

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

**PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a mediação
e os saberes docentes**

RECIFE
2011

FERNANDA MICHELLE PEREIRA GIRÃO

**PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a mediação
e os saberes docentes**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Perrusi
Alves Brandão

RECIFE
2011

G516p Girão, Fernanda Michelle Pereira.
 Produção coletiva de textos na Educação Infantil : a mediação e os
 saberes docentes / Fernanda Michelle Pereira Girão. – Recife: O Autor,
 2011.
 191f. : il. ; 30 cm.

 Orientador: Profª. Drª. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE.
 Pós-Graduação em Educação, 2011.
 Inclui bibliografia, apêndices.

 1. Educação Infantil. 2. Gramática – Produção de Textos. 3.
 Professores - Formação. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Brandão, Ana
 Carolina Perrusi Alves (Orientadora). II. Título.

372.21CDD (22.ed.)

UFPE (CE2011-52)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a mediação e
os saberes docentes

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
1ª Examinadora/Presidente

Profª/Drª. Mônica Correia Baptista
2ª Examinadora

Profª. Drª. ⁷ Telma Ferraz Leal
3ª Examinadora

RECIFE, 28 de abril de 2011.

A Deus, por ter me concedido a vida, todas as minhas realizações e a saúde necessária para a conclusão de mais esta etapa dos estudos.

Aos meus pais, Fernando e Fátima Girão, meus grandes mestres, que tanto me ensinaram e que dedicaram sua vida pela minha formação.

Ao meu querido esposo, Augusto Medeiros, pelo companheirismo, amor e incentivo a mim oferecidos, compartilhando comigo todos os momentos de alegria e de angústia.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Ao término do Curso de Mestrado em Educação, volto meu olhar para o caminho percorrido e vejo que muitas pessoas construíram os degraus para que esta conquista fosse alcançada. Pessoas com as quais eu quero compartilhar a satisfação de ter chegado até aqui e que, com certeza, proporcionaram a força que eu preciso para prosseguir.

À minha orientadora, Ana Carolina Perrusi Alves Brandão ou simplesmente Carol, nome de criança, muitas vezes, jeito de criança e que com a simplicidade e a sinceridade das crianças tem me ensinado, através do seu exemplo de compromisso e competência, desde a graduação, a compreendê-las, a respeitá-las e a aprender com elas. Pelas oportunidades de crescimento na minha formação profissional, pelas leituras sempre atentas e valiosas sugestões na construção deste trabalho e de outros que o precederam. Enfim, por ter trilhado comigo este percurso com carinho, dedicação e paciência.

Às professoras Telma Ferraz Leal e Ester Calland de Souza Rosa por terem contribuído de maneira fundamental para a compreensão do nosso objeto de estudo e para a construção deste trabalho.

À professora Mônica Correia Baptista por ter aceitado participar da banca de defesa, trazendo contribuições para o aperfeiçoamento da dissertação.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE pela oportunidade de realização do curso e pelos conhecimentos compartilhados durante esses anos.

Aos amigos da turma 27, pelo apoio nas horas difíceis e pelos momentos de alegria que tornaram esta jornada mais prazerosa.

A todos que fazem o Grupo de Pesquisa em Argumentação e Ensino da Língua Portuguesa, pelos conhecimentos que contribuíram significativamente para este estudo e pela oportunidade de crescimento acadêmico.

À Leila Nascimento da Silva pela atenção, disponibilidade e pela assistência enriquecedora prestada durante a análise dos nossos dados.

À equipe CEEL/UFPE pelas experiências adquiridas e oportunidades de crescimento.

Às crianças que participaram da pesquisa e às suas professoras, que com muita luta, entusiasmo e compromisso realizam o seu trabalho. Essas educadoras foram essenciais na constituição deste estudo e me proporcionaram muitos ensinamentos ao longo desta caminhada.

À Gerência de Educação Infantil do Recife e às gestoras das escolas onde coletamos nossos dados, pelo apoio, atenção e disponibilidade com que nos receberam.

Às prefeituras das cidades do Recife e de Olinda, pela oportunidade de desenvolvimento profissional, através da concessão da licença para que eu pudesse cursar o Mestrado com tranquilidade.

A todas as gestoras, coordenadoras, professoras e estagiárias que compartilharam comigo a difícil, porém gratificante, tarefa de ensinar desde o início da minha trajetória profissional. Agradeço de forma especial à Sandra Gaspar, Luíza Lira, Ana Coutinho, Izauriana Borges (Dainha) e às colegas que fazem o CMEI Professor Paulo Rosas pelo carinho, motivação e por terem marcado profundamente a minha experiência enquanto professora.

A todos os meus amigos, que compreenderam que os períodos de ausência eram dedicados aos estudos e que com sua companhia tornaram este caminho mais leve, em especial, Fernando e Andreza Lins.

À minha família, especialmente, meus pais, por terem me ensinado a importância da busca pelo conhecimento e da determinação; meu irmão, Fagner (Faguinho), pela carinhosa presença em minha vida; minha tia-mãe Iraci, pelos cuidados e dedicação a mim dispensados e minha prima-irmã e madrinha Bel, sempre atenciosa comigo.

Ao meu esposo, companheiro maravilhoso, pela ajuda na revisão e formatação do texto, por ter possibilitado a compreensão, a paz e a motivação que eu precisei para concluir este trabalho e por trazer tanta alegria e amor para os meus dias.

A Deus, força maior, que me sustenta e me conduz e sem a qual nada disso seria possível.

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra o pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas” (BARROS, 1998, p. 79).

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a forma como duas professoras constroem e reconstróem a sua prática em atividades de produção coletiva de textos com crianças frequentando a última etapa da Educação Infantil. Mais especificamente, buscamos identificar e analisar os tipos de intervenção das professoras durante situações de escrita coletiva; investigar que saberes relativos à prática de produção coletiva de textos são explicitados por elas no momento em que refletem sobre seu trabalho e estabelecer possíveis relações entre a participação das professoras em momentos de reflexão sobre essa prática e as estratégias por elas utilizadas ao conduzir atividades de produção coletiva de textos. Na pesquisa foi adotada a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (2004), que concebe a produção de textos como uma atividade constituída por dimensões cognitivas e sociais, através da qual o sujeito utiliza instrumentos culturais (gêneros textuais) disponíveis na sociedade para interagir nas diversas esferas de comunicação. Baseamo-nos também em uma perspectiva crítico-reflexiva de formação docente, na qual o professor é considerado um sujeito capaz de refletir, de teorizar sobre a sua prática e que constrói, ao longo da sua trajetória profissional, saberes de diferentes naturezas que estruturam o seu trabalho (TARDIF, 2010). Participaram da pesquisa duas professoras da Rede Municipal de ensino do Recife e seus respectivos grupos de crianças com idade entre cinco e seis anos. Três produções coletivas conduzidas por cada professora foram videogravadas e analisadas com as docentes numa perspectiva de autoconfrontação. Ou seja, em três “grupos de discussão” realizados após cada uma das situações de escrita, a pesquisadora incentivou as docentes a assistir e refletir sobre a própria prática, que havia sido registrada em vídeo, bem como a explicitar saberes relativos ao trabalho com produção coletiva de textos. Também foram realizadas entrevistas com as duas educadoras a fim de apreender aspectos da sua experiência com esse tipo de atividade. Os resultados revelaram que a mediação docente durante a produção coletiva de textos está relacionada a fatores como o contexto em que são inseridas as atividades de escrita, os saberes construídos pelas docentes em relação à produção textual, os gêneros discursivos que estão sendo produzidos, o nível de complexidade das intervenções que podem ser encaminhadas e o estilo de ensino próprio de cada educadora. Foi constatado ainda que alguns saberes explicitados pelas docentes são mobilizados mais facilmente durante a condução das atividades e outros necessitam da elaboração de estratégias de ação mais direcionadas. Por fim, o estudo revelou que a reflexão sobre a prática e a interação entre as professoras possibilitou mudanças qualitativas no trabalho realizado por elas ao mediar as atividades de produção coletiva de textos. Tais fatores revelaram-se aspectos essenciais no processo de (re)construção/validação de saberes, constituindo-se, portanto, em dispositivos importantes para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Produção coletiva de textos. Educação Infantil. Saberes docentes. Reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

This research aims to examine how two teachers construct and reconstruct their practice of collective production of texts with children attending the final stage of kindergarten. More specifically, we intend to identify and analyze teacher's types of intervention during group writing activities; to investigate which knowledge concerning the practice of collective production of texts is revealed when they reflect on their own work and to establish possible relationships between the participation of teachers in this moment and the strategies used by them to conduct activities of collective production of text. In this research was adopted Schneuwly's (2004) social inter-actionist perspective, which sees the production of texts as an activity consisting of cognitive and social dimensions, through which the subject uses cultural tools (textual genre) available to interact in society in various spheres of communication. We were also based on a critical-reflexive perspective of teacher training, in which the teacher is considered a subject able to reflect, to theorize about their practice and build, throughout his career, knowledge of different natures that structure their work (TARDIF, 2010). Two teachers and their respective groups of children aged between five and six years took part in this research at a state school in Recife. Three collective productions conducted by each teacher were video recorded and analyzed by them in a teaching self-confrontation perspective. That is, in three "focus groups" made after each of the situations of writing, the researcher encouraged the teachers to watch and reflect on their own practice, on video as well as to discuss the knowledge related to the work with collective production texts. Interviews were also conducted to understand aspects of teacher's experience with this type of activity. The results revealed that the teachers' mediation in the collective production of texts is related to factors such as the context in which writing activities are inserted, the knowledge build up by teachers in relation to the text production, the genres that are being produced, the complexity level of interventions that can be delivered and their own teaching style. It was verified that some knowledge expressed by the teachers are mobilized more easily during the course of the activity and some others require the development of more targeted strategies. Finally, the study revealed that reflection on practice and interaction among teachers led to qualitative changes in the work done by them in mediating group writing activities, contributing to the process of (re) construction / validation of knowledge and thus represent a key device for professional development.

Keywords: Collective production of text. Children's education. Teacher knowledge. Reflective practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização das docentes e das turmas que participaram do estudo.....	59
Quadro 2 Propostas de escrita coletiva desenvolvidas pelas professoras.....	70
Quadro 3 Comandos dados pela professora A para a realização das produções coletivas.....	73
Quadro 4 Comandos dados pela professora B para a realização das produções coletivas.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Intervenções da professora A durante a produção coletiva 1.....	81
Gráfico 2 Intervenções da professora A durante a produção coletiva 2.....	87
Gráfico 3 Intervenções da professora A durante a produção coletiva 3.....	93
Gráfico 4 Intervenções da professora B durante a produção coletiva 1.....	100
Gráfico 5 Intervenções da professora B durante a produção coletiva 2.....	105
Gráfico 6 Intervenções da professora B durante a produção coletiva 3.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Esquema do percurso metodológico adotado na pesquisa.....	61
Figura 2 Procedimento realizado pela professora A na escrita do texto 1.....	84
Figura 3 Texto produzido pela turma da professora A na primeira atividade de escrita coletiva.....	86
Figura 4 Convites utilizados em atividade anterior à produção coletiva.....	91
Figura 5 Texto produzido pela turma da professora A na segunda atividade de escrita coletiva.....	92
Figura 6 Primeira versão do texto produzido pelo grupo da professora A na terceira atividade de escrita coletiva.....	99
Figura 7 Versão final do texto produzido pelo grupo da professora A na terceira atividade de escrita coletiva.....	99
Figura 8 Texto produzido pelo grupo da professora B na primeira atividade de escrita coletiva.....	104
Figura 9 Professora B mostrando às crianças o lembrete escrito no final da receita.....	109
Figura 10 Texto produzido pelo grupo da professora B na segunda atividade de escrita coletiva.....	110
Figura 11 Biscoitos preparados pela turma no dia anterior à produção da receita.....	111
Figura 12 Texto produzido pelo grupo da professora B na terceira atividade de escrita coletiva.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	19
2.1.1 Objetivos para a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil.....	20
2.1.2 A interação da criança com o texto escrito: algumas evidências.....	23
2.2 REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	28
2.2.1 As dimensões sociais e cognitivas da produção textual: abordagem teórica.....	29
2.2.2 A produção de textos na escola.....	34
2.3 A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS NESSA PRÁTICA E A MEDIAÇÃO DOCENTE.....	38
2.3.1 Que conhecimentos podem ser construídos no processo de produção coletiva de textos?.....	38
2.3.2 A mediação docente durante a produção coletiva de textos.....	42
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	49
2.4.1 A formação do professor numa perspectiva crítico-reflexiva.....	49
2.4.2 Discutindo a ação e a formação de professores pelo viés dos saberes docentes.....	53
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	57
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS OBSERVADOS.....	59
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	60
3.3.1 As entrevistas com as professoras.....	62
3.3.2 As atividades de produção coletiva de textos.....	63
3.3.3 Os grupos de discussão.....	63
3.4 METODOLOGIA ADOTADA NA ANÁLISE DOS DADOS.....	66
4 RESULTADOS.....	68
4.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	68

4.1.1 Como as professoras inseriram as atividades no planejamento?.....	68
4.1.2 Como foram os comandos dados pelas professoras para a realização das produções textuais?.....	73
4.1.3 Como as professoras mediarão as atividades de produção coletiva de textos?.....	79
4.1.4 A mediação docente durante as atividades de produção coletiva: algumas considerações sobre as práticas observadas.....	117
4.2 OS SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS.....	120
4.2.1 Os “grupos de discussão” com as professoras: como esses momentos foram estruturados e desenvolvidos?.....	121
4.2.2 Os saberes docentes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a atividade.....	122
4.2.3 Os saberes docentes relativos à mediação da produção coletiva de textos.....	129
4.2.4 Os saberes docentes relativos às estratégias de motivação e interação com as crianças.....	138
4.2.5 Os saberes docentes relativos às práticas de produção textual na Educação Infantil.....	143
4.3 ATITUDE REFLEXIVA E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	145
4.3.1 As reflexões geradas nos grupos de discussão e suas relações com as atividades de produção coletiva de textos.....	146
4.3.2 Quais os aspectos destacados pelas docentes ao avaliar a sua participação na pesquisa?.....	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista 1.....	177
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas 2, 3 e 4.....	178
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista 5.....	179
APÊNDICE D - Categorias de análise das intervenções docentes.....	180
APÊNDICE E - Roteiro do 2º grupo de discussão.....	185

1 INTRODUÇÃO

O ensino de produção de textos continua sendo um dos grandes desafios da escola apesar do número significativo de estudos já realizados sobre o assunto (ver, por exemplo, LEAL; MORAIS, 2006; SOUZA, 2003). Hoje a literatura sobre o tema tem enfatizado a necessidade de que a prática de produção de textos na esfera escolar priorize o caráter sociointerativo da língua. Ou seja, é consenso entre os estudiosos da área o reconhecimento de que os alunos possam aprender na escola a dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Contudo, as práticas escolares nem sempre têm sido capazes de possibilitar aos aprendizes o desenvolvimento das competências necessárias à produção de bons textos.

No trabalho com crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente, uma atividade bastante comum é a escrita coletiva, em que todo o grupo produz oralmente um texto com destino escrito que é grafado pela professora. Entretanto, para que tal atividade seja, de fato, uma oportunidade de reflexão e de ampliação de conhecimentos sobre a escrita é necessário que se tenha maior clareza sobre o que as crianças podem aprender com essa proposta e sobre o papel da professora na condução de uma atividade dessa natureza.

Em uma pesquisa anterior, investigamos (GIRÃO; LIMA; BRANDÃO, 2007) como têm sido vivenciadas as atividades de produção coletiva de textos com crianças de 4 a 5 anos por meio da observação e análise do trabalho de duas professoras da Rede Municipal do Recife. O referido estudo apontou a necessidade de uma reflexão mais aprofundada quanto ao direcionamento da atividade de escrita coletiva nas salas de Educação Infantil, principalmente no que se refere às condições de produção textual, a fim de que tal prática passe a ser inserida num contexto de comunicação mais significativo para as crianças.

