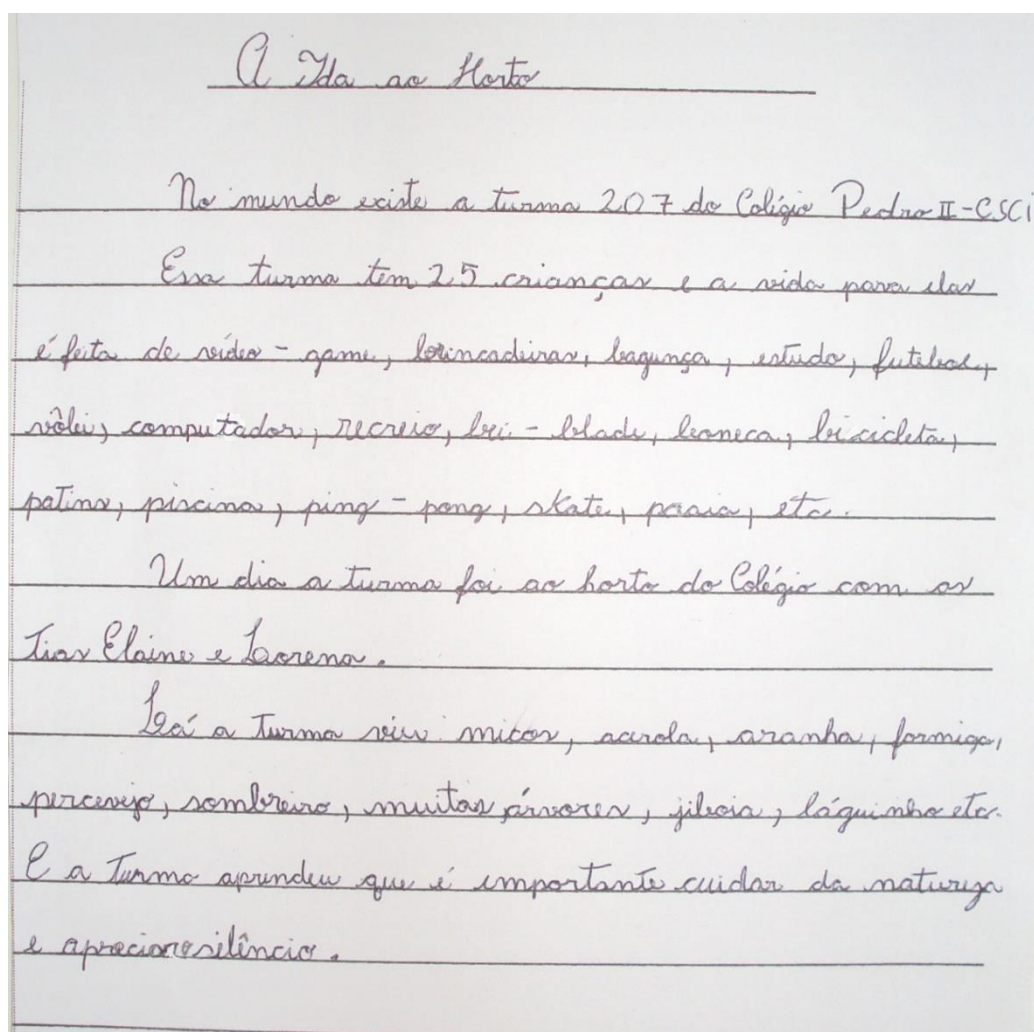
Depois demos início às apresentações. Nesse momento, íamos conversando sobre as semelhanças e as diferenças que descobríamos entre todos os alunos da turma, pois é um conteúdo de Estudos Sociais a ser trabalhado. Foi um momento bem divertido.

Nos dias que seguiram, continuei conversando sobre a escrita do texto com os alunos, individualmente ou em grupo (para questões que se apresentavam a muitas crianças).

Naquela semana, fomos ao horto do colégio para observarmos os vegetais, que é um conteúdo de Ciências. Como foi uma atividade que a turma gostou muito, na aula seguinte, propus que fizéssemos um texto coletivo seguindo o do Papitoco, mas com as informações sobre as características da turma, na primeira parte do

texto, e o relato da ida ao horto, na segunda parte. Esse texto também faria parte do livro da turma. Para produzir esse texto, inicialmente relembramos as apresentações dos colegas, quando descobrimos semelhanças e as diferenças entre eles e apontamos características que podiam ser atribuídas à turma de uma forma geral. Paralelamente eu ia registrando no quadro. Em seguida, conversamos sobre o que vimos e aprendemos na ida ao horto, e eu continuei registrando e chamando a atenção para a disposição das ideias, ortografia e pontuação etc. Quando o texto ficou pronto, todos os alunos copiaram o texto no caderno, e um aluno se prontificou a copiar o texto novamente, em outra folha, para compor o livro.

A partir da ida ao horto, também confeccionamos um cartaz que retrata o ambiente de floresta.



Texto coletivo, copiado do quadro pela aluna Le. Este texto também constou do livro da turma.

Como conteúdo de Estudos Sociais, ainda tínhamos que trabalhar semelhanças e diferenças entre eles e crianças de outros lugares e de outras épocas. Pensei que, depois de algumas atividades, pudéssemos produzir outro texto coletivo que também tivesse a ver com o que estávamos fazendo para o livro da turma. Conversei com a turma e eles concordaram.

### **Pesquisando crianças de outros lugares**



Dando continuidade ao tema Criança, li para os alunos duas páginas do livro **Crianças como Você** (Unicef). Esse livro retrata a vida de diferentes crianças do mundo. Paralelamente à leitura, íamos apontando semelhanças e diferenças entre eles e as crianças apresentadas, pois é um conteúdo da série. Depois, propus que eles pesquisassem outras semelhanças e diferenças entre eles e outras crianças que aparecem no livro. Para tanto, distribuí cópias do livro para duplas e uma folha para orientar a pesquisa e para cada um anotar o que a dupla combinasse. Enquanto eles faziam a pesquisa, eu ia circulando pela sala para ajudar quando solicitavam ou quando eu avaliava que era necessário. Depois, cada dupla apresentou para a turma a pesquisa feita. Paralelamente às apresentações, eu ia mostrando a página do livro correspondente à pesquisa. Assim exploramos bastante o livro e fomos descobrindo o que há de comum entre crianças de lugares tão diferentes.



## Última versão do texto

COLÉGIO PEDRO II - CSCI  
 Nome \_\_\_\_\_ Data 18/6/2013  
 Turma 207  
 CRIANÇA COMO EU

NOME Houda El Agar ONDE MORA Marrocos

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<p>Ela mora com a família que nem a gente. A mãe dela também arruma o cabelo dela igual a nossa mãe.</p> <p>Você</p> 	<p>A mãe dela sai de casa com o pano no rosto e a nossa mãe não. Ela estuda árabe e a gente português. A religião dela é islamismo. E ela ora na mesquita e a gente na igreja.</p> 

NOME <u>Houda El Agar</u>	ONDE MORA <u>Marrocos</u>
<p><b>SEMELHANÇAS</b>            Ela mora com a família que nem a gente. A mãe dela também arruma o cabelo dela igual a nossa mãe.</p>	<p><b>DIFERENÇAS</b>            A mãe dela sai de casa com o pano no rosto e a nossa mãe não. Ela estuda árabe e a gente português. A religião dela é islamismo. E ela ora na mesquita e a gente na igreja.</p>





COLEGIO PEDRO II - CSCI

Nome  Data 18/11/2013

Turma 204

CRIANÇA COMO EU

NOME Celina ONDE MORA Pará

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<p>Brinca de boneca como a gente.</p>	<p>Ela tem 9 anos e mora no Pará, seu pai é o chefe da aldeia. Caça jacarés para comer, toma banho no rio.</p>
 <p>BONECA</p>	

NOME <u>Celina</u>	ONDE MORA <u>Pará</u>
<p>SEMELHANÇAS</p> <p>Brinca de boneca como a gente.</p>	<p>DIFERENÇAS</p> <p>Ela tem 9 anos e mora no Pará, seu pai é o chefe da aldeia. Caça jacarés para comer, toma banho no rio.</p>

COLÉGIO PEDRO II - CSCI

Data 11/02/13

Turma 207

CRANÇA COMO EU


NOME Yannis ONDE MORA Ilha grega

SEMELHANÇAS

Ele come churrasco.  
Ele joga futebol. Ele  
brinca de esconde-esconde.  
Ele estuda matemática.

DIFERENÇAS

Ele mora numa  
casa de pedras.



NOME <u>Yannis</u>	ONDE MORA <u>Ilha grega</u>
SEMELHANÇAS Ele come churrasco. Ele joga futebol. Ele brinca de esconde-esconde. Ele estuda Matemática.	DIFERENÇAS Ele mora numa casa de pedras.

### Continuando o tema criança...

Conversando com a turma sobre o que eles poderiam fazer para saber como era a vida das crianças antigamente, surgiu do grupo a ideia de conversar com alguém mais velho. Combinei com as crianças que esse seria o trabalho de casa do dia seguinte. Para ajudá-las na entrevista, preparei um roteiro para elas. No outro dia, na rodinha, cada criança foi apresentando a primeira parte de sua entrevista. Nessa parte, cada uma dizia quem havia entrevistado, quantos anos a pessoa tem e quais as semelhanças e diferenças entre ela e a pessoa entrevistada quando era criança. Na conversa, fomos descobrindo informações recorrentes. Depois, fizemos o mesmo para a segunda parte da entrevista, que era sobre as brincadeiras de antigamente. Foi um momento muito rico, cheio de descobertas. A turma se envolveu bastante. Depois combinamos que, ao longo do ano, eles ensinariam para os colegas as brincadeiras que pesquisaram. Na sequência, apresento alguns desses textos (página seguinte).

Colégio Pedro II – USCI

Nome:  Data: 20/2/19

Turma: 207

Você descobriu que existem semelhanças e diferenças entre você e outras crianças do mundo.

Mas será que há semelhanças e diferenças entre você e crianças de outras épocas?

Converse com alguém *bem mais velho* do que você e tente descobrir.

- Nome da pessoa entrevistada
- Idade 82 anos
- A pessoa entrevistada é seu (sua) Bisavó materna

1) Semelhanças entre você e a pessoa entrevistada, quando era criança:

Bolinha de gude, Roda Roda, Futebol com Bola de meia,

---



---

2) Diferenças entre você e a pessoa entrevistada, quando era criança:

Ele ia a pé para a escola, ele carregava água para beber, ele cortava lenha para o fogão, ele tomava conta dos irmãos e irmãs menores. Ele varria o quintal, molhava o jardim da sua mãe. Ele lavava a fralda da sua irmã.

“1- Bolinha de gude, Roda Roda, Futebol com Bola de meia.”

“2- Ele ia a pé para a escola, ele carregava água para beber, ele cortava lenha para o fogão, ele tomava conta dos irmãos e irmãs menores. Ele varria o quintal, molhava o jardim da sua mãe. Ele lavava a fralda da sua irmã.”



Colégio Pedro II – USCI

Nome:

Data 18/01/2013

Turma 207

Você descobriu que existem semelhanças e diferenças entre você e outras crianças do mundo.

Mas será que há semelhanças e diferenças entre você e crianças de outras épocas?

Converse com alguém **bem mais velho** do que você e tente descobrir.

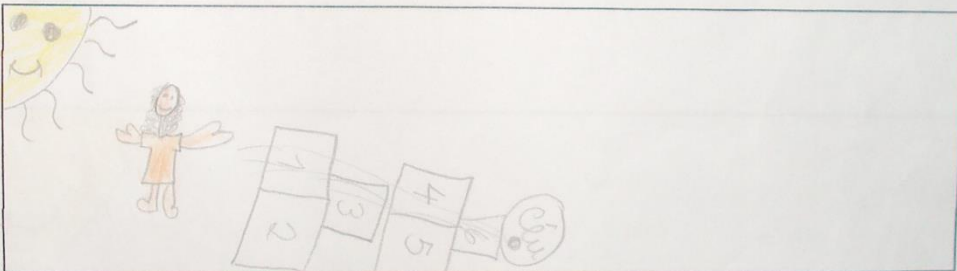
Nome da pessoa entrevistada

Idade 76 anos

A pessoa entrevistada é seu (sua) mãe


1) Semelhanças entre você e a pessoa entrevistada, quando era criança:

Brincar de boneca, pula corda, esconde-esconde,  
pique-pega, amarelinha, Bicicleta,



2) Diferenças entre você e a pessoa entrevistada, quando era criança:

Bolinha de gude, não usava chinelo, andava  
de charete, plantava e colhia melancia no sítio,



"1- Brincar de Boneca, pula corda, esconde-esconde, pique-pega, amarelinha, Bicicleta.")

"2- Bolinha de gude, não usava chinelo, andava de charete, plantava e colhia, morava no sítio."

Nome

Turma

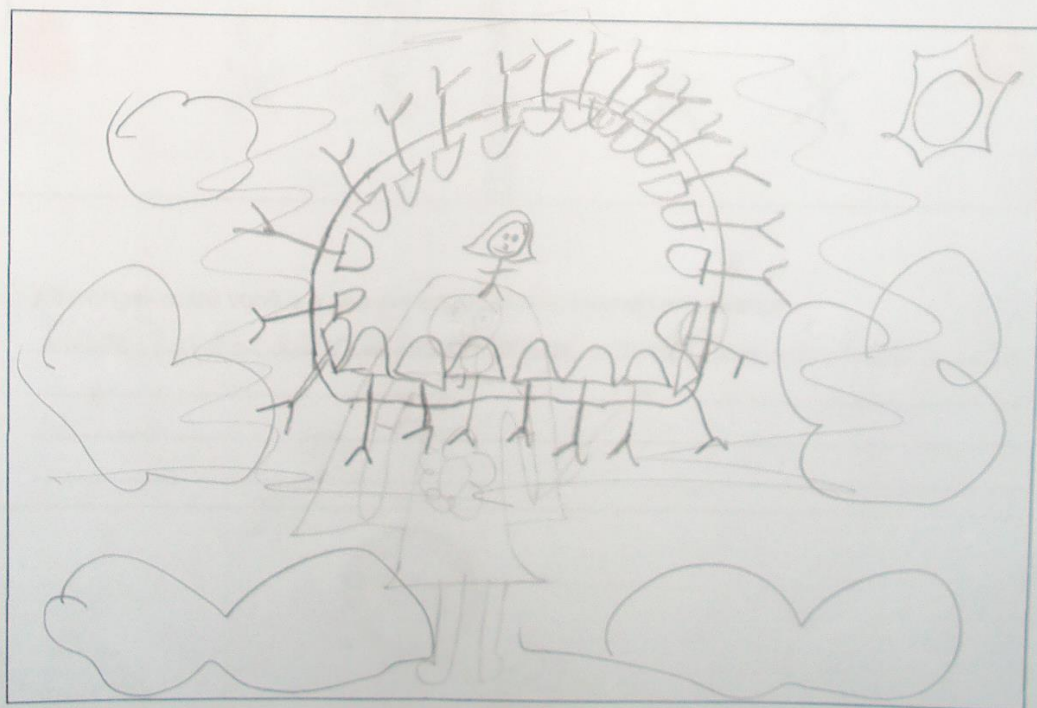
207

3) A pessoa que você entrevistou brincava de alguma brincadeira que você não conhece ou conhece pouco? sim

Qual? Brincadeira de roda.

Explique como era essa brincadeira.

As crianças faziam uma roda e cantavam músicas de ciranda.



"3-Brincadeira de roda. As crianças faziam uma roda e cantavam músicas de ciranda."

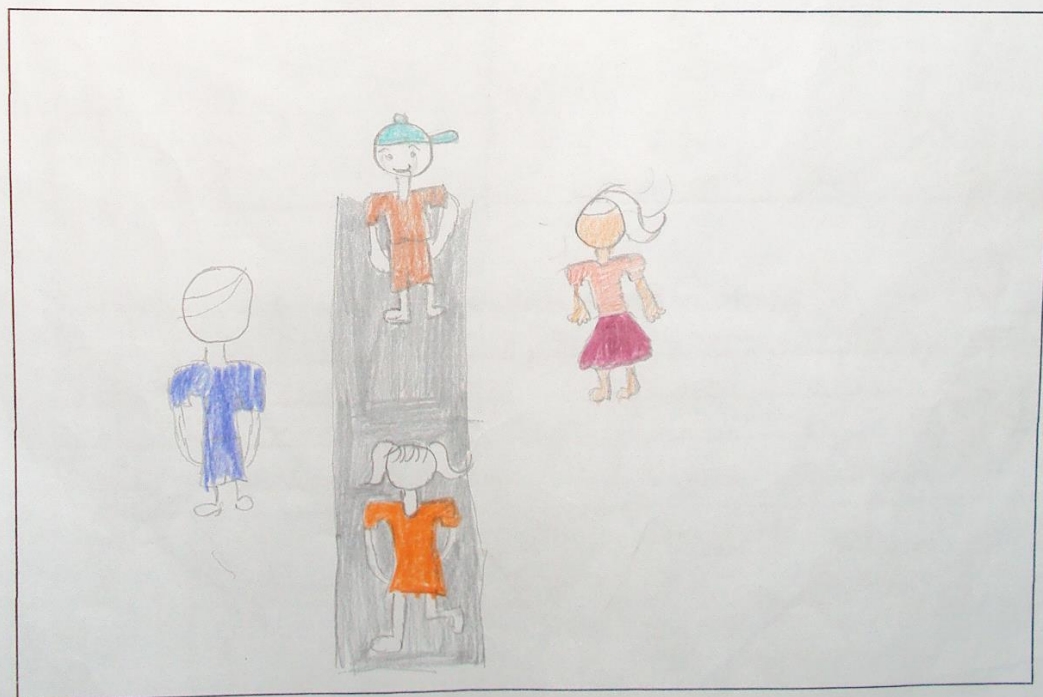
Nome Turma 207

3) A pessoa que você entrevistou brincava de alguma brincadeira que você **não conhece** ou **conhece pouco**? Não

Qual? Mamãe na rua

Explique como era essa brincadeira.

uma criança, fica na rua, tentando  
pegar seus amigos que tem que  
passar para a outra calçada sem  
ser pegos tem que correr com uma  
perna só!

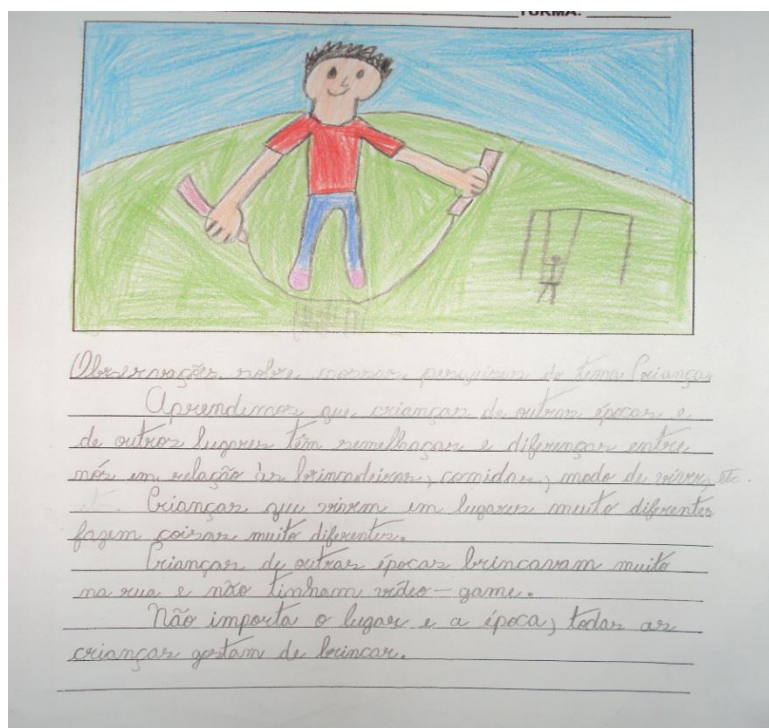


"3- Mamãe na rua. Uma criança fica na rua, tentando pegar seus amigos que tem que passar para a outra calçada sem ser pegos tem que correr com uma perna só!"



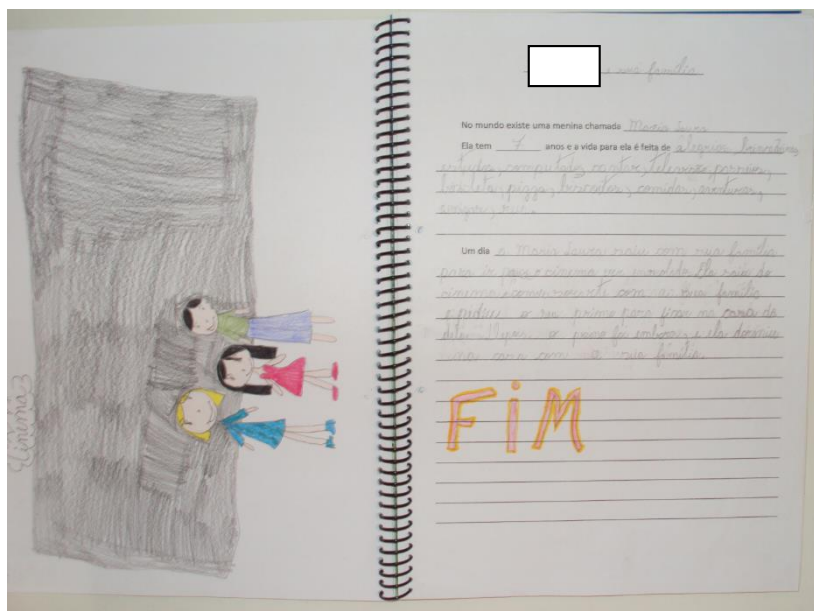
Por fim, fizemos um texto coletivo relacionando as descobertas sobre as semelhanças e as diferenças entre os eles e crianças de outras épocas e de outros lugares. Depois de pronto, cada um copiou o texto em seu caderno. A aluna O. copiou o texto coletivo, novamente, em outra folha para que, finalmente, nós pudéssemos montar o livro da turma. Segundo Geraldi (1995, p.136), ao produzir um texto, é importante o locutor: "(a) ter o que dizer; (b) ter motivos para dizer o que se tem a dizer; (c) ter um interlocutor; (d) constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e (e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)."

Avalio que o envolvimento dos alunos nas pesquisas e nas entrevistas sob a minha orientação foi muito importante para que eles tivessem condições de contribuir com mais clareza sobre o assunto para a produção coletiva do texto que segue.



Texto coletivo produzido pela turma com a minha mediação.





### Continuando o tema criança... Produzindo as instruções de como se faz um brinquedo.

Em agosto de 2013, a escola promoveu para todas as turmas um dia de aula aberta com os responsáveis. Por estarmos envolvidos com o tema **"Crianças em diferentes lugares e épocas"** e termos descoberto que em qualquer época e em qualquer lugar criança gosta de brincar, em meados de junho, sugeri à turma a confecção de brinquedos na aula aberta.

Os alunos gostaram da ideia e combinamos que eles deveriam trazer para a sala sucatas que, em casa, jogariam fora, como por exemplo: rolinho de papel, palitos de picolé, canudinhos, garrafas pet, tampinhas de garrafa, potes de iogurte, etc.

No dia da aula, eu levei alguns brinquedos montados como sugestão, tais como bilboquê de garrafa, telefone de pote de iogurte, fantoches de saquinhos de papel, dama, porta lápis de rolinho de papel e palito, e expliquei como poderiam ser feitos, mas esclareci que era apenas uma sugestão e que cada um poderia escolher o que quisesse fazer e/ou criar outras, bem como ensinar para os amigos o que soubesse fazer.

Em seguida, os pais e os alunos se envolveram na tarefa, colaborando uns com os outros. Muitos brinquedos foram produzidos (fantoches, garrafão de água, porta-lápis, bilboquê, etc). Muitas crianças produziram mais de um brinquedo. Ao

final, pais comentavam que deveria ter mais dias assim na escola. A avaliação sobre o momento foi muito positiva.

Na aula seguinte, conversamos sobre o que cada um fez e como fez. Concluimos que primeiro devemos separar/planejar os materiais que vamos usar e que esse tipo de procedimento se parece com o que fazemos quando vamos preparar uma receita. As crianças perceberam, também, que os registros das produções poderiam ajudá-las a relembrar como fazer cada brinquedo novamente, quando quiserem. Então sugeri que eles escolhessem um brinquedo que tenham feito para registrar como fizeram. Ao final, montaríamos outro livro com os textos para que todos pudessem ter como consultar e aprender a fazer outros brinquedos.

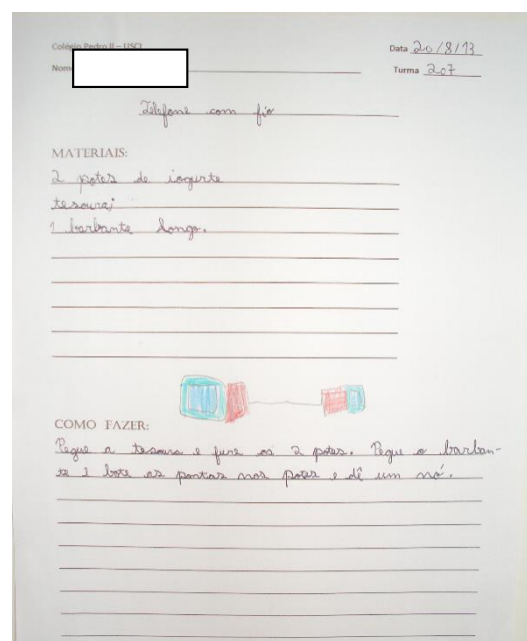
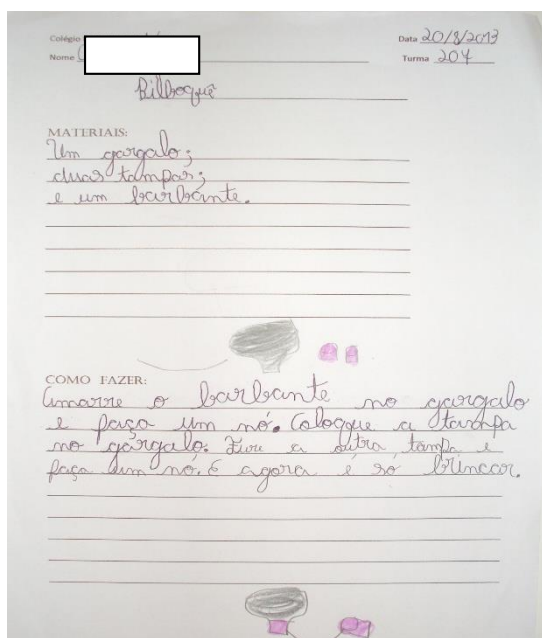
A seguir, apresento uma foto da aula aberta, da capa do livro e dos textos produzidos pelos alunos.



Aula aberta



A capa do livro



### Bilboquê

#### MATERIAIS:

Um gargalo;  
duas tampas e  
um barbante.

#### COMO FAZER:

Amarre o barbante no gargalo e faça um nó. Coloque a tampa no gargalo. Fure a outra tampa e faça um nó. E agora é só brincar.

### Telefone com fio

#### MATERIAIS:

2 potes de iogurte;  
tesoura;  
um barbante longo.

#### COMO FAZER:

Pegue a tesoura e fure os dois potes. Pegue o barbante e bote as pontas nos potes e dê um nó.

Colégio Pedro II - USCI

Nome:  Turm:

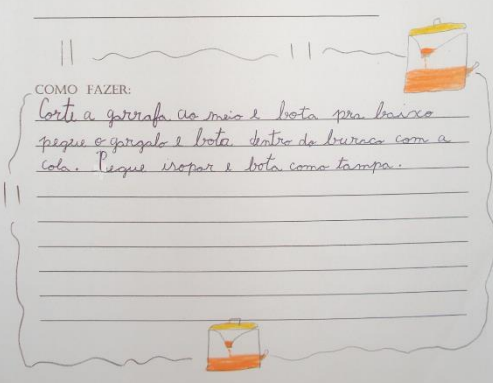
Beleza da

MATERIAIS:

Uma garrafa peti;  
 Um garçalo;  
 Fita;  
 1 cola;  
 Uma tesoura.

COMO FAZER:

Corti a garrafa ao meio e bota pra baixo  
 o pescoço e garçalo e bota dentro da buraca com a  
 cola. Depois wrapar e bota como tampa.



Colégio Pedro II - USCI

Nome:  Turm:

Carta Lápis

MATERIAIS:

1 folha de papel higienico,  
 palitos de picolé,  
 1 pedaço de papel gelado

COMO FAZER:

Cole os palitos no lado e cole os palitos  
 também na base.  
 Depois de secar cole o lado na base.  
 E enfite como quiser!

**Bebedouro**

**MATERIAIS:**  
 Uma garrafa peti;  
 Um gargalo;  
 Fita;  
 1 cola;  
 Uma tesoura.

**COMO FAZER:**  
 Corta a garrafa ao meio e bota para baixo  
 Pegue o gargalo e bota dentro do buraco com a cola. Pegue isopor e bota como tampa.

**Porta lápis**

**MATERIAIS:**  
 1 rolo de papel higiênico.  
 palitos de picolé  
 1 pedaço de papel grosso

**COMO FAZER:**  
 Cole os palitos no rolo e cole os palitos também na base.  
 Depois de seco cole o rolo na base.  
 E enfeite como quiser.

### Considerações finais

O envolvimento que a turma, de forma geral, apresentou em diferentes momentos das atividades aliado aos resultados, a meu ver, satisfatórios das produções de textos são os parâmetros que avalio como os mais importantes para continuar direcionando a minha prática no sentido que definem as concepções que apresentei. Porém, tenho clareza que tenho muito a aprender, a me constituir profissionalmente trocando com meus pares e com o ensino mais acadêmico. Atualmente, não estou participando do EPELLE, por indisponibilidade de horário, porém tenho clareza de que estar no EPELLE foi muito importante para mim. Esse espaço me conduziu a refletir sobre minha prática e, assim, perceber o que não estava sendo visto, buscar respostas para as minhas dúvidas, ter mais consciência de minhas escolhas (O que faço? Por que faço? Há outros caminhos?). Por todo o exposto, ressalto e acolho a afirmação de Andrade (2012):

Hoje, o que consideramos que se possa propor para a alfabetização no Brasil é um investimento maciço em atividades que ressaltem a oralidade da criança que se mobiliza sobre a aprendizagem da língua escrita, em paralelo a uma orientação por gêneros discursivos.