O fato de haver uma lacuna bibliográfica em relação à produção de textos em situações de escrita coletiva certamente dificulta o trabalho do professor. Num levantamento realizado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo, constatou-se que no GT da Educação da criança de 0 a 6 anos e no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, entre os anos de 1998 e 2010 (dados disponíveis no site), não foi publicado qualquer trabalho sobre produção coletiva

de textos. Em relação às práticas de escrita na Educação Infantil de modo geral também não encontramos trabalhos no período acima mencionado no GT da Educação da criança de 0 a 6 anos. No GT de Alfabetização, Leitura e Escrita foram registrados apenas seis trabalhos, sendo um sobre produção textual e os demais na esfera da apropriação do sistema alfabético ou do desenvolvimento da linguagem escrita de maneira mais ampla.

Dentre os trabalhos publicados no Congresso de Leitura e Escrita (COLE), nos GT's de Ensino de Língua e Literatura, Letramento e Alfabetização e Linguagens em Educação Infantil, no período de 2006 a 2009, foi encontrado apenas um trabalho sobre produção coletiva de textos, em que uma professora relata a sua experiência com esse tipo de atividade em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Assim, o que se tem pesquisado sobre o assunto, particularmente, na Educação Infantil, mostra-se ainda insuficiente para orientar o trabalho docente.

Apesar disso, alguns autores têm destacado que, desde bem pequenas, crianças inseridas em um universo letrado estabelecem uma relação interativa com a escrita, refletindo sobre suas funções e as situações que podem ser mediadas por esse instrumento. Assim, Teberosky e Ribera (2004, p. 63) afirmam que:

Os meninos e as meninas pré-escolares distinguem entre registros formais e cotidianos, entre diferentes gêneros, e são capazes de relacionar essas diferenças com as modalidades oral e escrita. Reconhecem e produzem as formas discursivas associadas à linguagem escrita mesmo antes de serem capazes de ler ou de escrever por si próprios.

No contato com profissionais que atuam na Educação Infantil, ainda evidencia-se, porém, a concepção de que crianças que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética não seriam capazes de participar de eventos cotidianos em que os textos escritos estejam presentes.

Partindo de outra perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) recomenda que todas as tarefas de produção escrita geralmente realizadas pelo professor na ausência das crianças sejam feitas com a participação delas. Em outras palavras, segundo essa orientação, antes mesmo de se apropriarem da escrita convencional as crianças podem e devem partilhar momentos de escrita que surgem a partir das necessidades do cotidiano,

como escrever um convite para alguém, uma carta para um colega que faltou, uma lista de materiais necessários para a realização de determinada atividade, um bilhete para os pais informando sobre alguma programação, dentre outras situações que podem emergir no dia-a-dia da escola. A escrita de textos pode também ser inserida na escola em situações com finalidades menos pragmáticas como a produção de histórias.

Diversas propostas elaboradas por especialistas e Secretarias de Educação de diferentes municípios no país também têm enfatizado a prática de produção de textos na Educação Infantil. No recente documento produzido pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, com orientações curriculares para a Educação Infantil, afirma-se, por exemplo, que “as crianças podem aprender a produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente” (SÃO PAULO, 2007, p.91). Mais adiante, o documento especifica que:

[...] preparar uma carta de leitor para protestar por uma violação aos direitos das crianças permitirá aprender a “escrever para protestar”, enfrentando todos os problemas que se apresentam na escrita quando se está envolvido numa situação autêntica, na qual efetivamente se trata de produzir um texto suficientemente convincente para conseguir que a carta seja publicada e surta um efeito sobre os leitores. (SÃO PAULO, 2007, p.92).

Noutra recente Proposta Curricular elaborada para o município de Camaragibe, no estado de Pernambuco, registra-se:

Assim como acontece com o ensino de leitura, é possível ajudar os estudantes a desenvolver algumas habilidades de elaboração de textos, mesmo antes que eles dominem o sistema de escrita, por meio de produção coletiva e de situações em que eles ditem textos a serem grafados por outra pessoa. Ter a preocupação de promover tais habilidades é fundamental para que os alunos, no momento em que se tornarem “alfabéticos”, já tenham percorrido um caminho que favoreça a consolidação da autonomia do ato de escrever. (CAMARAGIBE, 2009, p. 328).

Finalmente, numa publicação do MEC, “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, a produção textual é também apontada como um dos índices de qualidade no trabalho pedagógico que pode ser feito nas salas de Educação Infantil. Assim, na dimensão *Multiplicidade de experiências e linguagens*, um dos aspectos a serem avaliados é se “as crianças são incentivadas a ‘produzir textos’ mesmo sem

saber ler e escrever” (BRASIL, 2009, p.43).

Neste estudo, compartilhamos as ideias expostas acima e enfatizamos as situações de escrita coletiva na Educação Infantil como uma proposta fundamental para a inserção da criança pequena no universo da produção textual. Porém, os tipos de intervenção realizados pela docente durante a mediação da atividade, a sua postura e os saberes construídos em relação a essa prática aparecem como fatores essenciais para que as crianças consigam aprender a gerar um texto e a pensar sobre ele. Assim, acreditamos que estudar a atuação da professora como alguém mais experiente nas interações discursivas mediadas pela escrita durante esse tipo de atividade, bem como analisar os saberes explicitados por ela no que diz respeito a esse trabalho poderá contribuir, significativamente, para a formação de futuros produtores de texto mais autônomos e reflexivos.

Com base nesses princípios, pretendemos, portanto, analisar a prática de duas professoras da Rede Municipal de ensino da Cidade do Recife e os saberes docentes em relação ao trabalho de escrita coletiva de textos com crianças de cinco a seis anos. Também é nosso objetivo verificar o papel da reflexão sobre essa ação pedagógica no desenvolvimento das estratégias utilizadas pelas professoras ao conduzir tal atividade. A produção de textos coletivos nas salas das duas professoras foram videogravadas e, em seguida, assistidas pelas docentes em um grupo de discussão com a participação da pesquisadora, adotando-se uma perspectiva de “autoconfrontação” (GOIGOUX, 2002).

Assim, nesta pesquisa, delimitamos três frentes de investigação: Que aspectos as professoras enfatizam ao mediar as atividades de produção coletiva de textos? Quais os saberes explicitados por elas no que se refere a essa prática? Como as professoras redirecionam a sua atuação a partir da reflexão sobre suas ações? Como foi dito, utilizamos o procedimento da autoconfrontação em encontros que possibilitaram às professoras a observação, a análise e a reflexão sobre a sua atividade, registrada em vídeo.

Em síntese, na tentativa de contribuir para a orientação do trabalho de educadoras de instituições de Educação Infantil no que se refere ao eixo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, buscamos, de maneira mais específica, atingir os seguintes objetivos:

- 1) Identificar e analisar os tipos de intervenção realizados pelas professoras durante

situações de escrita coletiva de textos quanto a aspectos como: o comando dado para a realização da atividade, a discussão sobre a forma composicional do gênero textual, a reflexão sobre os aspectos sociointerativos do texto que está sendo produzido, as propostas de revisão textual e estratégias de interação com o grupo;

- 2) Investigar que saberes relativos à prática de produção coletiva de textos são explicitados pelas professoras no momento em que refletem sobre seu trabalho;
- 3) Verificar possíveis relações entre a participação das professoras em momentos de reflexão sobre a prática e as estratégias utilizadas por elas ao conduzir atividades de produção coletiva de textos.

Para a construção de uma discussão efetiva sobre a produção coletiva de textos na Educação Infantil, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: discutiremos, inicialmente, sobre as práticas de escrita na Educação Infantil e a relação entre a criança pequena e a aprendizagem da linguagem escrita; logo em seguida, teceremos algumas reflexões sobre a atividade de produção de textos escritos; depois, daremos atenção específica às situações de produção coletiva de textos; abordaremos ainda a formação do professor numa perspectiva crítica, inserida em um processo que ressalta os saberes docentes e enfatiza a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica; em seguida, será apresentado o percurso metodológico adotado neste estudo; por fim, discutiremos os resultados encontrados e faremos algumas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

A partir da atuação dos movimentos sociais para a expansão e melhoria da Educação Infantil, bem como das descobertas sobre a criança advindas de pesquisas em diferentes áreas, “as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 8). Em decorrência disso, novas perspectivas têm sido lançadas em relação à maneira como a instituição de Educação Infantil é vista e, conseqüentemente, aos objetivos traçados para a educação da criança de zero a cinco anos.

Ainda de acordo com o documento citado acima, essa nova visão sobre a criança desempenhou um importante papel no processo de reorganização das instituições de Educação Infantil. Ou seja, “contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar” (BRASIL, 2006, p. 8).

Nesse contexto, algumas dimensões do desenvolvimento infantil começaram a ser mais ressaltadas. Atualmente, entende-se, por exemplo, que as crianças possuem múltiplas linguagens para se comunicar e se desenvolver - dentre elas, as linguagens do faz-de-conta, do movimento, da música e das artes plásticas. Esse movimento de reformulação teórica proporcionou, portanto, uma visão mais ampla do desenvolvimento infantil e também mais sensível às peculiaridades das crianças de zero a cinco anos.

Contudo, apesar do consenso sobre a necessidade de cuidar e educar na Educação Infantil e sobre a importância do respeito às especificidades da faixa etária atendida nessa etapa da Educação Básica, não há um acordo absoluto ou mesmo clareza sobre o que isso significa. Pelo contrário, há muitas divergências quando se questiona como deve ser a rotina das salas de Educação Infantil e o que priorizar na formação dos educadores ou na proposta curricular para crianças pequenas.

Em meio ao debate sobre o que se espera da Educação Infantil hoje, buscaremos discutir aqui as questões que interessam, particularmente, ao tema da presente pesquisa. Qual seja: que lugar tem ocupado a linguagem escrita no cotidiano das creches e pré-escolas? E ainda: que objetivos didáticos têm sido traçados no que se refere ao desenvolvimento dessa linguagem? Tais questões serão abordadas na próxima subseção.

2.1.1 Objetivos para a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil

As discussões sobre a aprendizagem da linguagem escrita na educação da primeira infância têm constituído um campo de grandes embates teóricos. Principalmente no que diz respeito ao trabalho com as crianças de quatro a seis anos, esse tema tem sido, mais recentemente, objeto de muitas controvérsias entre educadores e pesquisadores da área.

Pode-se afirmar que pelo menos duas posições têm se destacado nesse debate. Conforme Baptista (2011), essas duas vertentes são contrárias e ao mesmo tempo hegemônicas. A autora as define da seguinte forma:

Uma posição que considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita por considerá-lo uma “antecipação” indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. Nessa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância. Uma segunda posição considera importante o trabalho com alfabetização entendido como uma ação “compensatória” ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica (BAPTISTA, 2011, p. 228).

Para a primeira vertente, a Educação Infantil é um espaço de desenvolvimento da criança e de suas linguagens. Nessa linha, traçar objetivos para o ensino sistemático de questões ligadas à linguagem escrita significa desconsiderar as especificidades da cultura da infância (FARIA, 2005). Dessa forma, tal segmento defende a ideia de que na prática pedagógica com crianças de zero a cinco anos não há espaço para a alfabetização.

A segunda posição, por sua vez, concebe a Educação Infantil como um

período de preparação para a entrada no Ensino Fundamental. Tal concepção ganhou força no Brasil nas décadas de 60 e 70 do século XX. Diante da questão do fracasso escolar que começava a preocupar a sociedade, pesquisadores e sistemas educacionais públicos levantaram a hipótese de que os altos índices de retenção na primeira série do Ensino Fundamental pudessem estar relacionados à falta de uma preparação educacional adequada que deveria ocorrer antes da escolaridade obrigatória. Assim, atribuiu-se à educação das crianças de zero a seis anos a finalidade de oferecer uma “preparação eficiente” para que elas obtivessem o sucesso esperado ao chegarem à alfabetização.

Nesse contexto, os objetivos para a aprendizagem da linguagem escrita voltavam-se para o trabalho com os então chamados “pré-requisitos para a alfabetização”, ou seja, o treino de habilidades motoras e perceptivas, de modo que, ao chegarem à série de alfabetização, elas estivessem prontas para aprender a ler e a escrever.

Como se vê, os objetivos citados acima refletem não apenas uma visão limitada sobre a criança, suas capacidades e necessidades, mas também sobre o próprio processo de alfabetização e as possibilidades de ensino da linguagem escrita. Como salienta Vigotski (2007, p.126), ao considerar a escrita “simplesmente como uma complicada habilidade motora” deixa-se de tratá-la como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Considerando o embate entre as diferentes posições citadas acima, é de extrema importância a expansão das pesquisas na área de linguagem escrita que tenham a Educação Infantil como campo de estudo. Tais pesquisas contam com um campo próspero na busca por compreender como as crianças de zero a cinco anos se apropriam desse objeto, o que aprendem com mais facilidade e quais são as estratégias didáticas que podem ajudar nessa aprendizagem.

Nesse sentido, como salientam Brandão e Leal (2010), faz-se necessário refletir de maneira mais cuidadosa sobre o conceito de ensino. Se assim como Arce (2010) entendermos ensino não apenas como sinônimo de uma relação pedagógica em que a criança recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor, mas como importante via de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, e que isso pode ocorrer através da interação entre atores sociais, podemos admitir, sem medo, que o ensino também ocorre em instituições que

trabalham com a educação de crianças pequenas. E mais, podemos reconhecê-lo como um direito da criança pequena, propulsor do seu desenvolvimento e, portanto, direito a ser respeitado nas instituições de Educação Infantil (ARCE, 2010).

A esse respeito Baptista (2009, p. 20) salienta que proporcionar a interação da criança pequena com a linguagem escrita significa estar coerente com uma concepção de infância como construção social. Nas palavras da autora,

ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas próprias práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos igualmente considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação.

Vale ressaltar ainda, que se concebemos a escrita como um sistema complexo de representação da linguagem presente em diversas práticas sociais e não como um mero código de transcrição da fala, sendo a “compreensão do princípio alfabético um processo evolutivo, construído por aproximações” (MORAIS, no prelo, p. 4) é possível entender que a alfabetização não começa nem termina em um ano. Ao contrário, esse processo está relacionado com as curiosidades das crianças desde muito cedo e, portanto, deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil.

Neste estudo, defendemos, portanto a posição de que uma concepção de Educação Infantil que considere as peculiaridades da criança pequena não é incompatível com a definição de objetivos ligados ao ensino sistemático da linguagem escrita (BRANDÃO; LEAL, 2010). Noutras palavras, argumentamos em favor da possibilidade de que numa proposta pedagógica para a Educação Infantil, a linguagem escrita possa coexistir com as outras linguagens da criança (a linguagem oral, a artística, a corporal, a de faz-de-conta) como acontece no universo infantil.

Assim, entendemos que o trabalho com a escrita não significa, necessariamente, a perda da dimensão lúdica. Pelo contrário, a ludicidade deve estar presente em todos os momentos vivenciados com os pequenos, inclusive os que envolvem a escrita. Portanto, é papel da Educação Infantil proporcionar às crianças a participação em situações que as façam pensar sobre a linguagem escrita

e fazer isso é assegurar-lhes um direito a que muitas das crianças brasileiras só têm acesso no espaço escolar.

Vale frisar, no entanto, que isso não quer dizer que a meta da Educação Infantil seja alfabetizar as crianças, mas que é possível e necessário aproximá-las da leitura e da escrita de modo significativo e sistemático como defendem alguns autores (SOLÉ, 2003; STEMMER, 2010; BRANDÃO; LEAL, 2010). Em suma, através de atividades de reflexão sobre a linguagem escrita, as crianças podem ou não estar alfabetizadas ao final desse percurso, mas, provavelmente, estarão em melhores condições de assumir seus papéis de leitores e escritores com autonomia e segurança.

Também é importante lembrar que as situações de reflexão sobre a escrita devem contemplar não apenas o eixo de trabalho com a alfabetização, mas também o eixo do letramento. No que se refere à alfabetização, os objetivos envolvem a apropriação dos princípios que regem esse sistema complexo que é o sistema de escrita alfabética. Quando a intencionalidade pedagógica estiver voltada para os eventos de letramento, os objetivos apontam para a compreensão das funções sociais desse sistema e a capacidade de usá-lo em diferentes situações comunicativas. Embora os objetivos didáticos traçados para os dois eixos sejam diferentes – e essa distinção faz-se necessária, uma vez que cada um mobiliza conhecimentos diferentes – os momentos de alfabetização e os momentos de letramento podem e devem ser planejados de maneira articulada.