## Referências

- ANDRADE, L. T. **Alfabetizações nas Cidades Fluminenses e a Visão dos Docentes**. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Novos espaços discursivos na escola**. Revista Pátio Ensino Fundamental, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KATO, M. A. (org.). **A Concepção da Escrita pela Criança**. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 2010.
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M. G. C.;
- ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## ALFABETIZAR OU ELABORAR PROJETOS?

Simone Werneck  
simonewerneck@bol.com.br

Professora Regente do Município do Rio de Janeiro. Graduação em Pedagogia pela UERJ. Pós-Graduada pela UFRJ pelo Curso de Especialização para Professores da Educação Básica (CESPEB) em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Durante alguns anos, reneguei a mim mesma a tarefa de alfabetizar. Me sentia incompetente para tal função, na verdade era insegura, tinha estudado pouco sobre o processo de alfabetizar, não tinha a menor experiência. A alfabetização era assunto pouco conversado, o que se via e se lia, eram práticas de reprodução automatizada da leitura e da escrita. Essas práticas não me diziam nada e não entendia como era possível continuar com elas por tantas décadas, mesmo com todas as falas de que a escola, a sociedade, os alunos não eram mais os mesmos. A segurança só veio quando comecei a me cercar de leituras, de práticas positivas e principalmente de resultados.

O trabalho com projetos sempre foi norteador da minha prática. No início mais tímido e a cada ano com nova turma foi ganhando peso, forma e sentido. Foi e é fundamental para o melhor desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e do crescimento dos meus alunos. Acredito que a cada ano surgem novas possibilidades e o grupo me surpreende com suas escolhas.

Relato aqui, suas escolhas, porque os projetos são desenvolvidos de acordo com o interesse do grupo. Durante as primeiras semanas de aula, já converso com os alunos e vou percebendo o interesse que apresentam por variados temas.

Como professora e orientadora desse processo, também palpito, com minhas opiniões a respeito de possíveis temas de estudo e que estejam de acordo com o interesse da turma. O desenho do projeto vai desenvolvendo-se e tornando-se cada vez maior, justamente porque os alunos são instigados a participar ativamente dessa construção. Eles fazem parte do processo; além do que os projetos sempre estão interligados a outras áreas do conhecimento e aos conteúdos pertinentes ao ano escolar.

É o professor que determina esse movimento de adequação do tema em estudo aos conteúdos e abordagens em outras áreas e que faz as devidas relações, no momento de planejar as aulas. É por isso que também é um aprendizado para o professor, pois me vejo o tempo todo refletindo sobre as possibilidades de trabalho dentro daquele tema em estudo e

como posso realizar o trabalho de alfabetização com aquele material vivo que está sendo produzido e estudado.

Os projetos são escritos pelo professor e são lidos para a turma em seguida e todo o grupo define como será feita a culminância do mesmo. Todos os processos são sempre feitos em discussão com todo o grupo para que a participação e o envolvimento de todos, de fato, aconteça.

A oralidade permeia todo esse processo de construção do projeto coletivamente e de elaboração das atividades e encaminhamentos de aprendizado dos alunos. Estamos o tempo todo discutindo e reinventando o estudo. Entendo que é complicado separar o que é estudo do que é alfabetização. Muitas vezes quando falo a respeito do trabalho com projetos para outros professores, sou indagada no seguinte sentido: em que momento entra a alfabetização? E o ba-be-bi-bo-bu? E a sistematização da leitura e da escrita? Mas na realidade esse trabalho não é separado e sim é o próprio trabalho de alfabetizar, pois dentro do projeto sistematizo a escrita, trabalho com textos de diferentes gêneros, utilizo o conhecimento do aluno, trabalho a oralidade, a produção individual e coletiva, estímulo a colaboração e a troca de experiências entre o conhecimento dos alunos e dou sentido à alfabetização.

O conhecimento é trabalhado, discutido e construído o tempo todo. Inicialmente, a exploração da oralidade nas rodas de conversa é de extrema importância, pois é valorizado o pensamento individual e coletivo. Os alunos têm oportunidade de expor o que pensam através de sua linguagem e assim aprendem a valorizar a troca de mensagens e de linguagens entre o grupo. O momento de se dizer, de se fazer ouvir e de calar para ouvir o outro. A construção do conhecimento vai se tecendo pelo seu dizer e pelo dizer do outro, o coletivo se cria por todas as vozes geradas e partilhadas. É com essa linguagem que se começa a formar o pensamento sobre a leitura e a escrita.

Não trato aqui da linguagem estruturada em fonemas, sílabas ou letra. Minha ênfase é na linguagem viva, capaz de construir um discurso através das relações dialógicas. Com os estudos bakhtinianos, tenho pensado na linguagem como "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana." (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Os gêneros discursivos, definidos por Bakhtin, abrem um leque de exploração para o trabalho na alfabetização, pois podemos encontrar o assunto estudado sob diversas perspectivas e estruturas, com estilos e formatações diferenciadas e todos eles dentro da vida do aluno. O mais importante é que o trabalho é desenvolvido com as práticas de leitura e escrita que estão no dia-a-dia dos alunos e que fazem realmente um sentido para o

aprendizado da leitura e da escrita, através dessa dialogicidade entre a linguagem e os gêneros discursivos.

As rodas de conversa feitas diariamente também estimulam os alunos com suas fantasias e os trazem para a realidade, pois todos os dias tem leitura nessa roda. As leituras variam de acordo com o programado pelo professor e também de acordo com o interesse do grupo. Os alunos cobram e exigem as leituras, no início é mais comum o pedido dos livros de literatura infantil, mas com o passar do tempo, o professor deve introduzir outros textos para diversificar e mostrar que o leque de opções de escrita e de leitura são variados, permitindo assim, que os alunos vivenciem outras práticas de leitura e de escrita também.

Os diferentes gêneros possibilitaram interação com o mundo real: músicas, poesias, textos rimados, biografias, receitas, histórias, lendas, textos descritivos, matérias jornalísticas. O trabalho com as diferentes linguagens permitem a expressividade do aluno, permite a reelaboração do seu pensamento e com isso melhor formação. O aluno lê, escolhe o que lê, porque é capaz de pensar e de dizer o que é importante para si como leitor e como aluno. Esse caminho pode e deve começar logo nos anos iniciais, os alunos são capazes de escolher e de decidir sim, mas temos sempre que orientar esse processo. O aluno compreende melhor o que lê, quando tem conhecimento de mundo, conhecimento da língua (ortografia, gramática, pontuação) e oralidade bem desenvolvida.

O professor não pode se excluir dessa tarefa, suas intervenções, suas escolhas para o grupo, devem ser pensadas e bem planejadas. Assim os alunos poderão decidir quais caminhos escolher. A tomada de iniciativa do aluno não se faz sozinha, não é um autodidatismo, há de se ter um planejamento de trabalho bem desenvolvido pelo professor para essa formação aflorar.

Durante todo o desenvolvimento do projeto e o processo de alfabetização, os alunos passam por cinco espaços discursivos das produções, que se compõem coletivamente e individualmente. O coletivo acontece quando o aluno se faz ouvir, quando ele expressa o seu pensamento através da linguagem. Em seguida, a individualidade é notada através da escrita espontânea. Quando os alunos escrevem espontaneamente, já começam a apontar seus pensamentos a respeito da linguagem formal. A coletividade entra em cena novamente na negociação de sentidos dos textos, na qual os alunos repensam seus textos com a ajuda do grupo. A revisão e reescrita do texto observando as normas técnicas e a linguagem, ocorrem individualmente, é nesse momento que o aluno mergulha em seus escritos para a refacção; ou seja, para refazer, para rever o que está feito. E por último, a publicação ou a circulação desse estudo para outros espaços ou outros grupos.

Já realizei projetos de autores, como Vinicius de Moraes e Monteiro Lobato, de pintores, como Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, e outros tantos de animais, de poesias, de produções de textos, de arte, de música, do bairro da Maré, de brinquedos com sucata e reciclagem, dos biomas brasileiros, folclore brasileiro e lendas. Infelizmente não tenho o registro de todos, pois quando comecei com esse trabalho, não dava o devido valor ao registro como dou hoje.

Dentre tantos os citados anteriormente, elejo um para relatar neste texto. Tal projeto foi realizado com uma turma de segundo ano, numa escola do Município do Rio de Janeiro, localizada na Maré, na Vila dos Pinheiros.

### **O Projeto Lobato**

Estávamos no início do ano de 2012, e eu já vinha acompanhando as turmas desde a educação infantil. O fato de conhecer o grupo e do grupo conhecer o meu jeito de trabalho facilitava nas conversas, nas percepções e no encaminhamento do mesmo. O projeto estava previsto para um bimestre, mas os desdobramentos foram tantos que durou um semestre.

Havíamos feito anteriormente, na educação infantil, um trabalho com sucatas, quando confeccionamos uma boneca com copos de guaravita; esta boneca foi pintada de preta e as crianças deram o nome de tia Nastácia, era comum também a presença da boneca Emília no meio dos brinquedos e eles sempre envolviam os personagens nas brincadeiras e histórias que reproduziam em sala.

Quando sentamos para conversar sobre qual seria o autor de estudo daquele ano e qual seria o projeto a ser desenvolvido, logo eles tocaram na possibilidade de fazer um projeto sobre a Emília. Então fiz uma série de perguntas, sobre o que eles sabiam dessa personagem, se conhecia de onde ela era, quem tinha criado e as respostas foram aparecendo. Nessa época havia reprise do Sítio do Pica-Pau-Amarelo na televisão e eles estavam acostumados a assistir. Então tudo ficou mais fácil, havia um conhecimento prévio e um forte interesse do grupo pelo tema escolhido. É importante que essa escolha surja do interesse dos alunos, para que o estudo se torne verdadeiramente interessante e instigante.

Começamos os estudos pela personagem Emília, houve um interesse natural pelos outros personagens e aí então iniciamos de fato o Projeto Monteiro Lobato. Como disse anteriormente o desdobramento para o autor se deu naturalmente, visto que o interesse por parte dos alunos foi ficando cada vez maior. Nos momentos coletivos o grupo perguntava sobre o autor da obra e eu sempre informava com curiosidades da vida dele, da infância,

trazendo fotos e fatos interessantes da vida de Lobato. A curiosidade foi ficando cada vez mais notória e a introdução do estudo do autor e dessa obra em particular, aconteceu.

Em nossa sala de leitura, tínhamos bastante acervo sobre as obras de Monteiro Lobato, o que facilitou o acesso dos alunos ao material impresso. Não queria ficar apenas com as imagens da televisão, queria que eles comparassem o escrito com o televisivo. Queria a criticidade e a opinião sobre a riqueza dos detalhes e a riqueza das imagens. Na verdade, a exploração acontecia o tempo todo, pois era dela que se aguçava a curiosidade, que se fomentava o desejo de saber e aprender mais.

Iniciamos com o estudo dos personagens e suas características principais: Visconde de Sabugosa, Pedrinho, Emília, Narizinho, Marquês de Rabicó, Tia Nastácia e Dona Benta. Essas características retirávamos não só por parte do apelo visual como também por parte das histórias lidas diariamente. As primeiras produções, Emília e Tia Nastácia, foram feitas coletivamente, eu era a escriba e a turma produtora oral. Porém logo depois comecei a trabalhar com as produções de grupo; ou seja, cada grupo ficava responsável em estudar o personagem escolhido e escrever no grupo as características do mesmo. É claro que esse processo foi longo, muitas intervenções tiveram e muitos textos foram escritos e reescritos para que chegassem ao produto final, que foi apresentado ao restante da turma como parte do estudo.

Grande parte do grupo já lia e escrevia bem, o que facilitava o processo de escrita e composição dos textos, mas havia na turma, um grupo que ainda não tinha consolidado o processo de leitura e de escrita. Esses trabalhos coletivos ajudavam esse grupo a crescer no seu conhecimento. Em alguns momentos era necessária uma intervenção maior por minha parte, pois as discussões ficavam acaloradas, e era preciso que os alunos percebessem que o texto devia ser construído pela ideia de todos e não apenas de um só.

A dialogicidade é importantíssima no processo de construção coletiva de texto. Quando o projeto é relatado, tem-se a impressão de que é fácil de executar, mas na verdade, são feitos à base de muita conversa e muita renúncia.

Paralelamente às produções, outras atividades iam acontecendo como o abecedário do sítio, "as receitas da Tia Nastácia" realizadas e provadas em sala de aula, as leituras da professora e dos alunos das histórias, o teatro de fantoches confeccionados pelos alunos criando novas histórias ou até mesmo reproduzindo as conhecidas, os vídeos do Sítio com a comparação da história da televisão e a história escrita: como no casamento da Emília. As músicas da abertura do sítio, da Cuca, receitas de poções mágicas da Cuca que inventamos, rimas com o nome dos personagens, composição de poesia envolvendo o nome dos personagens, estudo sobre a vida do autor e seus outros trabalhos, caricaturas criadas pelos

alunos de Monteiro Lobato e a produção final do livro com algumas dessas atividades de leitura, escrita, produção e arte.

Os trabalhos de arte foram colocados em exposição, algumas turmas da escola puderam assistir ao teatro dos alunos, alguns alunos contaram histórias do sítio em outras turmas, vários murais foram montados na escola para divulgar o estudo e ao final, cada grupo apresentou seu personagem de estudo para a turma.

### Considerações finais

O projeto envolveu não apenas a escrita, como também a leitura e arte. É importante que o trabalho se desenvolva com perspectivas nas diferentes habilidades. Alguns alunos são melhores em algumas áreas do que outras e vice-versa, e isso tem que ser valorizado e facilitado pelo professor. Quando o aluno se sente capaz de produzir, ele se mostra mais confiante no seu aprendizado e no seu conhecimento. As atividades desenvolvidas também variavam, ora mais fáceis, ora mais difíceis, o que realmente era importante, é que todos estavam compartilhando daqueles saberes e aprendendo novos conhecimentos, mesmo que em tempos distintos.

A sala de aula é rica em diversidade, de comportamento, de educação, de saber e muitas outras variantes. É essa composição tão distinta que faz com que o processo de alfabetização seja enriquecedor também, não só para os alunos como também para o professor.

Todo esse trabalho aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2012. Alguns alunos ainda estavam consolidando o processo de alfabetização, e outros já estavam mais à frente, porém o que é interessante é que o projeto envolveu a todos, oportunizando a melhora da escrita e da oralidade de todos os alunos. É claro que o trabalho é cansativo e difícil, porque tem que ter negociação de tudo: desde o que se escreve, ao que se desenha, o que se pinta, o que se apresenta, o que se quer fazer tudo, o que não se queria fazer muito. São alunos comuns que brigam, discutem, mas que aprendem desde cedo a negociar tudo o que pretendem fazer.