Considerando o foco do presente estudo, faremos a seguir uma discussão mais aprofundada sobre como a criança pequena interage com os textos escritos.

2.1.2 A interação da criança com o texto escrito: algumas evidências

Como já foi mencionado, estudos têm indicado que desde muito cedo as crianças pequenas estabelecem uma relação interativa com a linguagem escrita quando inseridas em um universo letrado (MOREIRA, 1988; REGO, 1988; MAYRINK-SABINSON, 1998; SOUZA, 2003).

Antes de dominarem o sistema de escrita alfabética, as crianças constroem conhecimentos sobre os portadores textuais e sobre os diversos gêneros. Souza

(2003) chama a atenção para o quanto as crianças pensam sobre os textos escritos antes mesmo de saberem ler e escrever convencionalmente.

A autora realizou um estudo longitudinal que teve como objetivo analisar por dois anos a produção de textos argumentativos de crianças em processo de alfabetização. Foram analisados textos produzidos por 40 crianças com idade entre 5 e 6 anos. Considerou-se nessas análises a situação de produção dos textos de opinião, a dimensão argumentativa, a dimensão linguístico-discursiva e os mecanismos de textualização presentes nos textos das crianças.

Os resultados encontrados por Souza (2003) evidenciam que quando expostas a uma prática de produção textual de diversos gêneros, as crianças se apropriam de características dos gêneros trabalhados mesmo no início da experiência escolar.

Moreira (1988) enfatiza que um fator decisivo para o desenvolvimento de habilidades de escrita nas crianças é o acesso a diferentes textos e portadores textuais e a participação em situações significativas mediadas pela linguagem escrita. A autora desenvolveu um estudo em que realizou entrevistas com 16 crianças (8 de uma escola particular e 8 de uma escola municipal, sendo 4 meninas e 4 meninos com idade de 5 e 6 anos e 5 meninas e 3 meninos de 8 a 9 anos). Nas entrevistas as crianças foram solicitadas, individualmente, a identificar diversos portadores de texto, indicar as pistas utilizadas em sua identificação, especificar a função de tais portadores e antecipar o seu conteúdo. Foram selecionados portadores que circulavam em diferentes contextos sociais (no lar, na escola, na rua, no comércio, na igreja, dentre outros).

As crianças do estudo foram categorizadas em quatro grupos: crianças de famílias de baixa renda que frequentavam o Jardim (JCB) e que frequentavam a 2ª série (2CB), crianças de família de classe média que frequentavam o Jardim (JCM) e as que frequentavam a 2ª série (2CM). Moreira (1988) constatou que crianças ainda não alfabetizadas são capazes de reconhecer os portadores textuais, identificar a sua função e prever o seu conteúdo, embora haja uma progressão no desenvolvimento dessas habilidades com o tempo de escolarização.

Outro dado encontrado pela pesquisadora foi a existência de uma relação entre condições de vida e conhecimento de objetos de escrita. Ao analisar as respostas das crianças quando perguntadas sobre a função dos portadores, a autora encontrou duas categorias de respostas: as mais primitivas e as mais evoluídas. As

crianças da classe média que frequentavam o Jardim apresentaram uma percentagem maior de respostas mais evoluídas do que aquelas da classe baixa da 2ª série. Isso quer dizer que as crianças da classe média já entram na escola com um conhecimento sobre os portadores de texto mais elaborado do que as de famílias de baixa renda que possuem maior tempo de escolarização. Conforme a autora, “quando o objeto está presente em situações de interação entre crianças e familiares, os usos da escrita assumem significado” (MOREIRA, 1988, P. 47).

Outro estudo que aborda a questão da relação entre a criança e o texto escrito é o trabalho desenvolvido por Rego (1988) com o objetivo de investigar o desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças antes da aprendizagem da leitura. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, entre os quatro e sete anos de uma criança que matinha contato constante com situações de leitura e escrita de textos, sendo observado o seu desenvolvimento no que se refere à linguagem escrita. Os dados foram obtidos por um observador-participante através de gravações e anotações em diário.

Rego (1988) percebeu em seu estudo que o fato da criança estar mais exposta a eventos significativos de leitura e escrita pode despertar um maior interesse e uma exploração mais ativa da linguagem escrita. Assim, segundo a autora, ficou claro que nas situações comunicativas mais reais a criança foi capaz de manifestar-se de forma mais evoluída sobre o gênero. Verificou-se ainda que a criança desenvolveu no período observado a noção de que a escrita varia em função dos contextos, diferenciando uma notícia de uma receita e de uma carta nas suas produções linguísticas.

Outro dado interessante encontrado pela pesquisadora foi o papel das descobertas prévias sobre a escrita no processo de alfabetização. Tais conhecimentos construídos nos eventos de letramento vivenciados pela criança tiveram grande importância para que ela obtivesse êxito na aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Segundo Rego (1988), antes de alcançar a hipótese alfabética, a criança já tinha a noção de que ler e escrever servia a diferentes propósitos e tinha expectativas pertinentes sobre o que estava envolvido nesses atos; já era capaz de descontextualizar a linguagem e de produzir narrativas compatíveis com os estilos escritos de linguagem e já havia feito progressos na reflexão metalinguística, o que impulsionou a aquisição da leitura e da escrita convencional.

Em estudo semelhante, Mayrink-Sabinson (1998) observou a sua filha no contato com a escrita. A autora observou e registrou em um diário os eventos de letramento da criança no período de um ano a sete anos e três meses. O diário constituiu um espaço de anotações e reflexões acerca do processo de aquisição da escrita pela criança, que convivia desde o seu nascimento com os pais, que possuíam alto nível de letramento.

As anotações foram organizadas de modo a contemplar: a) fatos que apontam para um trabalho de constituição da escrita como foco de atenção e interesse; b) a compreensão acerca dos usos e funções da escrita; c) os fatos que indicam como se deu a constituição das letras como foco de atenção/interesse da criança e d) fatos que dizem respeito à produção de “escrita”.

O estudo constatou uma relação de interação entre a criança e a escrita desde muito cedo, bem como, uma forte influência do papel do adulto no processo de atribuição de sentido pela criança em relação à linguagem escrita. Segundo a autora,

é o adulto que – por atribuir intenções, interesses à criança; interpretar seu comportamento e agir como se a criança realmente tivesse essas intenções, esses interesses; por ler a escrita que a criança apontou por acaso, (re)cortando, (re)alçando a escrita e seus elementos constitutivos, através de gesto e da fala; por estar atento ao que a criança é capaz de fazer (às vezes atribuindo-lhe mais capacidade do que ela realmente tem); por falar da escrita de uma certa maneira, fazendo-a significativa – possibilita a constituição mesma desse interesse e conhecimentos. (MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 117).

Tais estudos evidenciam que as crianças antes de alcançarem a hipótese alfabética, são capazes de operar não apenas sobre letras, sílabas e palavras, mas também de refletir sobre textos escritos, produzir enunciados com as características próprias dos registros escritos e reconhecer o seu uso nas diferentes situações da vida cotidiana, ainda que não possam notá-los de maneira convencional.

O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, *textos orais produzidos em linguagem escrita* que são grafados por outros

ou por elas próprias (GIRÃO; BRANDÃO, 2010, p. 120).

Teberosky e Colomer (2003, p. 57) também enfatizam que “[...] aos 5 anos, muitas crianças podem não apenas reproduzir narrativas verbalmente, mas também ditá-las a um adulto”. Ainda segundo as autoras, crianças de cinco anos já são capazes também de diferenciar um poema, uma carta, uma notícia ou uma receita de bolo. Os saberes que as crianças dessa faixa etária adquirem sobre os textos que lhes são mais familiares se manifestam “no tipo de linguagem que selecionam para reproduzir a linguagem escrita e nos meios de apresentação gráfica que utilizam para localizar os textos na página” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 57).

Tendo em vista que a criança estabelece uma relação de curiosidade com a linguagem escrita desde muito cedo e que essa curiosidade pode ser mais ou menos estimulada pela família e pela escola, o planejamento de atividades que envolvem práticas de escrita apresenta-se como tarefa fundamental para educadores que atuam em salas de Educação Infantil. Contudo, Vigotski (2007, p. 126) nos alerta para o cuidado de que o ensino não se torne “fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano”.

Fazer com que as atividades envolvendo a escrita, vivenciadas com as crianças, tenham sentido para elas é importante não apenas na Educação Infantil, mas em todos os níveis da escolarização. No entanto, o grau de significado das situações de aprendizagem constitui um fator decisivo no trabalho com as crianças pequenas, já que elas parecem apresentar uma predisposição natural para aprender de maneira significativa.

Recorrendo ao conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel, podemos defini-la como a aprendizagem que ocorre quando há “um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido a aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição” (RONCA, 1980, p. 61). Em outras palavras, ao contrário da aprendizagem mecânica, a aprendizagem significativa não acontece de maneira arbitrária, mas pressupõe articulação entre a informação nova e os conhecimentos já existentes.

Conforme Leekeen e Nimmo (2008, p. 260), “em geral, particularmente quando trabalhando com crianças muito jovens, um tópico precisa ser emocionalmente significativo, concreto e da experiência imediata das crianças”.

Goulart (2007, p. 78) também ressalta que “as crianças possuem condições complexas de aprendizagem desde que a escola seja voltada para a vida, para o sentido social do conhecimento, para alargar significativamente suas condições de pertencimento ao mundo”.

Desse modo, quanto mais a escola puder organizar as atividades de escrita em articulação com os conhecimentos prévios das crianças pequenas e com situações vivenciadas por elas no dia-a-dia, maiores as possibilidades de contribuir efetivamente para que elas construam conhecimentos sobre a linguagem escrita.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Conforme recomendado por documentos oficiais e diversos autores e pesquisadores na área de linguagem (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; SILVA; MELO, 2006; GERALDI, 1997; LEAL; MORAIS, 2006) entendemos que o ensino da língua deve estar articulado com o contexto no qual estão inseridos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, reconhecemos a importância de ações pedagógicas que enfatizem as situações de interação e a formação de alunos autônomos, críticos, reflexivos e competentes em leitura e escrita de textos, orais ou escritos.

Nessa perspectiva, entendemos o texto não como um instrumento acabado, concluído, mas como uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1991, p. 3). Adotar tal concepção de texto significa assumir a defesa de que a atividade de produção textual deve possibilitar a constituição de um espaço dialógico e sociointerativo, contrapondo-se à noção de que o texto tem um fim em si mesmo, servindo apenas para ser lido e corrigido pelo professor.

Assim como Silva e Melo (2006), compreendemos que produzir um texto constitui uma atividade de natureza social e cognitiva. Desse modo, quando escrevemos nos engajamos em uma tarefa que envolve um conjunto de habilidades relativas à situação de interação na qual o texto se insere e também um conjunto de habilidades ligadas às operações mentais acionadas durante essa atividade. A produção de um texto é, portanto, um ato complexo que mobiliza conhecimentos

sociais, cognitivos e linguísticos e que envolve a coordenação de diversas operações.

2.2.1 As dimensões sociais e cognitivas da produção textual: abordagem teórica

Contribuições de diversas áreas como a pragmática e a sociolinguística trouxeram um novo olhar para as reflexões sobre a linguagem através de uma redefinição de conceitos pautada na interlocução. Em decorrência disso, aspectos como o contexto sociocultural em que o texto está inserido, as finalidades do autor e as suas expectativas em relação aos seus possíveis interlocutores passaram a ser vistos não apenas como elementos que influenciam o processo de escrita de um texto, mas como fatores que constituem e determinam esse processo.

Influenciada por um conjunto de parâmetros da interação, cada situação em que se insere a produção de um texto é peculiar. Como defende Bakhtin (2000, p. 280), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Partindo do pressuposto de que cada enunciado reflete as marcas e as condições específicas de uma determinada esfera de comunicação social, esse autor denomina os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos por cada esfera de utilização da língua, dotados de conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2000).

Seguindo essa linha, Bronckart (2007) observa que cada situação de produção de um texto é específica por estar inserida em um determinado contexto discursivo que inclui um conjunto de parâmetros físicos (o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor) e parâmetros do mundo social e subjetivo (o lugar social, a posição social do emissor e do receptor e o(s) objetivo(s) da interação). Portanto,

[...] é pouco provável que haja um "processo de escrita" ideal e aconselhável, sendo a escrita concebida de uma forma flexível, dinâmica e diversificada, dependendo das diferentes situações que dão origem e sentido à tarefa de escrever. Isso significa entender

que o processo de escrita, realizado por um autor, só é interpretável em um dado contexto. Cada cenário desenha uma trama de condições específicas e sugere ao autor uma forma diferente de agir (CASTELLÓ, 2002, p. 149, tradução nossa).

Como afirma Schneuwly (1988), o ato de produzir um texto envolve a criação, por parte do autor, de um conjunto de representações sobre esse contexto, que vai orientar as operações realizadas e as decisões tomadas ao longo do processo de escrita. A seguir discutiremos mais detalhadamente a abordagem teórica desenvolvida por esse autor, adotada como base para as análises realizadas no presente estudo.

Em sua abordagem dos processos mentais envolvidos na produção textual, Schneuwly, assim como outros autores (BRONCKART et al., 1985) incorpora os princípios do materialismo histórico, como pressupostos filosóficos, o quadro teórico do interacionismo simbólico, como pressupostos psicológicos, bem como as construções bakhtinianas, enquanto pressupostos linguísticos. Dessa forma, segundo Rojo (2008, p. 189), o referido autor tem buscado “redefinições e releituras da linguagem, de seu funcionamento e de suas relações com o pensamento”.

Schneuwly (2004) apresenta os gêneros do discurso como instrumentos culturais historicamente construídos e, portanto, modificáveis de acordo com os usos que vão assumindo nos diversos contextos sócio-históricos.

De acordo com essa teoria, a produção textual é concebida como uma atividade constituída numa relação tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Os instrumentos realizam a mediação entre o sujeito e a situação na qual ele age. Eles surgem da necessidade da atividade, mas passam a representá-la. Assim: “as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, o sujeito quando está diante da necessidade de produzir um texto adota um determinado gênero textual, dentre os que estão disponíveis a ele, para realizar a atividade. O sujeito escolhe o gênero que dentro do conjunto dos que podem ser utilizados naquele contexto é o que para ele melhor se adequa à

situação específica de interação social sobre a qual está agindo. O que acontece para que diante de uma situação comunicativa o sujeito opte por usar um determinado gênero e não outro dentro do conjunto de possíveis? Essa é a questão que Schneuwly vem buscando aprofundar e que não aparece de maneira detalhada na teoria desenvolvida por Bakhtin.

Para Schneuwly, não há uma relação de imediatez entre a escolha e o uso dos gêneros discursivos. Existe um processo de apropriação dos gêneros pelos sujeitos e isso acontece através dos esquemas de utilização. Deste modo,

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

Tais esquemas de utilização correspondem à construção da *base de orientação*, e às operações de *gestão* e *linearização* do texto. O primeiro diz respeito à articulação entre o gênero e a base de orientação da ação discursiva. Ou seja, o sujeito escolhe um gênero em função da situação comunicativa que, por sua vez, é definida por alguns parâmetros como a finalidade para a escrita do texto, os interlocutores e o conteúdo do texto a ser escrito. Dessa forma, o sujeito elabora uma base de orientação que guiará a sua ação discursiva. No entanto, a relação entre a escolha do gênero e a construção da base de orientação não se dá de maneira unidirecional. Assim como a construção da base de orientação influencia a escolha do gênero discursivo, essa escolha também determina a criação da base de orientação.

Essa relação de constante interação entre esses dois fatores reafirma o pressuposto de que o instrumento (no caso, o gênero) surge da necessidade da atividade, mas também passa a representá-la. Dessa forma, o gênero como instrumento cultural “guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento” e a sua apropriação pela criança “pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

A base de orientação é, pois, um conjunto de representações internas criadas pelo sujeito a partir do contexto de interação. Essas representações sobre a situação

de interação social levam em consideração aspectos como o lugar social ocupado pelo sujeito, o momento e o lugar em que o texto é produzido, os objetivos do sujeito para a escrita do texto e a relação que ele tem com os seus interlocutores. Essas representações podem mudar de acordo com as necessidades da situação comunicativa.

No modelo de produção textual proposto por Schneuwly (1988) a criação de uma base de representações internas controla as outras operações envolvidas na produção textual: a gestão e a linearização do texto.

A gestão textual, por sua vez, ocorre por meio da *ancoragem* e do *planejamento*, de forma que essas duas operações podem ser usadas simultaneamente. A ancoragem é a forma central e inicial da gestão do texto, em que o indivíduo ativa as representações que possibilitam a definição do que vai ser dito e do modo como vai ser dito. Por meio dessa operação, o indivíduo ancora a atividade de escrita no conjunto de representações construídas. O planejamento ou planificação envolve a ativação, a organização e a sequencialização dos conteúdos e também sua estruturação linguística, adequada a um modelo de linguagem ou plano de texto, escolhido em função da interação social. O planejamento garante a forma linguística global na qual os conteúdos são estruturados de acordo com as convenções da língua.

Finalmente, a operação de linearização diz respeito aos processos de materialização do conteúdo em unidades linguísticas. São eles: *referencialização* e *textualização*. A referencialização está relacionada à criação de estruturas de linguagem iniciais mínimas. Essa operação envolve a escolha de termos e não permite produzir diretamente um enunciado, mas um “esquema gerador de enunciados” (CULIOLI, 1976, p. 91). Já a textualização atua no nível local do encadeamento textual e inclui formas de estabelecer articulações hierárquicas do texto, como a *coesão*, a *conexão/segmentação* e a *modalização*.

A coesão é a operação responsável por fazer as ligações globais do texto e do contexto, contribuindo para a progressão textual. A conexão/segmentação divide o discurso em partes e ao mesmo tempo articula-o. Está ligada, portanto, ao uso de marcadores como a pontuação e os processos de subordinação e coordenação entre proposições. A modalização, por sua vez, define a relação entre o enunciador com as unidades do conteúdo textual. Isto é, relaciona-se com o posicionamento e a postura assumida pelo enunciador frente ao conteúdo (afirmação, interrogação,

avaliação, apreciação ou um tom mais imperativo). Ao tratar da modalização Schneuwly (1988) afirma que essa operação se aproxima mais da referencialização do que da textualização na organização direta entre o que é dito e a maneira de dizer.

Um ponto que pode ser enfatizado em relação a esse modelo de processamento de textos é a indissociabilidade das dimensões sociais e cognitivas da atividade de produção textual. Ao defender esse modelo, Schneuwly (1988) ressalta que todas as operações interagem constantemente durante a atividade. Sendo assim, como mencionado anteriormente, a construção da base de orientação influencia as demais operações, mas também pode sofrer transformações durante a realização dessas outras operações. Do mesmo modo, o planejamento do texto interage com os tipos de ancoragem e a referencialização com as operações dependentes do contexto e do cotexto. Esse princípio confere a essa proposta um caráter mais dinâmico se comparada a outros modelos de processamento da atividade de produção textual, como na descrição feita por Heyes e Flower (1980 apud ROJO, 2008) e no modelo apresentado por Bereiter e Scardamalia (1987). Nesse sentido,

[...] trata-se de um modelo de determinações múltiplas em complexa interação (e não de um modelo linear ou fásico), capaz de recobrir múltiplas situações de produção de textos, inclusive a escolar ou acadêmica. [...] colocando em evidência as propriedades de linguagem e as operações por ela exigidas na produção dos textos, a proposta poderá permitir – como tem permitido – transposições didáticas a situações de ensino bastante mais ricas que a mera presença de procedimentos não instruídos, no próprio ato da produção (ROJO, 2008, p.196).

Compartilhando a análise de Rojo (2008), acreditamos que a construção teórica desenvolvida por Schneuwly traz contribuições importantes para a prática pedagógica na medida em que se configura como uma abordagem aberta no sentido de oferecer possibilidades para a análise de propostas diversificadas e isso inclui as situações desenvolvidas na escola e fora dela. Trata-se, pois, de uma abordagem com um olhar bastante amplo, que compreende a multiplicidade de situações em que se produzem textos. Com base no quadro teórico apresentado, faremos na próxima subseção algumas considerações acerca do ensino de produção textual.

2.2.2 A produção de textos na escola

Como foi possível observar no item anterior, a produção de um texto não é tarefa simples. Pelo contrário, constitui uma atividade altamente complexa que envolve habilidades de diferentes naturezas e exige do autor a coordenação de diversas operações. Ensinar tais habilidades também não é um trabalho simples e requer planejamento, objetivos didáticos bem definidos e estratégias de ação que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem dos educandos.

Ao tratarem das especificidades do ensino da produção de textos, Leal e Brandão (2006) recomendam alguns objetivos a serem contemplados nas propostas de produção textual desenvolvidas na escola. De acordo com as autoras, uma estratégia importante nesse trabalho é apresentar a escrita de forma que as crianças não tenham medo de começar a escrever, valorizando suas produções, as variedades linguísticas e ajudando-as a se apropriar das formas mais prestigiadas. No caso das crianças pequenas, que estão iniciando nessa tarefa, tal estratégia irá contribuir para a criação de representações positivas em relação ao ato de escrever.

Outro objetivo do ensino de produção de textos conforme Leal e Brandão (2006) é promover o desenvolvimento dos procedimentos necessários para a escrita de um texto, como: construir representações acerca da situação que mobilizou a escrita do texto, criar um plano geral e monitorar as ações sem perder de vista os interlocutores e as finalidades, selecionar o que vai ser dito, organizar o conteúdo, construindo sequências linguísticas adequadas aos objetivos pretendidos e revisar o texto continuamente.

As autoras mencionadas colocam ainda a questão da reflexão sobre as características dos gêneros textuais como um ponto central no ensino de produção textual. Assim, uma das estratégias importantes para ajudar os alunos a construir tais habilidades é o planejamento da ação pedagógica de forma que “embora os diversos gêneros textuais possam habitar, em diversos momentos, as situações didáticas, alguns sejam eleitos para uma exploração mais aprofundada de seus aspectos estruturais” (LEAL; BRANDÃO, 2006, p.53).

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que apesar da diversidade de situações em que são produzidos os textos escritos, podemos encontrar regularidades. Ou seja, situações de escrita semelhantes, dão origem a textos com características

semelhantes. De acordo com esse princípio, os autores propõem que os gêneros sejam agrupados em função de três critérios básicos: *os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes*. Os cinco agrupamentos apresentados pelos referidos autores são: 1) os gêneros da ordem do narrar, 2) os gêneros da ordem do relatar, 3) os da ordem do argumentar, 4) os gêneros da ordem do expor e, por fim, 5) os da ordem do descrever ações. Esses autores apresentam critérios interessantes para a organização do ensino. Eles propõem que ao longo da escolaridade os educandos possam entrar em contato com diversos gêneros, possibilitando a reflexão acerca de suas diferenças e semelhanças e sobre várias dimensões da linguagem. Ao mesmo tempo, um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes momentos da escolarização através de um trabalho cada vez mais complexo. Além disso, trabalhar com vários gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento proporciona à criança a percepção das regularidades entre as situações de uso da linguagem e a apropriação gradativa das capacidades de uso requeridas em cada uma delas.

Outro aspecto importante na discussão sobre as práticas escolares de produção textual é o papel da professora enquanto interlocutora e mediadora da aprendizagem dos alunos. Na visão de Leal (2008, p. 54),

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.

Atualmente, caminhamos para um avanço nas discussões sobre produção de textos na escola no sentido de lançar um olhar mais abrangente sobre a produção escrita do aluno. Algumas pesquisas têm contribuído para a compreensão de que é necessário analisar o texto empírico considerando o contexto em que foi produzido. Pesquisas como a apresentada por Leal e Moraes (2006) evidenciam a relação entre a intervenção docente e os textos produzidos pelas crianças e constatam que seus textos sofrem efeitos da forma como elas representam a tarefa de produção textual. Vejamos as contribuições desse estudo para essa discussão.

Leal e Moraes (2006) apresentam uma pesquisa em que observou-se aulas de professoras de 2ª, 3ª e 4ª série e os textos produzidos pelos alunos dessas professoras. As docentes atuavam em três escolas públicas e uma particular

localizadas na região metropolitana do Recife. Participaram do estudo uma turma de cada ano escolar (da 2ª à 4ª série). Foi realizada uma atividade de produção de texto de opinião em cada turma e as professoras receberam orientações (orais e por escrito) para a aplicação da tarefa. Depois da coleta dos textos, foram realizadas três observações de aulas nas quais as professoras trabalharam produção textual em dias que eram previamente marcados com os pesquisadores. Tais observações, assim como a aula em que as crianças produziram o texto de opinião, foram gravadas e analisadas. Leal e Moraes traçaram os perfis das professoras e fizeram a divisão quanto ao tipo geral de intervenção, quanto aos tipos de reflexão que faziam durante as aulas, quanto aos tipos de comandos dados e quanto aos tipos de reflexão sobre argumentação.

Em sua análise, os autores evidenciaram efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias discursivas adotadas pelos alunos. Ou seja, Leal e Moraes (2006) mostram que o tipo de comando dado pela professora para a realização da tarefa, os tipos de intervenção e de reflexão feitos por ela em suas aulas têm impactos sobre os aspectos sociointerativos (reflexão sobre as finalidades e os interlocutores) dos textos produzidos pelos aprendizes.

A pesquisa acima mencionada constatou ainda que o contexto escolar com suas especificidades influencia fortemente a construção da base de orientação pelas crianças quando solicitadas a produzir textos. Há, nas palavras de Leal (2004, p. 52),

[...] um movimento de construção de imagens acerca do que a professora espera em relação aos conhecimentos, em relação aos procedimentos de realização das tarefas, em relação ao comportamento geral. Embora nem sempre a criança atenda ao que se espera dela na escola, ela se apropria gradativamente da cultura da instituição, em suas várias dimensões.

Os resultados obtidos por Leal e Moraes (2006) apontam para a importância de se criar condições de produção de textos na escola que facilitem a construção dessas representações internas pelos alunos, bem como a necessidade de explicitar com clareza para o grupo as informações sobre as finalidades, destinatários e gênero textual.

Assumir uma postura dialógica, discutindo com o aluno sobre as informações que não foram explicitadas em seu texto, levando-o a perceber que isso pode

dificultar a compreensão dos interlocutores que não estavam presentes no momento em que o texto foi produzido, o ajudará a aprender a ter flexibilidade na construção dessas representações internas que orientam a atividade de produzir textos. A esse respeito, Geraldi (1997, p. 27) destaca que:

[...] as ações praticadas pela linguagem são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar.

Em virtude disso, a relação de interlocução entre educador e educandos no processo de ensino – aprendizagem da produção de textos é um aspecto relevante na ampliação das capacidades da criança de agir sobre e com a linguagem.

No tocante à organização das situações de ensino de produção textual, diversos autores (CURTO, MURILLO; TEIXIDÓ, 2000; MELO; SILVA, 2006) defendem certos princípios para o planejamento das atividades: propor atividades com destinatários e finalidades claras, próximas às situações de escrita vivenciadas na vida cotidiana e diversificar as propostas, possibilitando a utilização da escrita para atender a diferentes objetivos e leitores e o desenvolvimento das capacidades solicitadas nos vários contextos da interação social.

Melo e Silva (2006) propõem ainda que o ensino de produção de textos contemple diferentes modos de organização do grupo: situações de produção individual, em duplas, em pequenos grupos e coletivamente. Quando solicitadas a produzir textos individualmente as crianças podem expressar os conhecimentos que já adquiriram sobre a escrita, rever seus procedimentos e enriquecer os recursos utilizados com a ajuda do professor. Alguns autores (TEBEROSKY, 1987; GÓES; SMOLKA, 1992; LEAL; LUZ, 2001; CASTELLÓ, 2002), por sua vez, destacam as contribuições da organização em duplas ou em grupos na aprendizagem da produção textual. Para Góes e Smolka (1992, p. 63),

a interação com os pares tem um papel importante na constituição da atividade de linguagem escrita, o que, em geral, fica obscurecido pela insistência de certo tipo de prática educativa em se apoiar exclusivamente na produção individual. A produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar ideias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença

de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chances de comentar, indagar e pedir confirmações do outro.

Em seguida, discutiremos mais detalhadamente sobre as situações de produção coletiva de textos, que constituem o nosso foco de estudo. No entanto, frisamos que todas as formas de agrupar as crianças são relevantes e podem ser vivenciadas em todas as etapas da escolarização, de acordo com os objetivos traçados pela professora nos diversos momentos do seu planejamento.

2.3 A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS NESSA PRÁTICA E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Ao longo dessa seção buscamos definir o que entendemos por produção coletiva de textos e trazer algumas reflexões sobre os conhecimentos que podem ser construídos durante esse tipo de atividade e sobre o papel da professora na condução desse trabalho.

Embora reconheçamos a importância das outras formas de organizar as atividades de produção textual, inclusive na rotina da Educação Infantil, reafirmamos a defesa apresentada na introdução do trabalho de que a produção coletiva oferece oportunidades especiais para a criança pequena. Em outras palavras, entendemos que ao envolver-se numa situação de escrita coletiva ela pode chegar a refletir mais facilmente sobre certas dimensões da atividade de produzir textos. Nesse sentido, nos itens a seguir faremos algumas considerações sobre as especificidades do ensino de produção textual em situações de escrita coletiva.

2.3.1 Que conhecimentos podem ser construídos no processo de produção coletiva de textos?

Chamamos de produção coletiva de textos a atividade, vivenciada mais comumente no espaço escolar, em que os alunos junto com a professora constroem

um texto escrito que, geralmente, é registrado pela docente. A escrita coletiva de textos é uma atividade que tem como característica a ampla possibilidade de interação. Girão, Lima e Brandão (2007) afirmam que se trata de uma situação em que a interação acontece em duas dimensões: entre o grupo que está produzindo o texto (alunos-alunos e alunos-professora) e entre o grupo e seus interlocutores.

O estudo realizado por Coelho (2009) traz contribuições interessantes para a discussão enfocada nessa subseção. A pesquisadora investigou o processo de implantação do Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal do Recife no período de 1986 a 1988, identificando as concepções discutidas no Ciclo de Alfabetização e os encaminhamentos didáticos propostos aos professores alfabetizadores, no que concerne ao trabalho de apropriação da escrita. Para tanto, a autora analisou documentos e realizou entrevistas com participantes da implantação do Ciclo (seis professoras, uma assessora de língua portuguesa e uma supervisora da rede de ensino).

Ao fazer o levantamento das atividades sugeridas para alfabetizar no material do Ciclo de Alfabetização, Coelho (2009, p. 92) constatou que a “produção coletiva” constava como atividade sugerida para o trabalho de alfabetização, comumente, inserida “após uma sequência de exercícios que envolviam o trabalho com as ‘palavras-chave’ ou o trabalho com um determinado padrão silábico”. Assim, sugeria-se a “formação de estórias” a partir das palavras com o padrão silábico trabalhado.

A escrita coletiva aparece também como um ponto importante nas falas das professoras quando relatam sua prática e também quando recordam os momentos das formações em que eram dadas orientações de como conduzir as atividades. As colocações abaixo, feitas por uma professora, mostram o quanto a produção coletiva de textos passou a assumir um papel fundamental na alfabetização:

O que eu me lembro era que a gente discutia muito a questão mesmo de apropriação do sistema de escrita e a questão do texto. Aí se falava muito a questão da psicogênese, deixar de lado a alfabetização mecânica de se trabalhar o ba-be-bi-bo-bu e trabalhar muito a partir de texto, o texto coletivo era a febre do momento, os famosos textos coletivos era isso basicamente, era a questão de alfabetização mesmo e a questão de produção de texto (Professora E) (COELHO, 2009, p. 101).