Afinal de contas, a vida é assim, com diferenças sociais, culturais e linguísticas que marcam a forma como entendemos o mundo em que vivemos. É desse mundo que fazemos parte e a escola não pode realizar um trabalho à parte do mundo. A língua é viva, é latente e é com ela e através dela que agimos naturalmente. No final de tudo, o que fica é o conhecimento trocado, as experiências vividas e a discursividade.



## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Coordenadora Pedagógica no Setor de Educação Especial no Colégio Pedro II, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A participação em discussões sobre linguagem, realizadas no espaço acadêmico, e a minha experiência inicial como professora alfabetizadora desencadearam um movimento de reflexão e de busca pelo entendimento da relação entre as atividades docentes de ensino na língua e as ações e sentidos discentes produzidos nestes contextos de interação. A partir dessas ideias, questiono: por que as crianças escrevem na escola? Os interesses infantis orientam os planejamentos do professor e as propostas de escrita? Na escola deve-se privilegiar ensino sistemático dos diferentes gêneros, sem relacioná-los a situações e contextos para a sua produção? As diferentes maneiras de usar a linguagem em função de contextos e interlocutores devem ser ensinadas ou experienciadas?

A discussão proposta neste trabalho procurará se situar no interior de uma concepção de linguagem (BAKHTIN, 2003) que considera a importância central da interação e da complexidade da escrita. Quando falamos e escrevemos, recorremos a algum gênero que define, organiza e determina nosso modo de dizer. Os espaços sociais, o trabalho, na vida política tipificam situações de interação que estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares. Conforme Brait,

Ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecendo o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que neles se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir deste diálogo com o objeto da análise, chega ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, a sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2012a, p.13-14)

Este artigo tem como objetivo inicial relatar uma prática pedagógica apresentada no EPELLE no ano de 2012, e compartilhar uma experiência realizada

no primeiro ano do Ensino Fundamental, discutindo o ensino de leitura e escrita numa perspectiva discursiva numa turma composta por vinte e uma crianças, com inúmeros conhecimentos e experiências de leitura e escrita, em que diferentes saberes foram sendo construídos, reconstruídos, transformados e re-transformados.

O movimento de realizar um registro escrito da experiência vivida na prática docente, além de posteriormente apresentar essa reflexão no espaço de formação mencionado, possibilitou olhar para o já acontecido e transformá-lo em objeto de reflexão. Rever os materiais produzidos na época da realização do projeto, com receitas numa turma de primeiro ano, tornou possível a análise do trabalho feito, do percurso de formação e dos conhecimentos construídos e hoje ressignificados. Dessa forma, é importante sinalizar que outros deslocamentos mereceriam ser revelados neste movimento, possibilitado pela escrita a outros sujeitos.

A tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com suas memórias e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente. (ANDRADE, 2011, p.12)

O ato de ler e escrever colocaram-se como “atividades de risco” (PRADO e SOLIGO, 2007, p.24), pois não seria possível o simples relato de atividades desenvolvidas no espaço *escola* e apresentadas no espaço *acadêmico*. Assim, eu deveria me apresentar aos outros de maneira distinta, assim como a mim mesma me colocando em um lugar de discurso diferente. Outro gênero discursivo deveria se constituir com base no deslocamento e afastamento realizado por via da linguagem. O reencontro com as práticas escritas e discursos anteriores produzidos alteravam minha identidade docente. Novas identidades foram construídas no percurso da formação continuada, assim como novas formas de dizer e olhar para a realidade e experiências na escola.

A imagem metafórica construída por Andrade (2011) para conceber identidade docente, compreendendo-a como uma rede composta por nós separados dos outros e por distâncias que se adaptam e ajustam permite a visualização do professor neste espaço discursivo em que se alteram papéis, ganhando novas camadas: de formador, de universitário, de professor ou de aluno, estudante, formando. Para a pesquisadora-formadora não existe “fixidez nos diversos traços constitutivos de uma identidade, mas uma dinâmica de alteridade

à identidade". Nesse tecido social de relações flexíveis, cada sujeito aproxima-se e desloca-se de representações identitárias construídas e tensionadas por dialogismos múltiplos. Nesse sentido, Bakhtin afirma que

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* ("tu", "ele" ou "man") (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 2003, p.349-350)

As experiências na escola e os deslocamentos permitidos no EPELLE, em que atuei como professora aluna, e em outros momentos como professora-formadora permitiram que, aos poucos, eu desenvolvesse o distanciamento necessário para conhecer diferentes propostas pedagógicas e metodologias de ensino articuladas com uma opção política, além de inaugurar novas formas de dizer através da escrita.

Nesse sentido, proponho como professora-pesquisadora uma nova leitura para a prática apresentada. Descreverei o contexto de atuação docente numa escola pública, analisando as produções escritas de um grupo de crianças como forma de redimensionar o ensino de leitura e escrita numa perspectiva discursiva de linguagem. As reflexões e contribuições teóricas construídas e re-construídas no espaço acadêmico contornam à experiência pedagógica para situar o leitor em meu processo de formação docente. Dessa forma, Smolka corrobora essa ideia ao afirmar que

Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1998, p. 45)

É importante para a compreensão contextual das ideias aqui tratadas que eu discorra brevemente sobre algumas características da escola em que atuo, o que farei a seguir. Sou professora de uma escola pública que possui em sua estrutura pedagógica professores em sala de aula, como regentes de turma e, em outras funções de apoio ao ensino, como coordenadores de área, orientadores

pedagógicos, além de docentes que ocupam outros departamentos ligados a administração escolar, como a direção, por exemplo. Semanalmente, a equipe de cada ano escolar se reúne com coordenadores das áreas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e também com os orientadores pedagógicos, a fim de discutir sobre os conteúdos que serão trabalhados em cada área ao longo do período: projetos comuns, fichas de atividades, avaliação e troca de experiências. Nesses momentos, a equipe reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem, e os professores têm a liberdade para, de acordo com as orientações, encaminhar seus planejamentos com seu grupo de alunos.

Em um desses encontros, foi sugerida pela coordenação de Língua Portuguesa a realização de um projeto sobre receitas, em que um dos objetivos principais era a produção final de um livro com as receitas significativas de cada família. As turmas deveriam fazer a observação do tipo de texto (receita culinária), levando em conta a sua superestrutura (regularidade deste tipo de texto) e a sua função social (Para que serve o texto? Como se usa? Em que situações?), entre outros objetivos, como a comparação com outros gêneros. Nessas atividades, o professor deveria promover situações que possibilitassem o avanço sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, com base no desenvolvimento das hipóteses iniciais do grupo de alunos, assim como a observação das receitas que faziam parte da história das famílias (tradições, hábitos).

É válido destacar que as turmas são compostas por crianças sorteadas, que possuem percursos escolares diferenciados: alunos que estão refazendo a série por ocasião do sorteio, outros que foram retidos pela equipe do colégio de um ano para outro, crianças que tem no primeiro ano a primeira experiência escolar, e ainda outras que vem da Educação Infantil.

O projeto aqui tratado teve a duração aproximada de 8 a 10 semanas e se articulou com os outros componentes curriculares, integrando conteúdos de outras áreas. Os momentos de preparação da receita favoreceriam o conhecimento do grupo. A classificação de ingredientes, reconhecimento das unidades de medidas, conceitos monetários, assim como o cuidado com a higiene e hábitos alimentares fariam parte de um conjunto de conhecimentos presentes que permeariam as atividades ao longo do projeto. Ao planejar e refletir, questões surgiam: de que forma então poderia trabalhar esse gênero discursivo com minha turma? Como relacionar os objetivos colocados pela instituição escolar com a realidade de sala de aula? Como organizar eventos, atividades de ensino em que se objetive o

estudo dos diferentes modos de enunciação? Como criar espaços reais para e necessidades de diferentes registros na escola?

A partir das reflexões feitas a partir dos textos, da observação das experiências de professoras no grupo de estudos na faculdade e da escola, do acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, sua relação com a escrita e do que ela representava para eles, encontrei elementos que subsidiaram a construção de projetos com minha turma de forma mais autônoma e segura.

Procurava identificar em cada tarefa escolar e nos projetos realizados com o grupo de alunos a presença de outras dimensões da língua, se essas atividades não privilegiavam apenas a forma ou o conhecimento da representação escrita, e se estavam previstas compreensão e ação dos diferentes sujeitos sobre a linguagem. Passei a olhar para cada movimento da criança procurando entender cada processo de aprendizagem. No momento de registro, cada palavra dita, os gestos produzidos, os apagamentos, as marcas deixadas, revelavam processos individuais e coletivos de representação e de constituição através da escrita. Autores como Smolka (1998), Goulart (2013), Corrêa (2004), Geraldi (1997), colaboram para a forma como eu lia os textos infantis, observava as diferentes aprendizagens que ocorriam por meio dos diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos, com o objeto de conhecimento mediado pela linguagem.

Refleti sobre as sugestões feitas pela coordenação e reformulei o projeto de receita para que a minha turma realizasse a partir dele experiências significativas com diferentes linguagens. Não pretendia ensinar a composição de uma receita, seus elementos constituintes, sua forma e estrutura apenas, porque parto de uma perspectiva interacionista e de concepções discursivas de linguagem, que redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola. As experiências com leitura e escrita devem extrapolar a dimensão composicional de um gênero e considerar o dialogismo do processo comunicativo, as relações interativas como processos produtivos de linguagem.

De acordo com Bakhtin (2003), todas as atividades humanas se relacionam com a língua que se efetiva através de enunciados orais e escritos, "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana" (2003, p.279) Segundo autor, cada enunciado produzido é um reflexo de condições específicas e das finalidades das atividades sócio-comunicativas, não apenas pelo seu conteúdo temático, mas por seu estilo e composição. O autor

demonstra a impossibilidade de se comunicar verbalmente sem que seja por meio de algum gênero, contendo algum texto. Para o autor, toda manifestação verbal coerente, que se possa considerar como um texto, será sempre realizada sob uma forma reconhecível de algum gênero.

No cotidiano, gêneros são (re)produzidos a partir das interações entre indivíduos e envolvem situações comunicativas que requerem do aprendiz a escolha de certos modelos discursivos e de unidades linguísticas apropriadas à situação. O sujeito, que é social, se constitui na vida pela linguagem (BAKHTIN, 2003) e se remete a um contexto histórico de um ser que fala e que pode ser reconhecido através de seus textos. A linguagem é dialógica nesse sentido, de não ser apenas uma mensagem enviada, mas uma interação entre os sujeitos envolvidos no diálogo, nas réplicas feitas, na compreensão dos enunciados que dão sua essencial natureza social.

Colocar os alunos em situações de comunicação e conduzir um trabalho pedagógico considerando os aspectos sociodiscursivos da linguagem passou a se configurar para mim um dos principais desafios encontrados para que o ensino da língua escrita tivesse sentido e função para além do universo escolar.

Neste ir e vir, entre os discursos produzidos na faculdade e no espaço escola, um dos questionamentos feitos, mobilizados por situações vivenciadas e por conhecimentos elaborados, tem sido o de como formar leitores e produtores de textos em diversas instâncias comunicativas pela via do estudo dos gêneros discursivos.

No enfrentamento cotidiano, professoras colocam em xeque seus desejos, suas opções, experiências trazidas da vivência e filosofias construídas. A fala docente orienta os alunos que iniciam o processo de aquisição da escrita. Folhas, cadernos, livros, escrita de diferentes textos permeiam esse universo feito de escolhas. No processo de ensino e aprendizagem da língua existem posicionamentos teóricos docentes que articulam concepção de infância com a prática pedagógica diária.

O professor, à medida que identifica e analisa o trabalho com a linguagem pelo aluno, pode transformar a escrita discente em um subsídio para o seu planejamento por meio do desenvolvimento de diálogos com os sujeitos aprendizes. Atividades mecânicas podem ser substituídas por outras que permitam o reconhecimento do funcionamento dos diferentes gêneros do discurso e das dimensões que o constitui.



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, 2008, p. 66).

O professor, do lugar que ocupa, olha para os processos de aprendizagem e reconhece no ensino as possibilidades de alterá-lo, redimensionando suas ações a partir dos discursos produzidos pelas crianças. Coloca-se como alguém que busca na resposta dada pelo outro um caminho a seguir e se modifica no diálogo, ao contrário de quem apenas espera respostas de sua ação pedagógica com o único objetivo de ensino.

Pesquisas que investigam como se processa a prática pedagógica que introduz as crianças no ensino sistematizado de escritas textuais (BORTOLOTTI, 1998) demonstram que o ensino na escola ainda está a serviço de objetivos estritamente institucionais, e que em função das escolhas teórico-metodológicas docentes muitas vezes pode reduzir a escrita a uma “reprodução de discursos sem garantir a criação de um espaço ao jogo intersubjetivo” (idem, p.156). Nelita Bortolotto, na obra *A interlocução na sala de aula*, afirma que as escolhas docentes centradas em concepções de linguagem que condicionam o “bem dizer e escrever” à apropriação e uso da organização de ideias à disposição dos textos em parágrafos bem delimitados, no uso da pontuação adequada, de mecanismos de coesão e da ortografia trabalhada no ano, distanciam alunos e professores das aprendizagens linguístico-textuais mais significativas.

A autora demonstra que no trabalho dialógico com a linguagem está presente a busca pela construção do discurso discente e do desenvolvimento da capacidade reflexiva através de operações linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas (ibidem, p.157), e indica que não basta que a prática docente esteja subsidiada por concepções dialógicas de linguagem que considerem princípios interativos. É preciso que os textos produzidos não tenham um único interlocutor previsto, a escola (instituição), e que existam vivências na direção de escritas dirigidas a um interlocutor definido, como em situações sociais:

Nesse sentido, importa que se levem em conta as condições de produção do conhecimento institucional de escritas textuais, recuperando neste meio a autonomia discursiva do aluno, para que este deixe de operar apenas a partir do e como o discurso do outro

(professor; textos-modelo (únicos)) como é comum na tradição escolar – tendo como efeito dizer o que o outro deseja que diga, ali e pela vida afora, buscando sempre o tranquilizador modelo. (1998, p. 159)

A análise da realidade da sala de aula e das rotinas formadas com a turma permitiu que o projeto de receitas fosse realizado a partir de adequações do ponto de vista teórico-metodológico. Essa experiência que tinha como objetivo inicial o trabalho com o gênero receitas e a produção de um livro para as famílias ganhou novos contornos. Tornou-se parte de uma experiência real de crianças que não precisaram nomear as partes de um gênero, ou compará-lo com uma carta, considerando os aspectos funcionais e configuracionais da escrita, e se tornou uma experiência com diferentes linguagens, com diferentes modos de participação em diferentes contextos de enunciação.