Como se vê acima, o trabalho com textos parecia sinalizar para as professoras a mudança de uma prática tradicional para uma prática que estava

conectada com um discurso mais atual sobre alfabetização. Trabalhar com textos coletivos parecia indicar, portanto, a opção por um método que contextualizava e introduzia as atividades de análise fonológica e que, ao mesmo tempo, respeitava os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita.

Os resultados apresentados por Coelho (2009) mostram que o Ciclo Básico de Alfabetização, implementado na Rede Municipal do Recife nos anos 80, certamente, contribuiu para a disseminação da produção coletiva de textos nas escolas da rede. Contudo, ao que parece, tal prática era realizada como forma de contextualizar as atividades de apropriação do sistema de escrita. Ou seja, de modo geral, não se esperava que ao produzir textos coletivamente as crianças desenvolvessem habilidades atualmente consideradas inerentes ao ato de produzir um texto escrito. Assim, naquela época, aspectos como a geração e seleção de ideias para compor o texto, a textualização, a adequação da linguagem às características do gênero, da finalidade e dos interlocutores e a revisão textual não eram o foco de atenção nas orientações dadas às professoras para a realização da atividade de escrita coletiva.

Girão, Lima e Brandão (2007) ao entrevistar duas professoras que atuavam em pré-escolas da Rede Municipal do Recife constataram que as habilidades envolvidas no processo de produção textual também não constituíam os objetivos didáticos das docentes ao propor a produção coletiva de textos. As autoras verificaram que quando questionadas sobre suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças por meio da produção textual coletiva, as duas docentes explicitaram apenas aspectos ligados ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças e à ampliação da sua capacidade de concentração. Quando questionadas sobre os objetivos específicos da linguagem escrita, as mesmas destacaram a interpretação de textos e habilidades de consciência fonológica. Desse modo, embora a atividade consista em produzir um texto escrito, as educadoras não se referiam a objetivos relacionados ao eixo de produção textual (GIRÃO; LIMA; BRANDÃO, 2007).

A esse respeito, entendemos que ao participar da construção coletiva de um texto, embora as crianças possam, eventualmente, desenvolver a oralidade, a capacidade de expressão ou de pensar sobre os aspectos gráficos do texto, outros conhecimentos ligados essencialmente ao eixo de produção textual são mobilizados nessa atividade. Como destaca o RCNEI, “é em atividades desse tipo que elas

começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente” (BRASIL, 1998, p.146).

Como já foi dito, produzir um texto requer a coordenação de várias ações. Na escrita coletiva, geralmente, a ação de grafar o texto é realizada pela professora. Para Girão e Brandão (2010), nas situações de escrita coletiva, diferentemente da produção individual, as crianças pequenas podem voltar sua atenção a aspectos como a estrutura, o funcionamento do texto escrito e a situação comunicativa em que o texto está inserido.

Através da interação que se estabelece entre o grupo produtor do texto, as crianças podem expressar seus pensamentos, confrontar ideias com os colegas, selecionar e avaliar as informações mais adequadas que deverão compor o texto. Podem aprender, ainda, a utilizar recursos de coesão e coerência, identificar problemas nos textos e modificá-los para que fiquem mais claros, facilitando a compreensão dos seus interlocutores.

De fato, a possibilidade dada a todos de explicitar o que estão pensando no momento da produção textual e compartilhar essas ideias, dúvidas e decisões com outros é um ponto bastante positivo quando se escreve textos coletivamente. Desse modo, na construção coletiva de texto,

[...] as crianças aplicam conhecimentos, resolvem problemas e, sobretudo, aprendem a usar uma linguagem formal em atividades significativas de escrita, adequando o vocabulário, a estrutura e o conteúdo de seus textos aos objetivos perseguidos. [...] A partir de observar, participar no procedimento, perseguir propósitos e elaborar um texto de forma compartilhada, os meninos e as meninas aprendem aspectos da linguagem escrita que não poderiam aprender com a simples cópia do resultado final (TEBEROSKY; RIBERA, 2004, p. 64).

O fato de exercitar a explicitação dos procedimentos, faz da escrita coletiva de textos uma rica oportunidade para a aprendizagem dos processos de textualização e para o desenvolvimento da atitude de revisar o texto durante a sua construção (revisão em processo). Segundo Lerner (2002, p.85),

a produção coletiva permite ir discutindo a forma como se comunicarão as ideias – as crianças ditam diferentes possibilidades, que são discutidas e a partir das quais se vai elaborando uma versão

mais adequada – e dá lugar a uma forte intervenção do professor, que mostra para as crianças alguns problemas que elas não detectam por si mesmas. [...] Através de sucessivas *revisões* do que se foi escrevendo e da reflexão sobre as relações entre o já escrito e o que se vai escrever, tenta-se assegurar a coerência do texto.

Enfatizamos mais uma vez que a produção coletiva traz contribuições particularmente relevantes para as crianças pequenas, que estão iniciando sua aproximação com o universo da escrita. Ao produzirem textos oralmente com destino escrito e ditá-los para que a professora escreva, os pequenos podem participar de eventos de letramento na escola, familiarizando-se com textos escritos e construindo conhecimentos sobre os diversos gêneros textuais. Tais conhecimentos poderão ser ativados no momento em que passarem a escrever textos sozinhos, contribuindo para uma maior autonomia quando começarem a grafar seus próprios textos.

Através do desafio de produzir textos a partir da escrita coletiva, as crianças maiores também podem ser incentivadas a expressar suas sugestões, confrontar com as demais, opinar em favor da sugestão que lhe parece mais adequada e revisar o texto com o fim de melhorá-lo. Quanto às menores, estas podem ajudar a professora a escrever textos de diversos gêneros, sendo estimuladas a reconhecer características específicas de cada um deles. Em resumo, concordamos com Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 49) quando afirmam que “esperar que possam escrever perfeitamente por si próprias pressupõe uma enorme perda de tempo”.

Diante do que já foi exposto, frisamos que a produção coletiva de textos constitui uma atividade em que muitos conhecimentos relacionados à construção de um texto escrito podem ser construídos, principalmente em se tratando das crianças pequenas, que estão vivenciando suas primeiras experiências com a linguagem escrita. Todavia, um fator decisivo para que essas aprendizagens ocorram é a forma como a professora conduz a atividade. Trataremos desse tema a seguir.

2.3.2 A mediação docente durante a produção coletiva de textos

Para Ferreira (2007, p. 60), a professora atua como um “interpretante que introduz as crianças em um mundo mágico”. De acordo com a autora, é através dessa mediação que a escrita deixa de ser um conjunto de sinais para se

transformar em objeto simbólico. Ou seja, ao compartilhar com as crianças diferentes atos de escrita, a professora contribui para a inserção dos aprendizes em eventos de letramento e é através desses eventos que elas podem perceber as complexas relações entre os sinais escritos e a produção linguística num determinado contexto sociocomunicativo.

Ao mencionar as diferentes formas de organizar as atividades de produção textual na escola, Melo e Silva (2006, p. 90) ressaltam que a produção coletiva é uma atividade especialmente interessante, uma vez que proporciona a oportunidade de que os alunos observem atos de escrita do professor “e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele (o professor) expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto”.

A interação entre o grupo durante a atividade é outro aspecto a ser considerado e que pode ser mais ou menos potencializado pela mediação da professora, como mostram os resultados apresentados no estudo de Guerra (2009). A pesquisadora analisou a prática de escrita coletiva de cartas de reclamação nas salas de duas professoras atuando no 1º ano do 2º ciclo (3ª série) de duas escolas públicas do Recife. As atividades de produção coletiva de textos observadas estavam inseridas em uma sequência didática planejada em conjunto¹ com as professoras participantes da pesquisa. As docentes haviam sido indicadas por seus pares e outros informantes como sendo professoras experientes e com práticas bem sucedidas. A sequência didática planejada envolveu, além da escrita coletiva de duas cartas de reclamação, outras atividades para a ampliação dos conhecimentos sobre o gênero em foco.

Ao analisar os processos interativos em quatro situações de produção coletiva de cartas de reclamação, Guerra (2009) mostrou que as docentes buscaram estimular a elaboração de estratégias de construção de bases de orientação para a produção dos textos, realizaram planejamento local dos textos, revisão em processo, monitoramento das ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos nas situações, bem como coordenaram as ações de geração de conteúdo e textualização. A autora observou também que os conhecimentos sobre o gênero

¹ As sessões de planejamento ocorreram em encontros realizados mensalmente no Centro de Educação da UFPE no Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação e Ensino da Língua Portuguesa. Esse grupo integra alunos da graduação e da pós-graduação da UFPE, sendo coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão.

em foco (carta de reclamação) foram ativados durante o processo de construção textual. Portanto, as educadoras observadas por Guerra (2009) realizaram um trabalho de mediação durante as atividades de modo a proporcionar o desenvolvimento de importantes habilidades de escrita.

Ainda segundo a autora, a produção coletiva de textos mostrou-se, em sua pesquisa, “como uma poderosa estratégia didática para desenvolver tais habilidades e para favorecer que modos de funcionamento próprios de pessoas experientes (professoras) possam ser vivenciados com indivíduos menos experientes (alunos)” (GUERRA, 2009, p. 166).

Em estudo já mencionado anteriormente, Girão, Lima e Brandão (2007) analisaram como são vivenciadas as práticas de produção coletiva de textos com crianças de quatro a cinco anos. Na pesquisa foram realizadas seis observações de produções coletivas de textos conduzidas por duas professoras de escolas municipais do Recife, sendo uma do grupo IV e uma do grupo V. Portanto, de cada professora foram observadas três atividades de escrita coletiva nos dias indicados pelas docentes em que estavam previstas propostas desse tipo. Além das observações, foram realizadas entrevistas com as educadoras com o intuito de obter informações sobre as suas concepções acerca do trabalho com produção de textos na Educação Infantil.

As autoras verificaram uma preocupação por parte das docentes em ativar os conhecimentos prévios das crianças, estimular a sua participação, organizar suas falas e valorizar as contribuições do grupo incorporando-as na escrita dos textos. No entanto, diferentemente dos resultados obtidos por Guerra (2009), constatou-se que as atividades de produção coletiva não foram inseridas em um contexto significativo para as crianças, não havendo indicações claras acerca do destinatário, da finalidade e do gênero textual que estava sendo produzido. Também foi constatada a ausência de um trabalho de revisão textual mais consistente, o que comprometeu a clareza dos textos produzidos pelo grupo.

Tal resultado, segundo as autoras, aponta a necessidade de um redirecionamento do olhar sobre a produção coletiva de textos com crianças no que diz respeito ao planejamento de atividades que contemplem situações mediadas pela escrita num contexto mais significativo e aos procedimentos realizados na condução da atividade.

Como é possível notar, os resultados evidenciados por Guerra (2009) em seu

estudo não convergem com aqueles encontrados por Girão, Lima e Brandão (2007) em relação à atuação das professoras na mediação das atividades de escrita coletiva de textos. Possivelmente, o fato das professoras do estudo de Guerra (2009) terem frequentado as reuniões de um grupo de pesquisa, participando das discussões e do planejamento das atividades repercutiu positivamente em sua prática e na qualidade do trabalho realizado por elas.

Bortone e Bortoni-Ricardo (2008) analisaram a produção coletiva de um texto, realizada por uma professora e sua sala de alfabetização no Distrito Federal. As autoras ressaltaram o trabalho de mediação realizado pela professora, chamando a atenção para a atuação da docente durante a escrita do texto ao mostrar aos alunos as principais diferenças entre os textos que produzimos oralmente e os textos que escrevemos. Essa preocupação da professora é bastante pertinente, pois na escrita não podemos nos valer de certos recursos contextuais de que dispomos na interação oral. Nos textos escritos, diferentemente dos textos que produzimos em situações orais, também não há a possibilidade de estarmos presentes para esclarecer algo que não ficou claro para o interlocutor. Por isso, os enunciados escritos exigem maior grau de clareza e precisão nas informações.

Nesse sentido, Bortone e Bortoni-Ricardo (2008) enfatizam que a professora procurou deixar o texto claro e informativo realizando intervenções como: sugerir a substituição de dêiticos por termos mais precisos, retomar a ordem dos acontecimentos, tornando clara a cadeia cronológica dos eventos, lembrar as crianças de certos detalhes, propor um título e um fechamento para o texto, além de chamar atenção para a necessidade de manter o ponto de vista da narrativa (que era o da primeira pessoa do plural).

Segundo as autoras, ao adotar esses procedimentos, a docente contribuiu para a compreensão dos alunos de que “existem diferenças, culturalmente definidas, entre os modos de falar e os modos de escrever” (BORTONE; BORTONI-RICARDO, 2008, p. 12).

O estudo realizado por Pascucci e Rossi (2005) oferece contribuições mais específicas no que se refere à mediação docente nesse tipo de atividade. As autoras analisaram detalhadamente as intervenções verbais produzidas por 4 professoras durante 12 produções coletivas de textos vivenciadas com crianças entre 4,6 e 4,9 anos que frequentavam o segundo ano da Educação Infantil em cidades do Centro-Norte da Itália. Os textos produzidos pelas crianças eram de gêneros diferentes:

“textos de regras” (textos instrucionais que descreviam regras de jogos), “textos narrativos” (produção de histórias) e “textos de contato” (cartas escritas com a finalidade de estabelecer uma comunicação entre escola e família).

As intervenções das professoras foram categorizadas em três tipos: “intervenções de tipo geral”, destinadas ao gerenciamento da atividade, “intervenções específicas”, relacionadas ao conteúdo e “intervenções em aspectos formais” do texto. A frequência dessas intervenções foi expressa em percentual sobre o total dos turnos de fala produzidos nas atividades. O estudo apontou um maior número de intervenções das docentes nos textos de contato (34%) e nos textos de regras (31%). Conforme as autoras, as professoras intervêm com menor frequência nos textos narrativos (22,5%) devido à familiaridade das crianças com esse tipo de texto. De maneira geral, sem considerar o gênero textual, foi constatado que as intervenções de caráter específico são as mais frequentes (54%), seguidas daquelas de caráter geral (43%). As intervenções relacionadas a aspectos formais somaram apenas 3%. Para as autoras, esses dados podem ser considerados “como um indicativo ulterior do nível de competência que as professoras analisadas, bem como as crianças, possuem no gerenciamento das atividades em pequeno grupo e nas atividades de ‘escrita de textos’” (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 173).

Além disso, os resultados encontrados no estudo sugerem a existência de uma relação entre os tipos de intervenções das professoras e as especificidades dos gêneros dos textos produzidos. A exemplo disso, na escrita coletiva de textos de regras, dentre as intervenções de caráter geral, prevalecem as do tipo organizativo-processual² (25%) e depois as leituras *in progress*³ (16%). Enquanto na produção de textos de contato, a ordem de frequência é invertida (prevalecem as leituras *in progress* com 36% das intervenções do tipo geral *versus* 22% para as do tipo organizativo-processual). As autoras lançam a hipótese de que isso tenha ocorrido por que a produção de textos de regras na escola é menos frequente do que a escrita de textos de contato e narrativos.

Pascucci e Rossi (2005) também buscaram identificar que tipos de intervenção docente proporcionavam maiores condições para que as crianças

² Intervenções em que a professora se propõe a explicitar o comando para a atividade e especificar as modalidades de trabalho. Por exemplo: *vamos começar: eu devo escrever somente aquilo que vocês me ditam* (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 167).

³ Referem-se aos turnos em que a professora lê o texto.

pudessem realizar “atos de explicação” com o intuito de facilitar a compreensão do leitor do texto que estava sendo produzido. Para isso, foram analisadas 14 transcrições de produções coletivas de textos realizadas por sete pequenos grupos compostos por uma professora e cinco crianças. Cada grupo produziu dois textos, sendo um texto de regras (regras de jogos de movimento, de cartas ou de mesa) e um texto de contato (aviso, carta ou convite).