As receitas impressas, manuscritas pelos responsáveis, assim como as registradas por alunos em diferentes momentos de aquisição da leitura e escrita, foram lidas e expostas no mural da sala, permitindo que diferentes formas de registro fossem identificadas. Nesses momentos, as crianças puderam reconhecer a estrutura do gênero através das leituras individuais, e de uma conversa coletiva em que cada um trouxe contribuições e experiências com receitas. Seguem alguns textos produzidos:

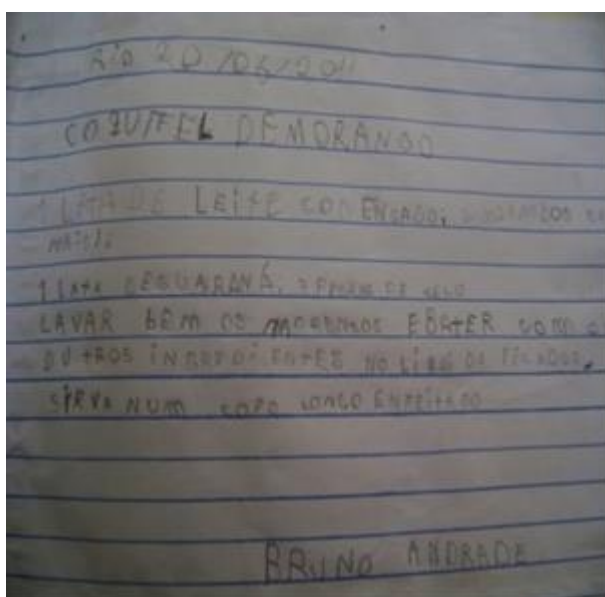


Figura 1: Receita de coquetel de morango

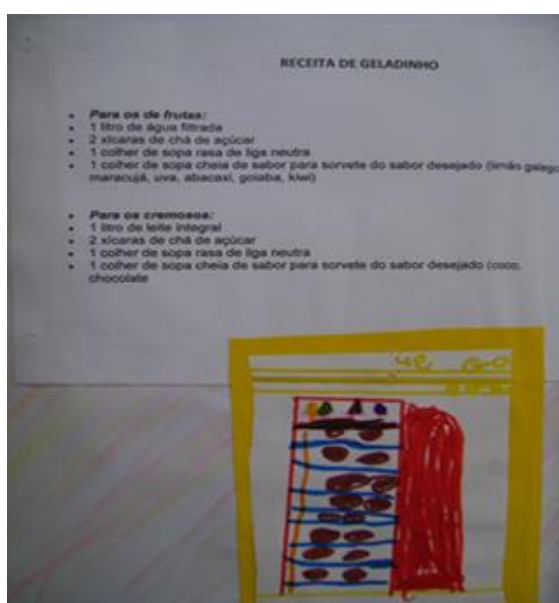


Figura 2: Receita de geladinho

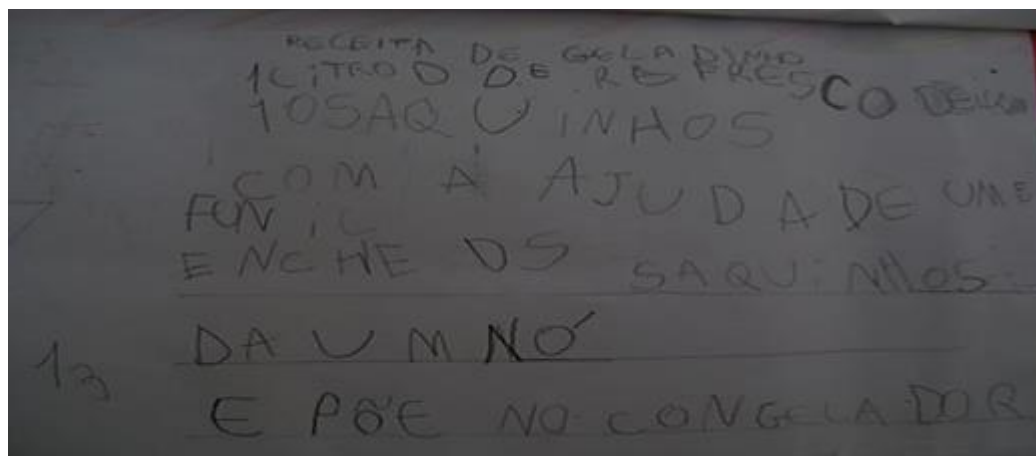


Figura 3: Receita de geladinho

Organizamos momentos coletivos para a estimativa de quanto gastaríamos a partir da quantidade de produtos utilizados e de uma busca de preços. Contabilizamos o dinheiro enviado pelas famílias, analisamos a quantia adquirida, a representação através de notas e moedas. Garantimos espaço para outras formas de linguagens, leituras e registros. Os problemas matemáticos, gêneros presentes no ambiente escolar, se tornaram reais nesse momento e precisamos juntos compartilhar estratégias individuais para solucionar desafios.

A seguir, apresento formas de representação de listas de compras dos ingredientes para a realização da receita escrita pelas crianças e um olhar para estes registros buscando os caminhos de aprendizagem e conhecimentos construídos nesse contexto de enunciação para a revisão, alteração e redimensionamento do ensino.



Figura 4: Lista de compras



Figura 5: Lista de compras

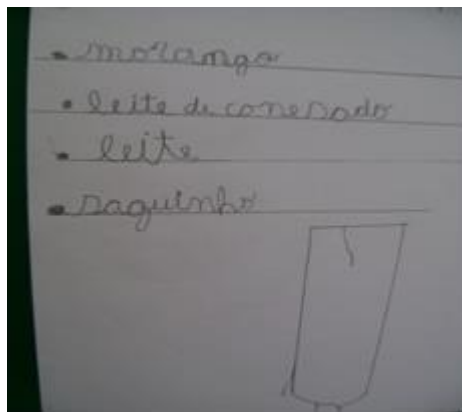


Figura 6: Lista de compras

Essas três listas de compras revelam diferentes conhecimentos construídos sobre a representação da escrita e mostram marcas construídas no contexto de nossa sala de aula. Na primeira escrita da lista de compras (figura 4), a aluna representa três ingredientes necessários e fundamentais para a realização da receita (maracujá, água, açúcar, saco). A aluna em questão já está alfabetizada, realiza correspondência entre grafia e som, mas apresenta questões individuais, pontuais, que resolve mantendo a correspondência sonora (o “s” para representar o “ç” na palavra açúcar, que ela registra como “asuca”).

Poderíamos olhar para a segunda lista (figura 5) e dizer simplesmente que a aluna não se apropriou do sistema alfabético para representar a escrita, mas se agíssemos dessa forma, quantos conhecimentos sobre o que a escrita significa para essa aluna estaríamos desconsiderando? Podemos observar o registro espelhado de algumas letras de um enunciado que foi escrito no quadro, o esforço para adequar sua escrita ao espaço da folha, e um olhar atento possibilita a construção da hipótese de que a aluna não realizou uma cópia mecânica do título da lista, pois realizou uma troca de grafemas muito comum nos anos iniciais, posto que a aluna registra “b” em substituição ao “d”. Os desenhos representam as frutas que deveriam compor a receita e que são colocadas em disposição gráfica de uma lista, junto com outros ingredientes da receita. A lista é contornada e demarca a forma de gênero já conhecido socialmente. Observamos que se estabelece uma forma de interação com o outro e para si mesma, para marcar, registrar a partir de estratégias, conhecimentos pessoais, que não compõem uma sequência de desenhos apenas, mas se estruturam representando elementos de uma lista. Desse modo, o trabalho com a linguagem infantil demonstra o funcionamento da escrita, sua estrutura e função, simultaneamente.

Observando a última lista (figura 6), identificamos o registro com a letra cursiva, que revela uma experiência trazida de outro espaço escolar, já que nesse ano de escolaridade ainda não é amplamente trabalhada essa forma de registro. Podemos fazer análises relacionadas à grafia das palavras, como a substituição da segunda sílaba da palavra “condensado”, registrada como “conesado”, havendo nesse caso a omissão da letra “d” e da nasalização. Ao mesmo tempo, podemos refletir se o aluno conhece o nome do ingrediente e o pronuncia como registra, considerando que a palavra “morango” foi escrita de acordo com a forma padrão.

Lançando o olhar para as três escritas das listas, notamos as marcas das orientações representadas pela professora no quadro, além das possíveis experiências dos alunos com o gênero. No registro desses e de outros alunos da turma, identificamos a listagem de ingredientes em tópicos e linhas para cada item da receita que foi representado. A presença de desenhos para registrar ideias e palavras mostra a relação entre conhecimento sobre a escrita e os diferentes processos de apropriação: o ato de desenhar que se transforma em ato de escrita, de representação do mundo.

Olhar para essas escritas e não classificar de acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita, formas de classificação do escrito muito presentes na instituição na qual atuo, foi fundamental para o planejamento e orientação do meu trabalho docente e para compreender os complexos processos de representação linguística. A análise dos registros mostrou o complexo trabalho de elaboração de hipóteses realizado por cada criança e ampliou consideravelmente o reconhecimento das estratégias e saberes linguísticos para além das categorias previamente estabelecidas, presentes nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Considerar as relações intersubjetivas e interdiscursivas, as restrições estabelecidas pelo sistema linguístico e as estratégias semióticas utilizadas pelas crianças – aspectos estudados por Goulart (2013), Smolka (1998), Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) – possibilitou o reconhecimento de diferentes processos de construção da linguagem e o redimensionamento do ensino. Identifiquei a interferência dos encaminhamentos feitos no momento de produção das listas e também reconheci que, apesar das diferentes experiências existentes no grupo, as crianças buscaram meios de registrar a partir dos conhecimentos construídos com seus interlocutores.

O que aconteceu no dia da nossa ida ao mercado para a compra dos ingredientes? Trago o relato produzido coletivamente e registrado por um aluno da turma de como foi essa experiência:

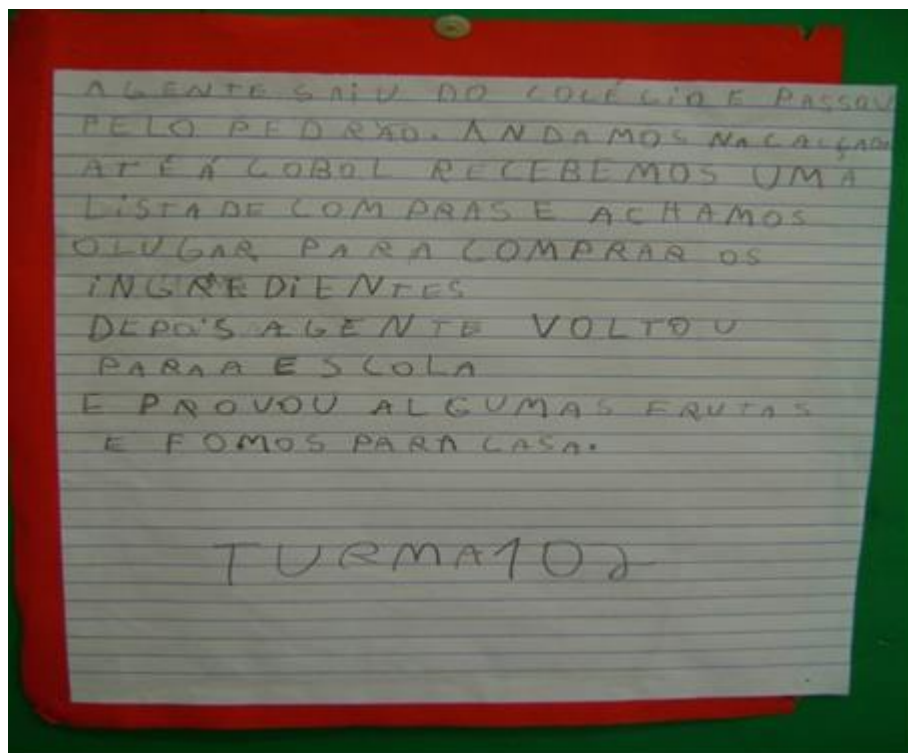


Figura 7: Relato coletivo

Ao longo do projeto desenvolvido, as crianças assumiram diferentes papéis, organizaram ações coletivas, decidiram, planejaram, ocuparam lugares que permitiram que novas relações fossem construídas para a escrita. Promover um ensino em que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado, construir experiências temporais ricas, desenvolver uma mediação encorajadora e provocadora, são os objetivos que devem ser percorridos e ambicionados pelo professor.

Os textos solicitados ao longo desse projeto não tiveram como objetivo a avaliação dos diferentes processos de aquisição da escrita, nem se tornaram parte de portfólios discentes, ou sequer textos de interlocutores desconhecidos, nem decoraram o mural de nossa sala.

As etapas não puderam ser previamente registradas, pois vivenciamos cada momento até a realização da receita, e, ao longo de nossas experiências deparamo-nos com a necessidade de registros diferenciados. Por vezes, as

crianças se organizaram em grupos e dividiram conhecimentos, compartilharam desafios porque a situação solicitava esse arranjo. Em outros momentos, expressaram suas opiniões oralmente e/ou registraram suas ideias.

Proponho abrir espaço para os modos de pensar da criança, retirá-las do lugar de quem aprende, de quem está entre o objeto de conhecimento e o professor, e deslocá-las para um outro lugar. Parto da hipótese de que na relação de ensino e aprendizagem não existe uma direção única, de um sujeito que ensina e outro que aprende. Professor e aluno interagem na linguagem e os discursos produzidos nesse contexto de interação os constituem. Dessa forma, concebo o texto como o próprio lugar da interação, que se constrói na relação entre interlocutores, e busco nas situações escolares aproximar as crianças de experiências reais com a linguagem.

## Referências

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ANDRADE, L. T. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2011.

ANDRADE, L. T. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012a.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012b.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOULART, C. M. A. (org.) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GERALDI, J. W. (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G; VAL, M. G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2007.



SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1998.

## EM BUSCA DE UM CAMINHO DE AUTORIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS EM PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Beatriz Donda  
biadondinha@hotmail.com

Professora do Colégio Pedro II (CPII). Mestre em Educação (UFRJ)

*"Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)."*  
M. BAKHTIN

É possível produzir textos na escola? Início minhas reflexões parafraseando Delia Lerner (2002)<sup>1</sup>, em busca de discussões que permitam nortear as práticas de produção de textos de alunos em fase de alfabetização. Acrescento às ideias de produção discente de textos escolares, uma ideia de autoria docente que contemple o eixo "produção de texto". Para realizar tal tarefa de dupla dimensão, exploro as noções de autoria, de escritas coletivas/ individuais, de paralelismo dialógico na homologia de processos discentes e docentes.

O presente relato de prática faz parte da minha monografia intitulada "Em busca de um caminho de autoria: propostas de produção de textos por uma professora alfabetizadora", requisito para conclusão de curso do CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica-Alfabetização, Leitura e Escrita -, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de resultados de uma pesquisa docente, realizada em um CIEP - Centros Integrados de Educação Pública -, localizado numa região periférica da cidade do Rio de Janeiro, dentro do bairro da Ilha do Governador, no qual, em 2012, ingressei como professora. O CIEP atende, em período integral, alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I<sup>2</sup> e, em período noturno, EJA<sup>3</sup>. A primeira turma em que lecionei foi do primeiro ano do ensino fundamental, na qual a grande maioria dos alunos já havia frequentado a Educação Infantil na própria escola. Por meio de atividades e relatos, que me permitiram conhecer os saberes, experiências e vivências dos alunos e por meio de conversas com as professoras dos anos anteriores, pude perceber que o trabalho desenvolvido na educação infantil privilegiou, em

---

<sup>1</sup> Délia Lerner (2002), escreveu um texto intitulado "É possível ler na escola?", parte do livro *Ler e escrever na escola, o real o possível e o necessário*.