O estudo evidenciou que as intervenções que colocavam para as crianças o problema do destinatário, discutindo as suas possibilidades de compreensão e a clareza do texto, emergiram mais durante a produção de textos de regras, “destinados sempre a alguém, que posteriormente, possa vir a utilizá-los de forma útil e autônoma para repetir procedimentos, ao passo que nas situações de produção de textos de contato a solicitação é menos premente” (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 185). Esse dado reforça a ideia de interdependência entre as intervenções docentes e o contexto de produção. Ainda segundo as autoras, a frequência das explicações das crianças está, de alguma forma, cerrelacionada a intervenções específicas da professora. Dito de outra forma, certos tipos de intervenção, como por exemplo, os “pedidos de confirmação”⁴ da professora resultam numa maior frequência de explicações por parte das crianças (PASCUCCI; ROSSI, 2005).

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos que na produção coletiva a professora tem uma função tripla: ela é *escriba*, *mediadora* e *coautora*. Assim, além de assumir o papel de grafar o que o grupo dita durante a construção do texto, a professora cumpre a importante função de mediar as interações que se estabelecem no decorrer da atividade, formulando perguntas, esclarecendo os questionamentos das crianças e explicitando seu próprio pensamento.

Portanto, consideramos a mediação da professora uma tarefa indispensável e desafiadora em situações de escrita coletiva, tendo em vista, que as sugestões, as ideias, as decisões, as negociações, os conflitos se dão no nível individual e, ao mesmo tempo, no nível de grupo. A esse respeito Calkins, Hartman e White (2008, p. 120) ressaltam os desafios da mediação docente nas práticas de produção textual

⁴ Tipo de intervenção do grupo das intervenções específicas em que a professora solicita das crianças uma confirmação em relação ao conteúdo do texto. Isso ocorreu, por exemplo, quando durante uma produção em que as crianças descreviam as regras de um jogo de cartas, a professora perguntou: *ah, a carta é aberta?* (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 168).

com crianças pequenas:

[...] interagir com crianças recém-admitidas na pré-escola é diferente de interagir com produtores de texto mais experientes. A pré-escola está cheia de “primeiros” – estamos não apenas convidando os alunos para a comunidade de escrita pela primeira vez, estamos também ensinando tudo sobre progredirem durante o dia escolar pela primeira vez, sem mencionar se movimentar pelo espaço físico da sala de aula. [...] O início da pré-escola é um período único e fascinante, durante o qual o palco está sendo montado para o resto da vida das crianças como aprendizes e criadores de significado. É importante ser cuidadoso e ponderado sobre como montamos esse palco!

De fato, ao entrarem na escola, as crianças pequenas vivenciam muitas experiências pela primeira vez, por isso, precisam de um tempo para se familiarizar com a rotina, com o espaço físico, com as regras de convivência e com as próprias atividades que se desenvolvem no espaço escolar. Por exemplo, as crianças precisam de um tempo para entender as regras dos jogos que a professora lhes propõe e que muitas jogam pela primeira vez; precisam de um tempo para entender que é preciso respeitar a fala dos outros na roda de conversa, que há o momento de falar e também o momento de ouvir; precisam de um tempo para se familiarizar com as rodas de leitura e não é diferente na atividade de produção coletiva de textos.

Por fim, ressaltamos o trabalho de coautoria da professora durante a escrita coletiva de textos. Assim como o grupo, ela também traz sugestões para o processo de escrita, encorajando as crianças a identificar problemas, estimulando a atitude de “querer melhorar o texto” tanto no processo de escrita quanto no produto. Nesse sentido, entendemos que no processo de produção coletiva, o texto não é apenas das crianças (o que permite que a professora também possa participar ativamente da sua construção), mas é também delas (o que requer certo equilíbrio nas intervenções, a fim de que seja garantido o espaço para a coautoria).

De fato, ao observar o trecho de um diálogo entre a professora e seus alunos no momento em que a educadora lê a história produzida coletivamente pela turma no dia anterior, Goulart (2007) evidencia que as crianças são capazes de analisar o material escrito numa produção coletiva e identificar as suas sugestões. O reconhecimento pela criança das suas ideias na construção do texto “implica sua atenção, percepção e também satisfação, ao fatiar o todo da história e depreender a sua contribuição” (GOULART, 2007, p. 73).

Os estudos mencionados nessa seção mostram que, dependendo da condução da professora nas atividades de produção coletiva de textos no que se refere à reflexão sobre a situação de interação, as crianças são mais ou menos desafiadas a ampliar os conteúdos a serem incluídos no texto, bem como a textualizar (pensar como organizar o que se quer dizer) e revisar o texto considerando finalidades, destinatários e gênero adotado. Entretanto, reconhecemos a complexidade da atividade docente, uma vez que os educadores possuem saberes construídos num processo diferente dos saberes produzidos na academia. Ou seja, os professores mobilizam conhecimentos de diferentes matizes na sua prática, dando-lhes um novo significado durante a organização do seu trabalho. Partindo desse princípio, os saberes e a formação docente serão o foco das discussões apresentadas na seção a seguir.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Tendo em vista que o foco deste estudo é a atividade docente no que se refere à prática de produção coletiva de textos na Educação Infantil, faremos algumas reflexões nesta seção acerca da relação entre o educador e o seu fazer pedagógico, trazendo alguns conceitos e concepções sobre o processo de formação docente. Primeiro, discutiremos sobre a dimensão reflexiva da formação do educador e, em seguida, faremos algumas considerações sobre a questão dos saberes docentes enquanto aspecto fundamental na construção da identidade profissional dos professores.

2.4.1 A formação do professor numa perspectiva crítico-reflexiva

Durante muito tempo o professor foi visto como aquele a quem caberia transmitir conhecimentos elaborados por outros. Essa forma de conceber o educador e a sua relação com a prática pedagógica insere-se no paradigma da racionalidade técnica, que tem sido fortemente criticado por autores que abordam a

formação docente a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas. A esse respeito, Monteiro (2001, p. 122), salienta que:

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Assim, o olhar sobre a formação do professor, que outrora privilegiou o *saber* e o *fazer*, tem sido cada vez mais sensível ao *ser*, enfatizando-se aspectos como a reflexão sobre a prática, a subjetividade, a identidade profissional e a trajetória de vida dos educadores.

A categoria “professor-reflexivo”, criada por Donald Schön, inspirou muitos trabalhos no campo da formação de professores e trouxe contribuições importantes para o estudo dessa temática. Na proposta defendida por esse autor, os professores aprendem tomando a sua própria atividade como objeto de análise e reflexão. Esse refletir sobre a própria prática conduz à construção de ações e teorias e isso favorece o desenvolvimento da prática docente. Atrelada a essa ideia, Schön (1995) destacou os conceitos de “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”. O primeiro conceito refere-se a um conhecimento tácito que é construído na prática cotidiana. Através da “reflexão na ação” o professor analisa o seu trabalho no ato de sua realização. A “reflexão sobre a ação”, por sua vez, implica o olhar retrospectivo e a análise do trabalho que foi realizado.

Essa construção teórica lançou as bases para uma compreensão do educador como sujeito ativo, que é capaz de teorizar sobre o seu fazer e produzir conhecimento na interação com as condições concretas de seu trabalho. Tal visão se contrapõe às concepções que enxergam o professor como um técnico, cujo trabalho é pôr em prática os conhecimentos científicos transmitidos por especialistas e que busca a solução para os seus problemas apenas nas descobertas de pesquisas, sem olhar para a própria experiência profissional, realizando, simplesmente, ações imitativas e repetindo práticas consideradas eficazes por

modelos teóricos construídos por outros (LIBÂNEO, 2002).

Na medida em que pode compreender os fundamentos da sua atividade e os seus próprios processos de aprendizagem, o professor adquire maior condição de entender a aprendizagem dos seus alunos. Desse modo, “a dimensão reflexiva identifica-se com uma espécie de meta-cognição situada dos processos em que o professor está envolvido seja nas situações de formação, seja nas situações de exercício profissional” (FREITAS, 2005, p. 40).

Diversos autores (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1995; GÓMEZ, 1995) compartilham a perspectiva que situa o professor como sujeito da sua prática educativa, que busca sua autonomia ao conhecer a experiência vivida em sala, o lugar que ocupa no espaço da escola e no contexto histórico e social no qual está inserido. Nesse sentido, a formação docente constitui um processo contínuo que facilita e enriquece esse movimento, promovendo “a preparação de profissionais reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

No bojo das discussões sobre o caráter reflexivo da formação docente, surge também a noção de professor-pesquisador. A capacidade de investigar aspectos ligados à prática desenvolvida em sala de aula, para melhor compreender o processo de aprendizagem dos alunos e redirecionar o trabalho, tem sido destacada como aspecto relevante na constituição do professor reflexivo. Interessados nessa dimensão da formação de professores, alguns pesquisadores têm dedicado estudos à questão da pesquisa docente (DEMO, 1996; ANDRÉ, 1994).

Mais do que saber-fazer a postura do professor reflexivo exige a capacidade de explicar o seu fazer, coordenar e gerir saberes de diferentes ordens (o conhecimento sobre o objeto de ensino, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre as metodologias de ensino, sobre o contexto mais amplo que envolve fatores políticos, econômicos e culturais) e tomar decisões de forma consciente em função da aprendizagem dos alunos e do seu desenvolvimento profissional.

Nessa concepção, a escola com sua dinâmica tem sido reconhecida como um dos principais espaços de formação do professor. O professor reflexivo é um investigador da sala de aula, que elabora suas estratégias e reconstrói o seu fazer pedagógico. As relações que se estabelecem no espaço escolar, as trocas entre os professores, a reflexão compartilhada, os procedimentos utilizados nas situações de

urgência, enfim, a experiência vivida na escola é fonte de investigação, de conhecimento e, portanto, material importante para a formação docente. Por estar necessariamente imbricada desses aspectos constitutivos do cotidiano escolar, a pesquisa realizada pelos professores tem suas especificidades.

Lüdke (2001) realizou um estudo com o objetivo de conhecer as práticas de pesquisa desenvolvidas por professores da Educação Básica. Para tanto, entrevistou 70 professores do Ensino Médio, pertencentes a 4 instituições diferentes. Os professores-pesquisadores foram indicados pelos diretores das escolas. Foram escolhidos estabelecimentos da rede pública, supostamente dotados de recursos básicos para a realização de atividades de pesquisa, tendo como critérios sua situação funcional e sua infraestrutura física e organizacional. O estudo constatou uma variedade de noções entre os professores sobre o que consideravam pesquisa. Segundo a autora,

essa dualidade de perspectivas revela, ao mesmo tempo, no professor a percepção de que a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais. A pesquisa que ele faz, ou poderia fazer em sua escola, parece não ter, aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado, mas não há dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto (não o pesquisador da academia) (LÜDKE, 2001, p. 89).

A universidade e a escola são espaços culturalmente definidos por percursos e objetivos diferentes. Portanto, desenvolvem modos diferentes de se relacionar com o saber. Estudos como o desenvolvido por Lüdke (2001) apontam para a necessidade de diálogo entre os tipos de pesquisa realizados nesses dois espaços por meio de estratégias de colaboração entre as duas culturas e do estabelecimento de critérios válidos para os dois tipos de pesquisa. Ainda de acordo com a autora,

a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (LÜDKE, 2001, p. 92).

O estudo dos saberes docentes tem trazido contribuições importantes na compreensão das características específicas do trabalho dos professores. Essa perspectiva busca a implementação de políticas de formação de educadores que contemplem a ótica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Faremos algumas reflexões sobre essa temática na próxima subseção.

2.4.2 Discutindo a ação e a formação de professores pelo viés dos saberes docentes

A discussão sobre os saberes docentes surge em âmbito internacional nas décadas de 80 e 90 do século XX em decorrência, principalmente, do movimento de profissionalização do ensino, na busca por um repertório de conhecimentos próprios dos professores, visando garantir a legitimidade da profissão (NUNES, 2001). O tema atraiu o interesse de pesquisadores a partir da crítica à ideia de que os problemas da realidade educacional seriam consequência da falta de competência dos professores. Buscou-se, então, um quadro teórico que pudesse explicar melhor a complexidade do saber constituído no exercício da profissão docente.

Dentre os teóricos que se preocupam em investigar temáticas relacionadas aos saberes docentes, destacamos a proposta de Tardif por considerá-la uma abordagem que explicita de maneira clara um conceito para a categoria “saber docente” e traz apontamentos teóricos e metodológicos que contribuem significativamente para o estudo desse tópico. Lelis (2001, p. 53) menciona as contribuições do texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991 apud LELIS, 2001) “para a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*”. O referido texto foi, posteriormente, publicado junto com outros textos de Tardif e colaboradores em um livro (TARDIF, 2010), que será citado ao longo desta subseção.

Para Tardif, a relação que os professores estabelecem com os saberes que ensinam não se reduz à transmissão de conhecimentos já elaborados. Na verdade, a prática docente é constituída por um conjunto de saberes de naturezas diferentes. Sendo assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo

amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Os *saberes profissionais* são aqueles adquiridos através das instituições de formação de professores e destinam-se à formação científica ou erudita dos educadores. Os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem às diversas áreas do conhecimento e são definidos e selecionados pela instituição universitária na forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história e geografia). Os *saberes curriculares* são apropriados por meio dos discursos acerca dos conteúdos, métodos e objetivos utilizados pela instituição escolar para categorizar os saberes sociais que devem ser ensinados. Tais saberes apresentam-se na forma de programas escolares. Por fim, os *saberes experienciais ou práticos* são aqueles construídos no trabalho cotidiano, que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Tardif ressalta os saberes experienciais como aqueles que, na ótica dos professores, constituem os fundamentos de sua competência. Através dos saberes práticos os professores constroem um conjunto de representações através das quais eles interpretam e orientam o seu trabalho. “Eles são, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2010, p.49). Para esse autor, a prática cotidiana é um espaço de desenvolvimento de “certezas experienciais” que norteiam a ação docente, mas também de avaliação de outros saberes. Ou seja, a experiência permite um processo de *retroalimentação*, em que os saberes construídos durante a trajetória profissional são submetidos a uma avaliação e são retraduzidos numa retomada crítica.

Nessa perspectiva, Tardif defende a ideia de que os saberes experienciais não se aplicam à prática, mas se integram a ela como partes constituintes. Perrenoud (1999) também destaca os saberes práticos ao utilizar o conceito de “competências” enquanto capacidades de ação e ao defender a noção de que os educadores produzem conhecimentos ao agir na urgência, em confronto com suas condições de trabalho. Na mesma direção, Chartier (2007) defende a abordagem da construção dos saberes na ação, enfatizando que os professores parecem buscar respaldo na prática para a organização do ensino.

Tardif estabelece uma relação entre saberes, identidade e tempo. Seus estudos (Lessard; Tardif, 1996; Tardif; Lessard, 2000 apud TARDIF, 2010)

evidenciam que os saberes profissionais dos professores, além de serem plurais, “são também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2010, p. 102). Nessa linha, o referido teórico afirma que o saber-ensinar fundamenta-se em elementos existenciais, sociais e pragmáticos. A dimensão existencial do saber-ensinar está ligada à história de vida dos professores, que influencia as ações e as decisões tomadas durante o trabalho. O caráter social do ensino revela-se no fato de que os saberes docentes são construídos em diferentes tempos sociais (infância, escola, universidade, ingresso na profissão...). O saber-ensinar também é social porque é produzido e legitimado por grupos sociais (por exemplo, pesquisadores universitários, professores que atuam nas escolas e pais dos alunos). Finalmente, o saber docente tem uma dimensão pragmática por estar voltado para o trabalho. Para Tardif, o professor procura conhecer a realidade para resolver seus problemas práticos na interação com os alunos (TARDIF, 2010).

Partindo dessas considerações, tal abordagem propõe uma “epistemologia da prática docente”. Para tanto, sugere uma definição de saber. A necessidade de apresentar uma definição para esse conceito reside no seguinte questionamento:

Mas, então, de que adianta falar de saber se tudo é saber? Ao tornar-se uma referência obrigatória para uma multiplicidade de jogos de linguagem, essa noção perde todo o seu sentido e todo o valor discriminante. [...] O problema não consiste, a nosso ver, em afirmar a existência de saberes informais, cotidianos, experienciais, tácitos, etc., mas em designar esses diferentes saberes por meio de uma noção imprecisa, indefinida (TARDIF, 2010, p. 192).