<sup>2</sup> Utilizarei a abreviação EF doravante.

<sup>3</sup> Educação de Jovens e Adultos.

situações de leitura e escrita: o trabalho com o próprio nome, quadrinhas, músicas, poesias e o reconhecimento das letras do alfabeto. Desse modo, os alunos participaram de algumas práticas de leitura e escrita na escola, mesmo que essas estivessem mais relacionadas às atividades pautadas em textos simples (versos e quadrinhas memorizados), preenchimento de lacunas, leituras de listas e do alfabeto. Os textos que serão avaliados neste trabalho são dos meus alunos do segundo ano do EF – os mesmos do ano anterior -, realizados no primeiro bimestre de 2013.

### **Entre perguntas e respostas, o professor-pesquisador**

Na posição de professora-pesquisadora, muitas questões são, por mim, lançadas como flechas em busca de um alvo, na tentativa de oferecer aos meus alunos condições de práticas de escrita de textos que lhes permitam, cada vez mais, se sentirem capazes de interagir em diferentes situações interlocutivas e estarem inseridos em práticas de leitura e escrita socioculturais reais.

A cada proposta de produção de texto, questiono-me e inquieto-me diante das perguntas/respostas: como se constitui o escrevente aprendiz na escola? Qual é o papel do professor nesse processo? Qual caminho metodológico/didático traçado pelo professor que pretende que seu aluno seja um produtor de texto de autoria? Quando e como se deve trabalhar atividades de produção de textos nos anos iniciais?

Antes de iniciar a breve reflexão histórica sobre os modos de se conceber processos escolares discentes de produção de texto, é preciso pontuar que em minha forma de pensar esses processos, ganha grande importância quem está por trás do ato/momento de produção de texto em si, ou seja, pensar o sujeito que ali se insere, que reflete sobre sua escrita, interage com suas leituras, que busca sentido para o que pretende dizer, que se relaciona com seu interlocutor, como nos lembra Leal (2008):

Um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através de diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor. (LEAL, 2008, p. 54)

A partir dessas ponderações, é possível compreender que o aprendiz, ao permitir ao professor – interlocutor *a priori* - a leitura de seus textos, esperaria, em resposta, uma resposta que não apenas quantifica seus erros e acertos, mas que permita um caminho de dialogia, de produção de sentido, de significação, entre os dois interlocutores em questão. Bakhtin (1992, p. 294) nos revela que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” É exatamente essa palavra que o aluno espera do professor.

O processo de produção textual escolar, tradicionalmente chamado de *redação*, durante muito tempo, foi considerado pela escola apenas como um dever, em que o aluno apresentava sua escrita para ser avaliada, somente para cumprir a demanda escolar de escrever e a proposta solicitada pelo professor, ou seja, o aluno não escrevia para ser lido e sim para ser corrigido. Essa lógica elimina a possibilidade de uma atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe que quase nada pode esperar de resposta do professor. A produção do aluno é encerrada como um produto fechado, sem abertura para diálogo, para novas reflexões e saberes, com o fim em si mesmo. Bakhtin afirma que “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1992 p. 350). É preciso um olhar atento, para não coisificarmos as produções escritas de nossos alunos. Estar alerta, para que seja permitido aos educandos que assumam os seus discursos e que possam colocá-los em debate com outros discursos circundantes, constituindo-se os discursos escolares numa relação de alteridade – o eu se constitui do outro, o ser se reflete no outro, refrata-se.

aquele que ensina a escrever e que, portanto é leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes, possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessadas por um conjunto de fatores e determinantes. (...) saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”), para poder realizar a atitude responsiva ativa. (LEAL, 2003 p. 56)

Tendo em vista a necessidade desse processo de interação e interlocução entre produtor de texto – aluno e leitor do texto – professor, ambos interlocutores numa relação escolar que se produz e que constitui os discursos dos sujeitos, o processo de produção pode ser considerado como prática social de linguagem

essencial e imprescindível para participação no mundo da escrita. Bakhtin (1992) nos leva a refletir, por meio de seus escritos, que a linguagem é um constante processo de interação, em forma de interlocuções, mediado pelo diálogo.

### O trabalho com a reescrita

É comum, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas reflexões de professores alfabetizadores ou não, a discussão que diferencia produção de texto com autonomia – aquela que o aluno é capaz de realizar sozinho – de produção de texto de autoria – na qual para ser autor é preciso desenvolver ideias, pensar na estrutura. Eu questionei e tenho sido questionada sobre situações de produção de texto com autonomia e de autoria – escutando esses termos quase como uma dicotomia – e fiz, portanto, muitas idas e vindas acerca dessas questões. Em minhas reflexões iniciais, pensava que quando trabalhava produção de texto com autonomia, solicitando uma reescrita de um conto, por exemplo, não caberia aos meus alunos o papel de autores, já que estavam reproduzindo o enredo de uma narrativa. Porém, a leitura do texto da professora Claudia Andrade “A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita”, (ANDRADE, 2013) comecei a compreender que a voz do meu aluno – sujeito – surge no momento da produção do texto, apesar do conteúdo (enredo) já ser conhecido. Andrade também afirma que “Ao escrever, o sujeito interpõe suas referências, presentes na raiz dos enunciados e revela sua relação com a escrita, sobre a qual reflete em todo contexto de produção.” (2013, p. 45)

Bakhtin (1992), ao tratar sobre a função do autor, afirma que o autor é orientado pelo conteúdo ao qual ele dá forma e acabamento, por meio de um material determinado que submete ao seu desígnio artístico. Ele distingue, na obra de arte, três elementos: o conteúdo (que, no caso em tela, ou seja, a reescrita analisada seria a história Chapeuzinho Vermelho); o material – a palavra – e a forma – o gênero discursivo utilizado (no caso em questão, conto de fadas). A forma é dependente, de um lado, do conteúdo e, de outro, das particularidades do material da elaboração que este implica.

Dentro desse quadro, durante a atividade de reescrita, a criança se coloca na condição de coautor, visto que o conteúdo, já seu conhecido, é reproduzido, porém, ela focaliza os dois outros elementos: a forma e o material – singulares em cada escrita, conforme mostrarei à frente. Se observarmos os textos

produzidos pelos alunos, é possível inferir que, ao tentarem produzir a escrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, eles produzem necessariamente um novo discurso, com nuances importantes de diferenças para o originalmente lido por todos, por vezes omitindo, acrescentando ou até mesmo transformando trechos da versão que foi lida pelo coletivo.

Proponho, seguindo as indicações bibliográficas que citei acima, ousadamente, que possamos compreender, dentro desse quadro de questionamentos, a reescrita como um discurso citado (BAKHTIN, 1997). Ora, se o aluno se coloca no lugar de quem vai reproduzir o conteúdo de um texto, porém situa-se na posição de quem retoma o discurso do outro, e sendo a língua dialógica, a reprodução do conto ocorrerá apenas se o sujeito puder trazer para sua própria narrativa, carregada de sua vivência e experiência, o plano narrativo original. Sobre a concepção de discurso citado de Bakhtin aprendemos que

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade lingüística e da sua autonomia estrutural primitivas. (BAKHTIN, 1997, p. 144)

As atividades de reescrita, rotineiras na turma 1202, foram propostas com o objetivo que as crianças reproduzissem um texto que já conheciam bem, para que se preocupassem mais com o “como” vão escrever, orientadas apenas pelos “o quê”, rearranjado-se o lugar de importância do conteúdo em si. Como resultados, há diferentes escritas que se aproximam do texto original. A reescrita escolhida para análise é a história Chapeuzinho Vermelho<sup>4</sup>.

Durante duas semanas, nas rodas de livros e leitores, foram lidas três versões do conto: (i) a escrita pelos Irmãos Grimm<sup>5</sup>, que apresenta um final

---

<sup>4</sup> Chapeuzinho Vermelho é uma das narrativas de referência entre os clássicos infantis. De tradição oral, foi publicada pela primeira vez no ano de 1697, pelo escritor francês Charles Perrault. Desde então, o conto é apresentado em diferentes versões, traduções e adaptações, que têm marcado a infância das crianças nos mais diferentes países e épocas. Uma das versões mais conhecidas e traduzidas, inclusive para o português, foi escrita em 1812, pelos Irmãos Grimm.

<sup>5</sup> Chapeuzinho Vermelho (2008), escrito pelos Irmãos Grimm, traduzido por Samuel Titan Jr e ilustrado por Susanne Janssen, da Editora Cosacnaify. Faz parte do acervo do Programa

recorrente em contos de fadas, em que as pessoas bondosas são premiadas e as maldosas são castigadas; (ii) a escrita por Perrault<sup>6</sup>, que traz um desfecho diferente da leitura anterior, pois a Chapeuzinho e sua avó são comidas pelo lobo e não são salvas; (iii) da Coleção Paraíso da Criança, trazido como sugestão por uma aluna, que apresenta uma linguagem bem mais simples comparada às leituras anteriores, sem muitos recursos linguísticos e detalhes; e duas releituras<sup>7</sup>: (i) Chapeuzinho Amarelo<sup>8</sup> e (ii) Chapeuzinhos Coloridos<sup>9</sup>. Essas leituras tiveram como objetivo, além da fruição e encantamento, que os alunos comparassem as versões e releituras e se apropriassem dos enredos. Para tanto, após as leituras, abria um espaço para discussão e interação, em que as crianças falavam sobre suas impressões, observações e comparações entre versões e releituras, posicionava-me fazendo algumas reflexões e questionamentos que os levassem a refletir sobre a linguagem, os recursos linguísticos utilizados e o esquema textual das narrativas, marcados pela orientação ou situação inicial, complicação/clímax e resolução do problema. Segundo Goulart (2008), os textos narrativos se caracterizam pela constituição de uma unidade de sentido por meio da apresentação de uma série de ações e eventos, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos de coesão.

A leitura da Chapeuzinho Vermelho, escrita na versão de Perrault, causou estranhamento em muito alunos que estavam acostumados a ouvir e ler versões em que no final tudo termina positivamente para as personagens “boazinhas”. Percebi que ficaram esperando o fim, chegaram a comentar, inclusive que eu não havia lido direito. Aproveitei esse momento para fazer algumas provocações, para que os alunos pudessem comparar com aquelas que estavam acostumados a ouvir e para lhes explicar a finalidade principal dos contos de fadas na época em que foram escritos, ressaltando o fundo moralista e o papel educativo para as crianças.

---

Nacional do Livro Didático (PNLD) 2005 e do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

<sup>6</sup> Chapeuzinho Vermelho (2012) escrito por Charles Perrault, traduzido por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por Elisabeth Teixeira, da editora Ática. Faz parte do acervo do projeto Trilhas/FNDE (2012).

<sup>7</sup> O conceito de releitura é aqui utilizado com a definição de textos produzidos em uma intenção intertextual forte, retomando o texto original de base como sua fonte imprescindível para a leitura do novo texto.

<sup>8</sup> Escrita por Chico Buarque de Holanda (2003), ilustrado por Ziraldo, da Editora José Olympio.

<sup>9</sup> Escrita pelos autores José Roberto Torero, Marcus Aurelius Pimenta (2010) e ilustrado por Marília Pirillo, da Editora ALFAGUARA.



Os textos selecionados para a análise são dos alunos Marcos<sup>10</sup> (7 anos) e Amanda (8 anos), escolhidos por apresentarem marcas em suas escritas, mais reveladoras da reflexão linguística que desenvolveram ao realizar suas produções.

Vejamos primeiramente este texto de Marcos (figura 1), que apresenta em sua narrativa conhecimento do esquema textual que envolve esse tipo de texto, retomando em sua escrita, a situação inicial, a complicação/clímax e a resolução do problema. Em seguida, na figura 1 fizemos a cópia do texto do aluno, e as caixas, logo abaixo, apresentam a transcrição e adaptação do texto original, afim de auxiliar a compreensão do leitor.

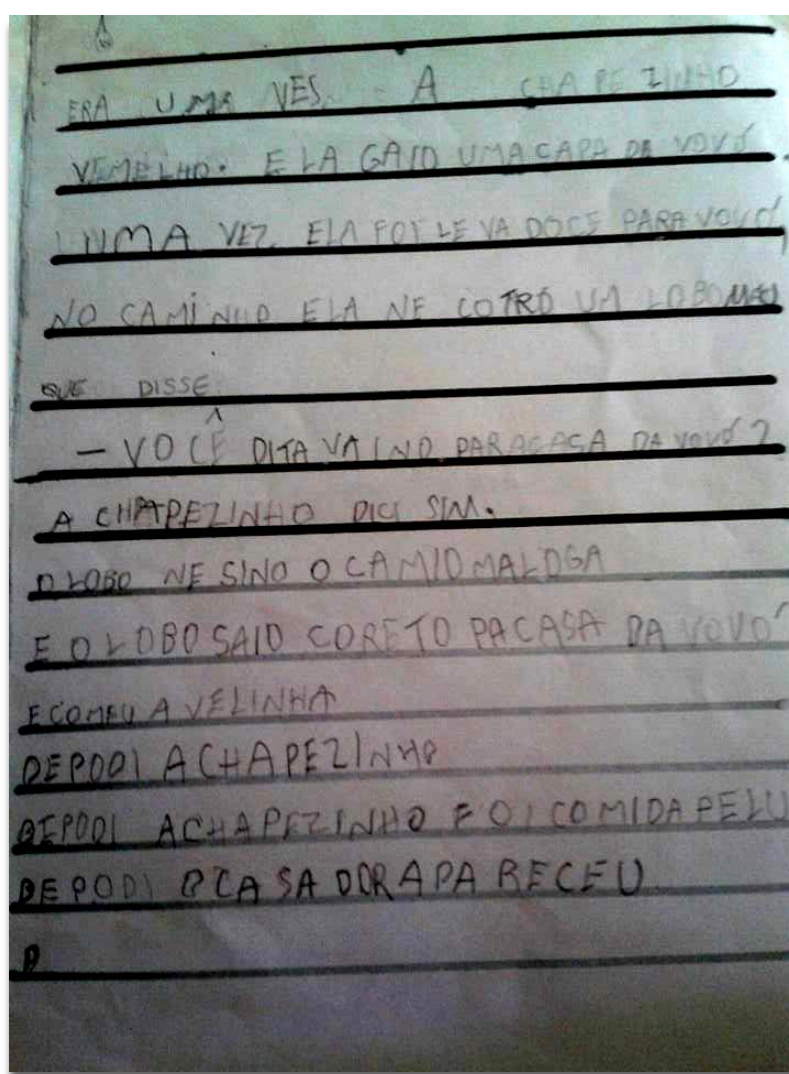


Figura 1

<sup>10</sup> Os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.