O conceito de saber defendido nesse quadro teórico assume uma dimensão argumentativa. Assim, segundo essa abordagem,

pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação (TARDIF, 2010, p. 196).

Tal concepção enfatiza o aspecto social do saber, uma vez que aponta a interação com o outro como o “lugar” do saber. Nesse sentido, saber não implica apenas emitir um juízo sobre um fato, uma situação ou uma atitude, mas ser capaz de discutir, apresentando razões que justificam a validade desse juízo. Essas razões

podem ser questionadas, criticadas e revistas num processo de troca entre atores sociais. O interlocutor tem, portanto, um papel fundamental nas trocas discursivas que permitem a construção de saberes.

Nesse contexto, Tardif (2010) introduz a ideia de “exigências de racionalidade” para explicitar que os atores sociais são dotados de racionalidade, o que lhes proporciona a capacidade de agir, falar e pensar sobre sua prática.

Por esse motivo, ela [a ideia de racionalidade] parece ser o núcleo de uma possível colaboração entre “teóricos e práticos”, entre os pesquisadores universitários e os professores de profissão, na medida em que essa colaboração exige que os primeiros reconheçam que os segundos possuem uma racionalidade, ou seja, saberes e um saber-fazer baseado em razões, motivos, argumentos, etc., diferentes, por hipótese, daqueles que encontramos na ciência e na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão docente (TARDIF, 2010, p. 204).

Ao afirmar que o saber “não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.” (TARDIF, 2010, p. 206), esse autor oferece ferramentas metodológicas para a análise dos saberes docentes. Tardif (2010) reconhece a relevância do respeito aos saberes dos professores, porém acrescenta que tais saberes não são inquestionáveis e que seu valor vem do fato de poderem ser criticados e melhorados.

Neste estudo, buscamos intermediar um diálogo entre e com as professoras no intuito de analisar a prática e os saberes docentes em relação ao trabalho de escrita coletiva de textos, bem como verificar o papel da reflexão sobre a ação nas estratégias utilizadas pelas professoras ao conduzir tal atividade. Apresentamos a seguir o percurso metodológico adotado na pesquisa para alcançar os objetivos pretendidos.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para respondermos às questões a que nos propusemos nesse trabalho, foi adotado o estudo de caso que, conforme André (1984), é uma *forma particular* de estudo que pretende

[...] retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O caso é, assim, um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado com uma entidade única, singular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Ainda de acordo com André (1984), o estudo de caso envolve uma metodologia eclética, utilizando diferentes procedimentos para a investigação sistemática de uma instância. Nas palavras da autora, a característica que diferencia o estudo de caso de outras formas de estudo é “a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

A descrição da metodologia adotada na presente pesquisa foi organizada da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos uma caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e das escolas onde as docentes trabalhavam; depois, serão descritos os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e, finalmente, o método de análise dos dados encontrados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram do estudo duas professoras da Rede Municipal do Recife que atuavam no último ano da Educação Infantil (Grupo V) e as crianças com as quais elas trabalhavam, na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. A escolha de crianças do Grupo V justifica-se pelo fato de já estarem utilizando a linguagem oral

para plena comunicação, o que possibilita uma maior participação na atividade de escrita. Além disso, as crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil já estão, possivelmente, mais familiarizadas com a situação de escrita coletiva.

Foram considerados como critérios para a escolha das professoras: a disponibilidade e a motivação para participar da pesquisa, assim como, a indicação de outras educadoras, pessoas ligadas à escola ou à Secretaria de Educação como sendo professoras que desenvolvessem boas práticas e que já trabalhassem com produção coletiva de textos. Esse último critério foi adotado a fim de que fossem escolhidas professoras que tivessem desenvolvido ao longo da sua carreira profissional uma experiência com produção coletiva de textos que lhes permitisse explicitar com mais facilidade os saberes construídos em relação a esse trabalho.

Assim, após o contato com técnicos da Gerência de Educação Infantil, com gestoras e coordenadoras de escolas e CMEI's,⁵ realizamos uma conversa com doze professoras indicadas para verificar a adequação do perfil das docentes aos critérios elencados e colocar para elas a proposta de estudo, explicitando os procedimentos a serem utilizados. Dentre as doze educadoras contactadas, duas afirmaram ter disponibilidade e interesse em participar do estudo, além de desenvolverem em sua rotina de trabalho com as crianças atividades de produção coletiva de textos a um bom tempo.

Ressaltamos que o fato das professoras terem aceitado participar da pesquisa com entusiasmo revela o seu compromisso com a qualidade do trabalho realizado em sala e com o seu desenvolvimento profissional. Esse é um aspecto que consideramos importante para a adoção de métodos de pesquisa que exigem o engajamento dos participantes com o estudo, envolvendo a interação entre eles e também a exposição e análise das suas ações.

O quadro a seguir apresenta o perfil das docentes que participaram da pesquisa e de suas respectivas turmas:

⁵ Centros Municipais de Educação Infantil que atendem a crianças a partir do berçário e são considerados instituições de referência no município, em virtude de aspectos como o espaço físico.

	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo de trabalho com Educação Infantil	Faixa etária das crianças	Quantidade de crianças matriculadas
Professora A	42 anos	Graduação em pedagogia (FACHO) e especialização em Literatura infanto-juvenil (FAFIRE)	28 anos	18 anos	5 a 6 anos	25
Professora B	30 anos	Graduação em Pedagogia (UFPE)	10 anos	10 anos	5 a 6 anos	14

QUADRO 1: Caracterização das docentes e das turmas que participaram do estudo

Como se pode observar, as duas docentes tinham formação superior, ambas com graduação em Pedagogia, bem como ampla experiência de ensino e de trabalho com Educação Infantil. Tanto a professora A quanto a professora B trabalhavam no horário da manhã com as turmas observadas e também desenvolviam atividades à tarde na própria Rede Municipal do Recife, porém em outras escolas, a primeira como coordenadora pedagógica e a segunda como professora de uma turma de 1º ano do 1º ciclo (antiga sala de alfabetização).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS OBSERVADOS

Apresentamos nessa seção uma breve descrição das escolas onde as duas professoras atuavam no seu trabalho cotidiano com as turmas que participaram do estudo. Consideramos que conhecer o contexto no qual a atividade docente está inserida oferece algumas informações sobre as condições concretas de trabalho, que podem ajudar na compreensão de aspectos relativos à prática pedagógica.

A instituição onde trabalhava a professora A está localizada num bairro do Recife conhecido pelos altos índices de violência. A escola funcionava num prédio

de 2 andares, atendendo a 11 turmas de Educação Infantil (grupos IV e V) nos horários da manhã e da tarde e mais 25 turmas de Ensino Fundamental e EJA nos horários da manhã, tarde e noite. O prédio era grande, porém havia pouco espaço externo às salas de aula. No térreo havia um pátio pequeno, mas não se observava crianças brincando nesse espaço.

O estado de conservação das portas e paredes era muito precário e não se observava produções das crianças nas paredes do prédio. Algumas salas de aula eram grandes e outras bem pequenas.

A sala onde a professora A trabalhava era ampla e iluminada. Possuía janelas e ventiladores, o que fazia com que a sala ficasse arejada. As crianças eram organizadas em grupos, sentadas em conjuntos de mesas com quatro cadeiras de madeira adequadas à sua altura. O espaço contava com um armário onde a professora guardava materiais, um quadro branco conservado e alguns trabalhos que a professora realizava com as crianças, além de uma lista com os seus nomes, afixados nas paredes.

A professora B trabalhava numa escola específica de Educação Infantil, que atendia apenas a turmas de grupo IV e grupo V, totalizando 12 turmas distribuídas nos horários da manhã e da tarde. A escola funcionava em uma casa adaptada, num espaço muito pequeno com salas também pequenas. Havia um espaço externo (nos fundos da escola e um corredor lateral) onde as crianças brincavam durante o recreio. Havia também um tanque de areia com pneus enterrados que ficava na parte da frente da escola. Nas paredes da escola havia produções das crianças e trabalhos realizados pelas turmas.

A sala de trabalho da professora B possuía condicionador de ar, mesas e cadeiras individuais, coloridas e na altura adequada às crianças. Nas paredes da sala, havia um mural de chamada, um quadro de aniversariantes, textos coletivos produzidos pelo grupo (reescrita de histórias), desenhos das crianças, mural com as letras do alfabeto e calendário. Além das mesas e cadeiras individuais, a sala contava com um quadro branco conservado e um armário de aço pequeno onde a professora guardava o seu material de trabalho.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Por considerarmos um percurso possível para a elucidação das nossas questões de pesquisa, utilizamos a triangulação de procedimentos na coleta dos dados (entrevista, videografia e autoconfrontação). Assim, os dados foram coletados através de:

- 1) Entrevista com as professoras;
- 2) Videografia de atividades de produção coletiva de textos conduzidas pelas educadoras;
- 3) Grupos de discussão, realizados com as docentes.

A Figura 1 sintetiza a sequência dos procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo:

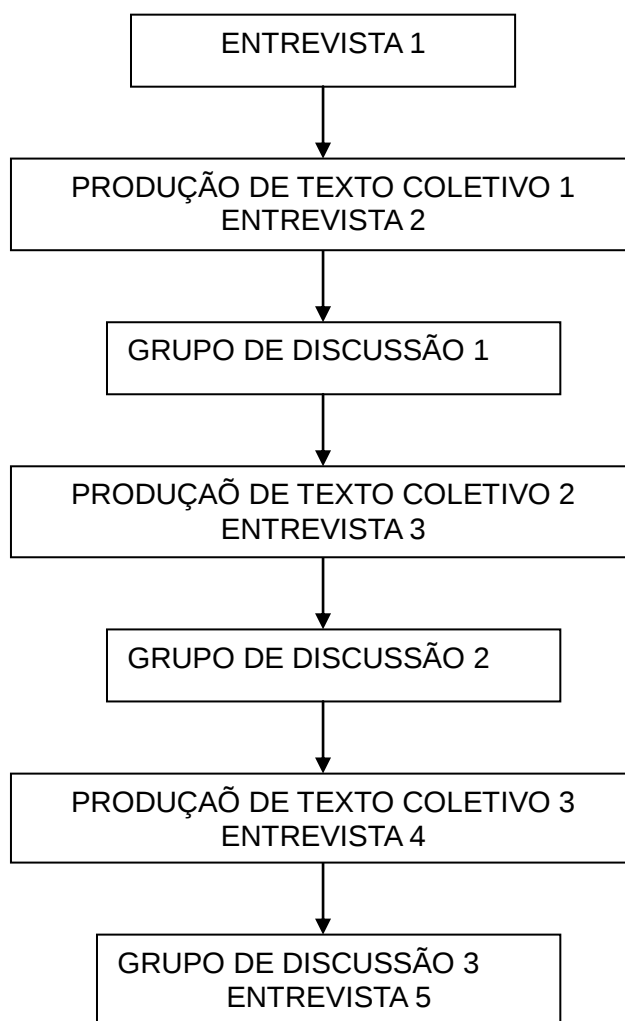


FIGURA 1: Esquema do percurso metodológico adotado na pesquisa

Como se pode ver, foram realizados ao todo três grupos de discussão, três atividades de produção coletiva de textos conduzidas pelas docentes e cinco entrevistas com as mesmas. A seguir, descreveremos em mais detalhes os procedimentos utilizados:

3.3.1 As entrevistas com as professoras

As cinco entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado e foram audiogravadas e posteriormente transcritas. A entrevista 1 foi realizada com as professoras antes da primeira atividade de produção coletiva. Além de coletar dados referentes à trajetória profissional de cada docente, buscamos conhecer/registrar durante essa primeira entrevista os saberes verbalizados por elas relativos à proposta de produção de textos em situações de escrita coletiva com crianças da Educação Infantil (ver Apêndice A). O tempo gasto na entrevista realizada com a professora A foi de 43 minutos e com a professora B foi de 27 minutos.

As entrevistas 2, 3 e 4 foram realizadas após as atividades de produção textual com o objetivo de apreender a avaliação feita por cada professora sobre o seu trabalho momentos depois da sua realização (ver Apêndice B). Essas entrevistas tiveram uma duração média de 8 minutos com a professora A e de 5 minutos com a professora B. Por fim, a entrevista 5, conduzida com as duas professoras simultaneamente, foi feita no final do último grupo de discussão. Essa última entrevista durou 22 minutos e objetivou apreender a avaliação das docentes da experiência de participar na pesquisa. Além disso, foram feitas duas perguntas que já tinham sido formuladas na entrevista 1. Dessa forma, buscamos verificar possíveis modificações nas respostas das docentes em relação aos conhecimentos que, segundo elas, as crianças poderiam construir durante o processo de escrita coletiva, bem como explorar suas reflexões sobre o papel da professora ao mediar esse tipo de atividade (ver APÊNCIDE C).

3.3.2 As atividades de produção coletiva de textos

Conforme foi combinado com as docentes, os dias em que as atividades de escrita coletiva de textos estavam previstas foram comunicados pelas professoras para que a atividade pudesse ser observada. Com o intuito de atingirmos de maneira mais eficiente os nossos objetivos, as três atividades de produção coletiva foram videogravadas, transcritas e analisadas numa perspectiva qualitativa. Assim, foi possível “capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e alunos” (Roschelle et al., 1991 apud MEIRA, 1994, p. 61).

A videogravação das atividades foi realizada pela pesquisadora e teve como foco as ações da professora, tendo em vista que o trabalho docente constitui o ponto central do estudo. O tempo médio gasto pela professora A nas atividades foi de 32 minutos e pela professora B foi de 19 minutos. Antes da primeira produção textual, a pesquisadora fez algumas visitas às turmas para que as crianças pudessem se familiarizar com sua presença na sala e com a câmera filmadora.

3.3.3 Os grupos de discussão

Chamamos aqui de “grupos de discussão” os encontros que reuniram as duas professoras e a pesquisadora. Tais encontros foram realizados entre uma produção textual e outra, como mostra a Figura 1, apresentada anteriormente. Esse procedimento, também chamado de *Focus Group*, visa à discussão de um tópico específico em que

os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias, às expectativas e aos eventos colocados pelo moderador, e dessa maneira são registradas as opiniões-síntese das discussões estimuladas/orientadas pelo mediador, que em Estudo de Caso deverá ser o próprio investigador (MARTINS, 2008, p. 28).

Os três encontros realizados tiveram o objetivo de estimular um processo reflexivo sobre as ações das professoras, proporcionando o espaço para que as

docentes pudessem falar sobre as suas ações e estabelecer trocas discursivas, por meio das quais explicitavam os saberes relativos à prática de produção coletiva de textos. Esses momentos duraram em média 3 horas e 40 minutos.

As reuniões foram planejadas pela pesquisadora seguindo um roteiro de discussão tendo como base algumas questões problematizadoras formuladas pela pesquisadora para serem discutidas nos encontros. Tais questões eram geradas em função das atividades encaminhadas por cada docente, registradas nos vídeos. Os grupos de discussão também contemplaram a reflexão sobre alguns textos que tratavam da produção textual coletiva na Educação Infantil e a técnica da autoconfrontação, procedimento em que as educadoras são incentivadas a comentar sobre a sua prática restaurada pelo vídeo.

A técnica da autoconfrontação começou a ser utilizada na França pela Psicologia Ergonômica (Clot e Faïta, 2000 apud GOIGOUX, 2002), mas vem sendo incorporada aos estudos que investigam a atividade docente e aos momentos de formação de professores. Nas palavras de Goigoux (2002, p. 127, tradução nossa),

se o confronto da mestra com seu próprio discurso e com sua imagem tem enriquecido o seu conhecimento sobre sua própria atividade, ele tem contribuído, sobretudo, para compreender suas intenções e as razões que a fizeram agir da forma como agiu.

No presente estudo o procedimento da autoconfrontação foi utilizado com o objetivo de facilitar a explicitação dos saberes estruturantes do ensino (em relação à produção coletiva de textos), aprofundando a entrevista 1, no sentido de captar aspectos que não tivessem sido explicitados pelas professoras nesse primeiro momento. Alguns pontos revelados nas entrevistas foram, então, retomados nos encontros para confrontar, enriquecer e aprofundar a discussão.