ERA UMA VES A CHAPEZINHO VEMELHO. ELA GAIO  
 UMA CAPA DA VOVÓ.  
 UMA VEZ ELA FOI LEVA DOCE PARA VOVÓ, NO  
 CAMINHO ELA NE COTRO UM LOBO MAU QUE  
 DISSE:  
 - VOCÊ DITA VA I NO PARACASA DA VOVÓ?  
 A CHAPEINHO DICE SIM.  
 O LOBO NESINO O CAMIO MALOOGA  
 E O LOBO SAIU CORETO PA CASA DA VOVÓ  
 E COMEU A VELHINHA  
 DEPOOI A CHAPEZINHO  
 DEPOI A CHAPEZINHO FOI COMIDA PELU  
 DEPOI O CASADOR APARECEU  
 D

Texto da figura 1 – reproduzido

ERA UMA VEZ A CHAPEUZINHO VERMELHO. ELA  
 GANHOU UMA CAPA DA VOVÓ.  
 UMA VEZ ELA FOI LEVAR DOCES PARA VOVÓ, NO  
 CAMINHO ELA ENCONTROU UM LOBO MAU QUE  
 DISSE:  
 - VOCÊ ESTAVA INDO PARACASA DA VOVÓ?  
 A CHAPEUZIINHO DISSE SIM.  
 O LOBO ENSINOU O CAMINHO MAIS LONGO.  
 E O LOBO SAIU CORRENDO PARA CASA DA VOVÓ.  
 E COMEU A VELHINHA,  
 DEPOIS A CHAPEUZINHO.  
 DEPOIS A CHAPEZINHO FOI COMIDA PELO.  
 DEPOIS O CAÇADOR APARECEU.

Texto da figura 1 – adaptado

O aluno faz uso de dois marcadores temporais que são típicos do gênero contos de fadas: “era uma vez”, utilizado ao início de todas as histórias, e “uma vez”, que se utiliza com frequência para marcar o primeiro acontecimento da história, depois de se ter descrito o cenário inicial. Ainda no que se refere à marcação do tempo da história, ele escreve, por três vezes, a palavra “depois”, a preposição temporal mais recorrente nos usos orais da linguagem. Haveria uma gama de possibilidades de substituição dessa preposição repetida pelo escrevente, tais como por exemplo: em seguida, logo após ou após. Mas podemos constatar que “depois”, como encadeamento de acontecimentos, revela-se, ainda, como única possibilidade a este escrevente. De acordo com Goulart (2008), a linguagem oral e a linguagem escrita são um *continuum*, e apropriar-se da língua escrita é também aprender a transitar pelas duas modalidades de linguagem, ajustando-as formal e funcionalmente às situações de uso.

Em outros casos de escolha, Marcos apresenta uma escolha lexical que lhe permite não repetir termos próximos, como no caso “vovó”, ser substituído por “velhinha”, por exemplo. Utiliza-se da locução adverbial de lugar “no caminho”, comumente presente em narrativas, com naturalidade e de forma adequada a esse contexto, demonstrando apropriação da forma escrita pelo autor.

Nos momentos de reconto oral, percebo que os alunos fazem muito uso das expressões “aí” e “então”, buscando a conexão de uma frase à outra. Matheus, porém, não apresenta tais expressões em sua escrita e faz o uso seguido da conjunção aditiva “e”, “e o lobo saiu coreto pa casa da vovó”, “e comeu a velhinha”, demonstrando buscar uma aproximação com a linguagem escrita. Apresenta, em

sua produção, formas de marcar o discurso das personagens ora de forma direta, no caso do lobo “Você di tava ino para casa da vovó?” e o discurso indireto, realizado pelo narrador “A chapezinho dice sim.”

Amanda (figura 2), em sua produção de reescrita, assim como Marcos, também retoma o esquema textual adequado ao tipo de texto, apresentando uma série de eventos e ações, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos coesivos. Utiliza em seu texto, além de marcadores temporais, outros recursos de organização discursivos, como o uso de orações coordenada e subordinadas, para esclarecer situações da narrativa, como no exemplo “ela encontrou um lobo no caminho que dice para éla que tinha caminho curto, mas se mintira”. Goulart (2008), categoriza esse tipo de ocorrência como esclarecimentos. Refere-se à necessidade de a criança levar o leitor ao entendimento de situações que possam parecer paradoxais. No caso desse texto, o leitor poderia se perguntar por que o lobo havia de querer ensinar o caminho, sendo este na verdade mais curto. O escrevente supõe ser preciso explicar que tratava-se de uma mentira do lobo, que não era sua intenção ensinar tal caminho. Um outro aspecto que a aluna faz questão de enfatizar é a situação de clímax em sua escrita, possibilitando ao leitor certo suspense “quando nece momento o lobo comeu ela também”.

Amanda, ao finalizar a história, buscou um caminho de autoria para sua escrita, registrando que “a avó botou pedra na barriga do lobo”, diferentemente de uma outra solução final da versão lida para os alunos, finalizada da seguinte maneira: “Então Chapeuzinho pegou algumas pedras grandes e pesadas e colocou dentro da barriga do lobo. Quando o lobo acordou tentou fugir, mas as pedras estavam tão pesadas que ele caiu no chão e morreu.”

CDA PEUSINHO VERMELHO  
 ERA UM VES UMA MENINAZA MADRGA  
 PEUSINHO VERMELHO UM DIA E LAQU  
 ERA UMA CABIDA-AVO EGOSTOU SUA VO  
 FICOU DUETI E GANHEU O IDACES DACH  
 A PEUSINHO E LA ENCONTROU  
 UM LOBO NO CAMINHO QUE DICE PARA  
 E LA QUE TINHA CAMINHO CURTO MAS  
 SE MINTIRA QUANDO CHEGOU NA CASA PA  
 AVOO LOBO JA TINHA COMIDO A-AVO  
 E QUANDO NICE MOMENTO O LOBO  
 COME U E LA TAMBEN FO CASADOR  
 OU VIUA CA PEUSINHO VERMELHO FA AV  
 TAMBEN ELE TIROU DA RIPA DO LOBO FA AVO BO  
 TOU A PEDRA NA BARIGADA DO LOBO E O LOBO  
 ACORDOU CONA BARIGA PESADA E ELI CAIU  
 ORJO

Figura 2

**CHAPEUSINHO VERMELHO**  
**ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA**  
**CHAPEUSINHO VERMELHO UM DIA**  
**ELA QUERIA UMA CAPA DA AVO E**  
**GOSTEIOU SUA VO FICOU DUETI E**  
**GANHOU O DOCES DA CHAPEUZINHO.**  
**ELA ENCONTROU UM LOBO NO**  
**CAMINHO QUE DICE PARA ELA QUE**  
**TINHA CAMINHO CURTO MAS SE**  
**MINTIRA QUANDO CHEGOU NA CASA**  
**DA AVO O LOBO JÁ TINHA COMIDO A**  
**AVO**  
**E QUANDO NECE MOMENTO O LOBO**  
**COMEU ELA TANBEN E O CASADOR**  
**OUVIU A CHAPESINHO VERMELHO E**  
**A AVO TANBEN ELE TIROU DARI DO**  
**LOBO E A AVO BOTOU A PEDRA NA**  
**BARIGA DO LOBO E O LOBO**  
**ACORDOU COM A BARIGA PESADA E**  
**ELI CAIU O RIO**

Texto da figura 2 – reproduzido

**CHAPEUZINHO VERMELHO**  
**ERA UMA VEZ UMA MENINA**  
**CHAMADA CHAPEUZINHO**  
**VERMELHO. UM DIA ELA QUERIA**  
**UMA CAPA DA AVÓ E GOSTOU. SUA**  
**AVÓ FICOU DOENTE E GANHOU**  
**DOCES DA CHAPEUZINHO. ELA**  
**ENCONTROU UM LOBO NO**  
**CAMINHO, QUE DISSE PARA ELA QUE**  
**TINHA CAMINHO CURTO, MAS ERA**  
**MENTIRA. QUANDO CHEGOU À CASA**  
**DA AVÓ O LOBO JÁ TINHA COMIDO A**  
**AVÓ.**  
**E, QUANDO NESSE MOMENTO, O**  
**LOBO COMEU ELA TAMBÉM E O**  
**CAÇADOR OUVIU A CHAPEUZINHO**  
**VERMELHO E A AVÓ TAMBÉM. ELE**  
**TIROU DO LOBO E A AVÓ BOTOU A**  
**PEDRA NA BARRIGA DO LOBO E O**  
**LOBO ACORDOU COM A BARIGA**  
**PESADA E ELE CAIU O RIO.**

Texto da figura 2 – adaptado

É interessante observar que Marcos e Amanda suprimem de suas escritas o clássico diálogo entre a Chapeuzinho e o Lobo, “Vovó, mas para que esse olhos tão grandes...” “São para te enxergar melhor minha netinha...”, que traz um clima de suspense e expectativa para a história, e escrevem diretamente a ação do lobo de comer a vovó e a Chapeuzinho. Esse diálogo não foi suprimido somente pelos alunos analisados, mas também por grande parte dos alunos da turma. Algumas considerações podem ser feitas a esse respeito: (i) os alunos podem ter achado o diálogo grande demais para ser escrito, (ii) não se apropriaram das características dos conto, resgatando somente os pontos principais das sequências dos fatos, (iii) durante a interação do professor com os alunos, no momento de rodas de leitores, foi dada mais atenção à sequência narrativa do que aos discursos presentes nos contos.

### **Produções de texto coletivo**

As práticas de produção de textos coletivos auxiliam os alunos no desenvolvimento de capacidades que os possibilitam ir além da produção de pseudotextos – aglomerados de frases sem a presença de elementos coesivos e

sem sentido – , visto que a interação, essencial nesse processo, se apresenta em duas esferas: (i) entre as pessoas do grupo; (ii) entre o grupo e o interlocutor do texto. Durante esses momentos, os alunos contam com a possibilidade de lançar na arena de debate suas ideias, argumentações, contra-argumentações, aprendem a ouvir o outro, além de negociar opiniões sobre a escolha do material – palavras – que o texto terá. Segundo Leiva Leal, “Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem.” (2008, p. 65).

As atividades de escrita coletiva, chamadas de “Notícia do dia”, ocorriam na turma 1202, semanalmente, sem o compromisso de um dia específico e da necessidade de quantificar as produções que seriam realizadas nesse período, isso por que as notícias emergiam das vivências e experiências dos alunos com as notícias do mundo, do Brasil e até mesmo do seu bairro e escola.

No início, eu, enquanto professora, tinha o compromisso de eleger as notícias para que as registrássemos em nosso caderno e posteriormente fizéssemos um jornal. Porém, após algumas situações de produção de texto coletivo, os alunos se apropriaram do processo que eu realizava para escolher as notícias e passaram a trazer para a turma a notícia que já haviam visto em casa e que poderia ser registrada. As notícias trabalhadas eram possibilidades de “entrada” para o debate e estudo de diferentes assuntos, localizados nas áreas de ciências, história, geografia e desdobravam-se em trabalhos variados, compostos de diferentes gêneros discursivos. Para a apresentação e leitura da notícia, utilizava diferentes recursos como jornais, revistas e a internet. Geralmente, os textos das notícias e os artigos que permeiam as notícias eram apresentados numa projeção feita pelo *data show* para a turma. Todo o procedimento de pesquisa na internet, de seleção de sites, vídeos e textos era realizado em parceria com os alunos.

A notícia do dia retratada na Figura 3, por exemplo, foi sobre o aniversário do Rio de Janeiro e a greve dos motoristas de ônibus e possibilitou a discussão, trazida para a arena de debates, sobre as razões político-sociais pelas quais os motoristas de ônibus estavam em greve.



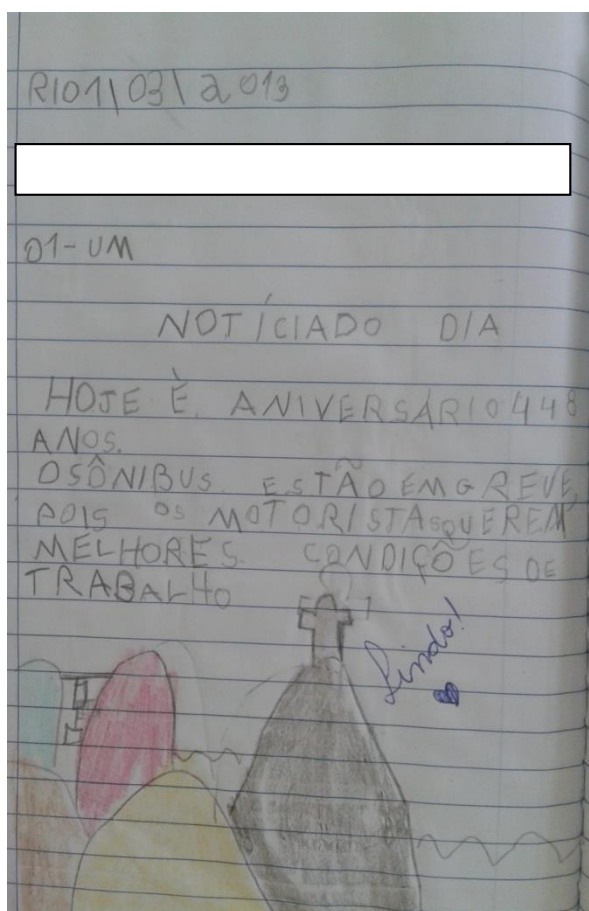


Figura 3

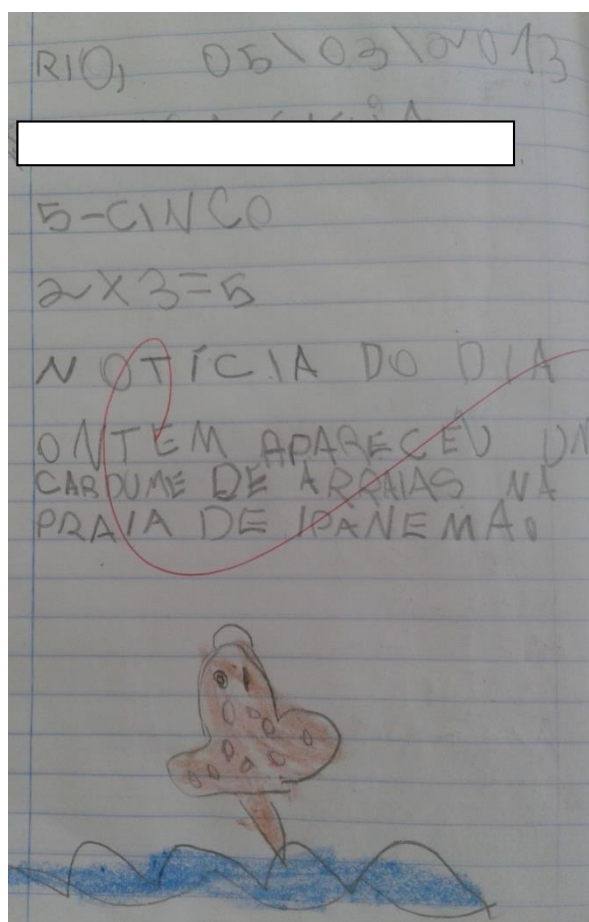


Figura 4

Outra situação de registro da notícia do dia ocorreu quando um cardume de arraias passou pela praia de Ipanema, no Rio de Janeiro (figura 4). A discussão foi muito interessante, visto que os alunos não sabiam o que era uma arraia e, durante as discussões, fui interpelada com a seguinte questão: “Tia, como pode, os raios no mar, eles ficam viajando?” Foi então que percebi que, pelo som parecido das palavras, os significantes “raio” e “arraia”, estavam sendo confundidos pelas crianças no significado, e isso produzia uma incompreensão sobre o fato em si (um cardume de arraias passou pela praia).

Em um primeiro momento, nos detivemos à notícia que havia passado em um telejornal pela manhã, a que foi escrita coletivamente no quadro e registrada no caderno (figura 4). Depois de muitas conversas e debates, decidimos realizar mais pesquisas sobre a arraia, para que pudéssemos tirar nossas dúvidas, que emergiam durante os nossos diálogos e aprendêssemos mais sobre esse animal tão interessante. Decidimos pelo caminho da pesquisa em diferentes suportes, como jornais, revistas e principalmente em *sites* da internet. Encontramos muitos



textos informativos sobre as arraias e algumas reportagens como a que noticiava a morte, por um ferrão da arraia, de um famoso apresentador de programa de TV australiano, que gostava de desafiar animais.

Os resultados das pesquisas foram tão satisfatórios que decidimos elaborar um mural para que os colegas e professores de outras turmas também tivessem a oportunidade de saber um pouco mais sobre as arraias. Para organizar o mural, dividi a turma em grupos e cada um teve que registrar uma informação que havia aprendido sobre a arraia. Nesse momento, me dediquei a passar de grupo em grupo, tirando suas dúvidas e trocando ideias sobre a melhor maneira de registrar por meio da escrita as ideias que tinham. As frases e as colocações partiam dos alunos, e muitas das minhas indagações diziam respeito ao sentido que aquele texto produziria nos leitores.

Após esse movimento, pedi para que os alunos transcrevessem no quadro suas informações para que pudéssemos ler e revisar, pensando na informação em si, se estava coerente e correta e pensando na construção da escrita, no sentido da oração e na ortografia. Para finalizar, cada grupo escolheu a cor, o tamanho da letra e o desenho que comporia o mural. As frases produzidas por cada coletivo (grupos) uniram-se compondo um coletivo maior, a produção escrita de saberes sobre as arraias, de autoria dos alunos da turma 1202.

Para a produção desse mural informativo (figura 5 - abaixo), os alunos passaram por alguns passos, ora coletivos, ora individuais, seguindo os estudos sobre espaços discursivos propostos por Andrade (2011), seguindo as etapas: (i) voz do aluno - espaço coletivo em que há discussão e levantamento de ideias sobre o assunto, os alunos apresentam seus saberes e hipóteses; (ii) escrita espontânea - individual, momento em que os alunos colocam no papel suas ideias, produzem linguagem escrita, encontrando razões para escrever baseadas nas discussões anteriores; (iii) negociação de sentidos - coletivo, momento de colocar suas escritas e hipóteses para o grupo, discutindo sentidos e interpretações, realizando pesquisas, buscando o consenso; (iv) revisão/refacção - os alunos realizam o ofício do escritor, deslocando, alterando, substituindo e excluindo quando necessário, escolhendo a letra, ilustração...; (v) publicação/circulação em esferas públicas - produção do mural para que outros atores envolvidos no processo educacional (professores, alunos e outras turmas, pais, diretores) estabeleçam interlocução com os alunos, produtores dos textos.

Durante esse processo, as etapas descritas acima não são marcadas e delimitadas como uma sequência amarrada. Por vezes, alguns alunos, individualmente ou em seus grupos, durante o processo de produção de seus textos, passam por uma ou outra etapa ora dedicando mais tempo, ora menos.



Figura 5

### Produções de relatos individuais

O uso do caderno de relato também fez parte da rotina dos alunos do 2º ano. Funcionou como um diário de bordo. É um momento de produção de autoria individual, no qual os alunos, ao se depararem com uma situação de escrita, refletem sobre o que e como escrever; estratégias de produção de texto; uso de marcadores temporais; recursos coesivos, entre outros. É importante ressaltar que “o que” escrever está relacionado a algo não fictício, que ocorreu ou ocorrerá na realidade. O registro no caderno de relato é decorrente das situações cotidianas que os alunos vivenciam e trazem para a roda de conversa. Por vezes, realizo o movimento contrário, primeiro o registro escrito e, depois a “apresentação” para os amigos, para que os alunos possam vivenciar diversas situações de leitura e escrita.

Iniciamos o registro no caderno de relato no meio de 2012, quando já era professora desta turma, e muitos alunos ainda não escreviam de forma

plenamente compreensível. Essa atividade possibilitou o avanço dos saberes relacionados à produção de textos, visto que ao permitir aos meus alunos que colocassem em jogo suas hipóteses escritas, pudemos, por meio da minha mediação, refletir sobre aspectos relacionados à textualidade, à discursividade e à normatividade, nos aproximando cada vez mais da escrita convencional.

O aluno Paulo, em sua escrita, no fim de 2012 (figura 6), mesmo não convencional, registra algo que ocorreu. Não é apenas a construção de uma frase solta, embora se expresse apenas por uma única oração, mas de um relato que tem a ver com sua vida, que lhe é significativo. No início de 2013, Pablo já apresenta em sua escrita a forma convencional (figura 7).

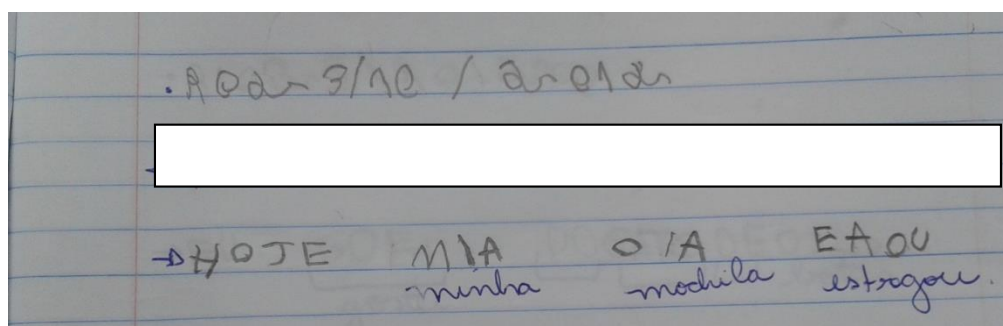


Figura 6

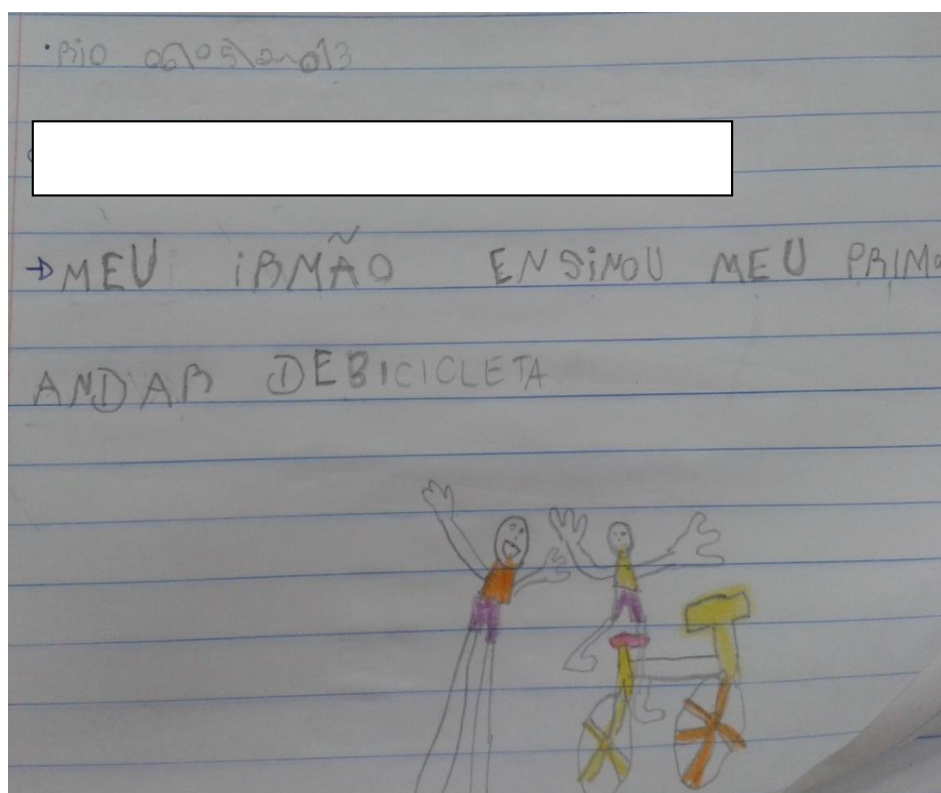


Figura 7

Conforme o tempo foi passando, e a atividade do caderno do relato já era bem conhecida pelos alunos, solicitei que cada vez mais ampliassem a sua escrita, registrando não somente o fato, mas também mais alguns detalhes, como o local e o tempo em que o fato havia ocorrido as pessoas que participaram do fato, enfim que fosse rico em mais detalhes. A escrita da aluna Alice (figura 8) nos revela essa tentativa da aluna que já possuía alguns saberes em relação à escrita que se aproximavam do relato, tal como a marcação de tempo "Ontem"; lugar "na casa da minha prima Sara Maria" e a ação "assisti o DVD". Sua escrita ainda apresenta-se hipossegmentada, que, de acordo com Silva (1991) resulta da tentativa de representar a expressividade discursiva, através de estratégias de segmentação baseadas na fala. Isso ocorre porque, quando as crianças produzem suas escritas iniciais, narram fatos de seu dia-a-dia, sem se preocupar com um leitor específico. Segundo Britton (1970, *apud* SILVA, 1991, p. 34) a "fala escrita" é essencialmente expressiva, pois tudo o que escreve está muito próximo ao seu mundo, no qual verbaliza seus sentimentos e sua maneira de ser.

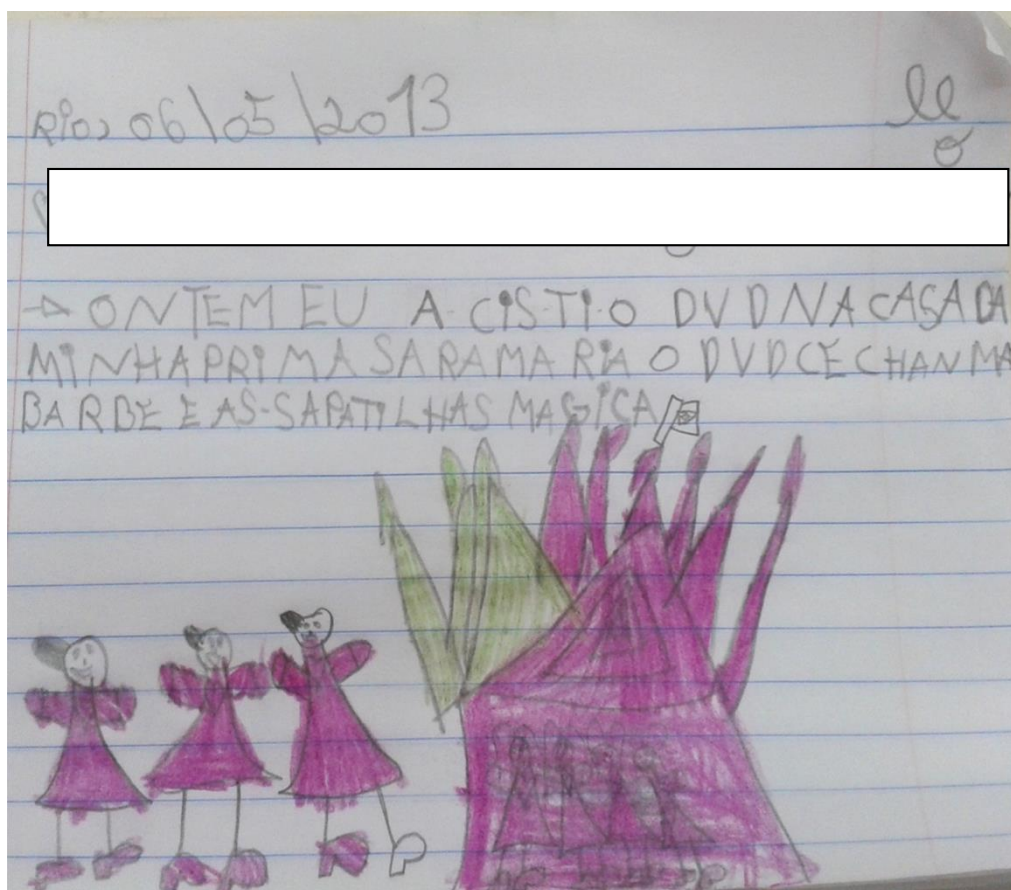


Figura 8

## Considerações finais

Compreender o caráter dialógico das situações de produção auxilia aqueles que pensam em propostas de produção de textos – professores, autores de materiais didáticos – a construir caminhos de novas propostas que revelem e permitam a incorporação e apropriação de como funciona um texto escrito. É preciso que o aluno encontre interlocutores, coloque-se em posição dialógica e busque espaços para a atividade humana de expressão e criação, a fim de articular o seu texto aos diferentes interesses e necessidades da existência de seu texto, na esfera de circulação social real.

Apresenta-se como desafio constante ao professor saber encontrar marcas diferenciadas em sujeitos heterogêneos – a particularidade na heterogeneidade – em suas histórias de vida, suas experiências, que acarretam diferentes reações em uma dada situação de interlocução. Cabe, ainda, a garantia da escrita como bem cultural fundamental para o ser/agir no mundo, permitindo às crianças que assumam seus discursos e coloquem-nos no embate com outros discursos, fazendo crescer a dimensão da alteridade, da relação com o outro. As tarefas de produção textual não se completam nos anos iniciais de alfabetização, fazem parte de um longo processo que será desenvolvido ao longo das experiências escolares significativas.

Pensar no processo de escrita como processo dialógico que se dá a partir de outros textos, outras falas, agregados à experiência e individualidade do sujeito, é fundamental para que seja estabelecida uma relação de escuta generosa, na qual o professor, sujeito autor de sua prática e interlocutor, propicia a produção escrita autoral de seus alunos, buscando as marcas dos sujeitos escritores, valorizando-as e tornando-as significativas.

Tradicionalmente, o que se concebe como objeto de ensino é a língua, em particular seus aspectos descritivos e normativos. As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, e os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. ***Estas continuarão sendo patrimônio exclusivo daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e de enraizá-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas.*** (LERNER, 2002 p. 58) [grifo meu]



Nessas afirmações, Lerner nos leva a refletir sobre a responsabilidade do professor que elabora e propõe práticas de produção de textos, que muitas vezes não apresentam raízes fixas na realidade, são descoladas e mecânicas, avaliadas e criticadas e, por isso, reprodutoras. A escola precisa muito mais do que isso, ela necessita de espaços de diálogos que permitam o reconhecimento do sujeito e sua posição na sociedade e, para tanto, práticas de produção de textos significativas são fundamentais.

## Referências

ANDRADE, L. T. de Novos espaços discursivos na escola. **Revista Pátio**, n. 59, p. 14-17, Porto Alegre/RS, 2011.

ANDRADE, C. C. dos S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. In: GOULART, C. & WILSON V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**, 43-68. São Paulo: Summs, 2013.

BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOULART, C. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In.: G. ROCHA, & M. G. COSTA VAL (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: G. Rocha, & M. G. Costa Val (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola** - O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. da. **Alfabetização e escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.