Desse modo, as educadoras assistiram à atividade que realizaram com as crianças, através do vídeo, sendo, ao mesmo tempo, encorajadas a comentar sobre a sua prática, refletindo, conjuntamente, acerca da condução do seu trabalho durante a produção do texto, por meio de ações que incluem descrever, informar, confrontar e reconstruir a prática docente (Smyth apud IBIAPINA; LOUREIRO JÚNIOR; BRITO, 2007).

Em síntese, durante os grupos de discussão, as docentes foram mobilizadas a assumir uma postura ativa e crítica, atuando como protagonistas da sua atividade,

em situação de diálogo com a pesquisadora. Embora ainda não seja usado com frequência como procedimento metodológico em pesquisas brasileiras na área educacional, o confronto de educadores com a própria prática através do vídeo ou de protocolos de transcrição de atividades tem revelado resultados interessantes (SOARES, 1998; GOIGOUX, 2002; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010).

Além de permitirem a análise dos saberes docentes, os procedimentos descritos acima possibilitaram a identificação das mudanças e regularidades apresentadas pelas professoras em sua prática entre uma produção textual e outra, bem como as estratégias utilizadas pelas mesmas na gestão das suas ações.

Embora nossos objetivos estejam ligados à investigação científica na condução dos grupos de discussão, não podemos deixar de considerar que esses momentos tiveram uma dimensão formativa assumindo um caráter de videoformação, já que contaram com a reflexão sobre a prática através do vídeo além de promoverem a interação entre as docentes na troca de saberes. Conforme Ibiapina, Loureiro Junior e Brito (2007, p. 55), a utilização da videoformação em trabalhos de pesquisas contribui “tanto com a formação do professor quanto para a produção de conhecimentos científicos. Essa produção ocorre a partir da parceria que se estabelece entre os professores, os pares e o pesquisador.”

Considerando essa dimensão formativa e o papel ativo das docentes como colaboradoras da pesquisa, participando de uma parte da análise da sua mediação durante as atividades e da avaliação dos procedimentos utilizados, podemos afirmar que o estudo caminhou numa perspectiva de pesquisa colaborativa. No entanto, entendemos que o presente estudo não se enquadra no modelo de pesquisa-ação colaborativa descrito por Zeichner (1998) em que as docentes participam de todas as etapas da pesquisa, incluindo a definição de objetivos e métodos.

Os três grupos de discussão foram realizados no horário de trabalho das professoras, com autorização da Secretaria de Educação. As reuniões foram agendadas com as educadoras e com as gestoras das escolas no intuito de que as instituições pudessem se organizar previamente para a ausência das docentes nos dias marcados.

As reuniões foram realizadas em uma sala da UFPE e também foram videogravadas com a ajuda de uma assistente. Desse modo, a pesquisadora pôde resgatar as falas/comentários/análises/reflexões considerados mais relevantes nesses encontros. A estrutura dos grupos de discussão será tratada de forma mais

detalhada na seção 4.2.1. Optamos por incluir essa descrição na seção referente à apresentação dos resultados para facilitar a compreensão do leitor sobre a análise dos dados.

3.4 METODOLOGIA ADOTADA NA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi conduzida com base na análise de conteúdo de Bardin (2002), pois consideramos a metodologia mais indicada para a elucidação das questões investigadas na pesquisa. Bardin (2002, p. 42) define a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tal metodologia compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise – contato inicial do pesquisador com os dados colhidos para uma primeira exploração e seleção do material a ser analisado; b) exploração do material – fase de implementação dos procedimentos: organização dos dados através de categorias já testadas ou da construção de categorias a partir da frequência e significados comuns das unidades de análise; c) tratamento dos dados e interpretações – fase de geração de inferências sobre o texto.

Foram construídas categorias para a análise das intervenções docentes durante a mediação das produções coletivas a partir da leitura das transcrições⁶ (ver Apêndice D) e da observação cuidadosa dos vídeos. Vale ressaltar que as transcrições não substituíram as videograções, pois os dois tipos de registro constituíram o material de análise. Assim, os episódios de vídeo foram assistidos várias vezes pela pesquisadora tanto para o planejamento dos grupos de discussão quanto para a análise dos dados, uma vez que esse tipo de registro forneceu

⁶ Nas transcrições foram atribuídos nomes fictícios às professoras (quando seu nome era mencionado). O mesmo foi feito em relação às crianças, para que pudéssemos acompanhar as suas intervenções nas três atividades.

elementos das ações das educadoras difíceis de serem apreendidos apenas através da leitura das transcrições. Durante a observação dos vídeos foram feitas anotações preliminares. Essa tarefa permitiu “uma familiarização com os dados e a elaboração de uma caracterização geral da atividade” (MEIRA, 1994).

Também foram construídas categorias para a análise dos saberes explicitados pelas professoras, por meio da apreensão das unidades de sentido presentes nos discursos das docentes nas entrevistas e nos grupos de discussão.

Para a categorização dos dados, foram construídos quadros de referência. No caso da análise das intervenções docentes na mediação das atividades, a categorização foi feita também por um segundo juiz e os pontos divergentes foram julgados por um terceiro juiz. Depois desse processo, foram construídos gráficos a fim de organizar os dados referentes à frequência dos tipos de intervenção realizados pelas docentes em cada produção coletiva. Com isso, foi possível obter uma visão quantitativa das ações das professoras e verificar o movimento realizado por elas entre uma atividade e outra.

Durante a análise buscamos confrontar os dados coletados nas entrevistas, na observação das produções coletivas mediadas pelas professoras e nos grupos de discussão, salientando diferentes dimensões do trabalho docente nas práticas de produção coletiva de textos com crianças da Educação Infantil, que constitui o nosso objeto de estudo.

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção discutiremos o primeiro objetivo do presente estudo, ou seja, identificar e analisar os tipos de intervenção realizados pelas professoras durante situações de escrita coletiva de textos quanto a aspectos como: o comando dado para a realização da atividade, a discussão sobre a forma composicional do gênero textual, a reflexão sobre os aspectos sociointerativos do texto que está sendo produzido, as propostas de revisão textual e estratégias de interação com o grupo.

Apresentaremos ao longo dessa seção como cada professora conduziu as atividades de produção coletiva de textos com seus respectivos grupos de crianças. Os resultados serão organizados da seguinte maneira: inicialmente, mostraremos como as docentes inseriram as atividades em seu planejamento; depois faremos uma análise dos comandos dados por elas para a produção textual e, por fim, discutiremos as intervenções encaminhadas pelas professoras durante as atividades observadas.

4.1.1 Como as professoras inseriram as atividades no planejamento?

Como foi dito na seção 2.2.1, entendemos, assim como Bronckart (1999), que as condições de produção textual não se restringem ao contexto imediato da atividade, mas contemplam aspectos mais amplos como as experiências dos autores adquiridas ao longo da sua história de vida, os papéis sociais desempenhados por eles e por seus interlocutores e o lugar onde o texto é escrito (nesse caso, a instituição escolar). No entanto, considerando que o contexto imediato também conduz o direcionamento da atividade de escrita, julgamos importante discutir acerca das situações em que foram inseridas as atividades de escrita coletiva na prática das duas professoras para situar o nosso leitor,

contextualizando as discussões posteriores.

Nesse sentido, antes de iniciarmos a análise, vale lembrar que as duas professoras já tinham vivenciado outros momentos de produção coletiva de textos com as turmas observadas e esse tipo de atividade fazia parte de sua rotina com as crianças.

Na primeira entrevista realizada, as professoras mencionaram estratégias diferentes quando pensavam em propor a escrita coletiva de um texto para as crianças. A professora A afirmou que costumava realizar a atividade “sem esperar que uma situação ocorresse”. Segundo a docente, ela tentava aproveitar as situações do dia-a-dia da escola, mas também levava propostas de atividades que pudessem dar margem para a produção textual como, por exemplo, a confecção de objetos que as crianças pudessem depois ensinar como fazê-los através de um texto instrucional; preparar um prato e depois escrever uma receita culinária ou propor uma leitura que pudesse gerar a escrita de um texto coletivamente. Ainda segundo a professora A, os gêneros textuais geralmente propostos nas atividades de produção coletiva eram: “convite, receita culinária, outro texto instrucional que pode ser relacionado à confecção de uma fantasia, de um fantoche e lista”.

A professora B, por sua vez, afirmou durante a entrevista que costumava propor a escrita coletiva dentro de uma sequência de atividades que geralmente é organizada em torno de um tema. Vejamos o que diz a docente:

Geralmente a gente trabalha com tema. Aí todo tema, a gente tem uma série de atividades e dentre elas o texto coletivo. Geralmente é a última. Por exemplo, quando é uma atividade... a gente fez a atividade do índio, aí eu vou coletando: o que é pra vocês cultura indígena? O que é que vocês pensam sobre índio? E eles vão jogando informações. Aí a gente faz todo um trabalho da cultura indígena, texto temático, faz pesquisa na internet, filme, conversa, mostra, entrevista em casa sobre..., televisão pa pa pa... Depois de tudo o que a gente fez, no final, o que foi que a gente aprendeu sobre cultura indígena? Então, vamos montar um texto dizendo o que é cultura indígena agora depois de tudo o que a gente observou.

Como podemos perceber, é bastante comum na prática da professora B a escrita de textos que buscam sistematizar/registrar informações sobre temas trabalhados em sala, algo mais próprio do universo escolar. No entanto, esse não é o único gênero textual que a docente costuma trabalhar em suas aulas. Ainda na entrevista, a professora afirma que também tem a prática de propor a produção de

receitas culinárias, reconto de histórias e relatos (geralmente de algum passeio realizado pelo grupo).

Apesar de apresentarem diferenças em relação à maneira de inserir a escrita coletiva de textos, fica claro durante as entrevistas que as duas professoras fazem um planejamento cuidadoso e sistemático das atividades realizadas com as crianças. Assim, faz parte da prática pedagógica das docentes o momento de pensar como a rotina do grupo será organizada e qual a melhor maneira de propor a produção textual para a turma, como afirma a professora A: “a turma já vem numa cadência de atividades que eu sinto que dá pra inserir. Não vem assim de paraquedas: eu chego hoje e eu que decidi que quero fazer convite” [...]. O Quadro 2, a seguir, mostra as três situações de produção textual em que foram desenvolvidas as atividades de produção coletiva de textos por cada uma das educadoras.

	1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade
Professora A	Produção de um texto instrucional ensinando como se faz uma bola de meia.	Escrita de um convite, chamando a comunidade escolar para apreciar uma exposição dos trabalhos da turma.	Escrita de um bilhete para a direção da escola solicitando o material para a confecção de um fantoche do saci pererê.
Professora B	Recontagem de uma fábula conhecida: “A galinha ruiva”.	Escrita da receita de um prato preparado em sala (biscoitos da alegria) para levar para casa e presentear um familiar querido junto com um saquinho de biscoitos.	Escrita de um convite chamando os familiares das crianças para participarem da festa da família.

QUADRO 2: Propostas de escrita coletiva desenvolvidas pelas professoras

Antes de propor a primeira atividade (a escrita de um texto instrucional), a professora A confeccionou com as crianças bolas de meia e sugeriu que em outro momento o grupo escrevesse um texto ensinando outras pessoas a confeccionarem

o brinquedo. A proposta tinha uma finalidade bem clara para as crianças, porém, a professora não delimitou quem seriam, de fato, os interlocutores do texto produzido. Como veremos mais adiante, sempre que se referia aos destinatários do texto a professora os apresentava de uma maneira bem genérica, referindo-se a alguém que pudesse chegar na sala e, eventualmente, ler o texto.

A professora B desenvolveu a sua primeira proposta de escrita coletiva em uma situação comunicativa mais limitada à esfera escolar (reescrita de uma fábula conhecida do grupo). Nesse tipo de situação fica mais difícil para a criança perceber a necessidade de revisar o texto e de deixá-lo mais claro em função das suas finalidades e da compreensão do interlocutor. A docente não explicitou para as crianças qual era o objetivo da produção textual. Na verdade, tratava-se de uma proposta bem conhecida do grupo, pois conforme a educadora revelou na entrevista, essa era uma atividade frequente em sua rotina. Assim como fez a professora A, a docente também se referiu aos destinatários do grupo de forma um tanto genérica: “alguém que pudesse ler o texto”, sem definir de maneira clara quem seriam esses interlocutores.

Os resultados que apresentaremos na seção 4.1.3, quando discutiremos as intervenções das professoras em cada atividade, evidenciam que ao propor o reconto por escrito de uma história os objetivos didáticos da educadora parecem estar mais voltados para o trabalho de compreensão do texto do que, propriamente, para o desenvolvimento de habilidades de produção textual. Ou seja, parece haver um maior investimento da professora em ajudar as crianças a recuperarem o conteúdo da história e a organizar os eventos narrados na sequência temporal esperada com base na história. Durante a entrevista a docente falou sobre os procedimentos realizados por ela numa escrita desse tipo: “eu vou mostrando essa sequência pra organizar na cabecinha deles a sequência, eu acho que isso facilita na cabecinha deles a organização das ideias porque se não vem tudo de uma vez”.

Voltando ao Quadro 2, vemos que na segunda atividade de escrita desenvolvida, as duas professoras inseriram a produção textual em seu planejamento procurando criar um contexto em que as crianças pudessem visualizar de forma mais clara as finalidades do texto e seus interlocutores. Os textos produzidos pelas duas professoras também contavam com destinatários ausentes ao momento da escrita, o que permitia uma maior reflexão sobre a adequação do conteúdo aos objetivos pretendidos e sobre a necessidade de pensar melhor na

forma de escrever, buscando facilitar a compreensão do leitor.

Em relação aos gêneros discursivos produzidos (convite e receita culinária), é interessante observar que estes não são restritos à esfera escolar, mas são gêneros de circulação social. A produção coletiva desenvolvida pela professora A foi gerada a partir de uma necessidade do cotidiano da escola (convidar os familiares para um evento) que foi compartilhada com as crianças. Já a produção vivenciada pela professora B foi sugerida por ela depois de uma atividade realizada na sala (preparação de um prato).

Na terceira produção textual as duas professoras também planejaram a atividade de modo que fosse construído um contexto em que as crianças percebessem mais facilmente quais eram as finalidades a serem alcançadas e quem eram seus destinatários. Dessa vez, as duas professoras aproveitaram situações comunicativas mediadas pela escrita geradas a partir das necessidades do cotidiano da escola e compartilharam com as crianças. Os gêneros produzidos (bilhete e convite) circulam em diversas esferas da atividade humana e não apenas na escola e os destinatários não se restringem à professora e aos colegas de sala.

No que se refere à participação das crianças, observamos que nas três atividades conduzidas pelas duas professoras as crianças estavam muito motivadas e demonstravam bastante interesse em participar da atividade, colaborando com a escrita do texto. Mesmo na primeira atividade, em que não havia finalidades ou destinatários bem delimitados, os dois grupos participaram ativamente. Isso mostra que o nível de envolvimento das crianças em uma produção coletiva de textos parece estar relacionado não apenas ao contexto imediato em que as atividades são realizadas, mas também às estratégias utilizadas pelas docentes para incentivar a participação das crianças durante a escrita do texto e em atividades anteriores. Para propor a primeira produção, a professora B, por exemplo, leu e contou a fábula várias vezes e de diferentes formas para as crianças, trabalhou com a música cantada por uma das personagens, sugeriu desenhos das personagens, dentre outras atividades que foram mobilizando o interesse das crianças pelo texto e pelo tema tratado. No momento de recontar a fábula por escrito, as crianças demonstraram que conheciam bastante o texto original, colaboraram muito, dando sugestões para a escrita e se mostraram bastante atentas. Outra hipótese que justifica a participação ativa das crianças na reescrita da fábula está relacionada ao fato de que por conhecerem bem o texto, elas, provavelmente, se sentem mais

seguras para sugerir ideias na construção da nova versão. Assim, o desejo de ser autor e de ser aceito pelo grupo pode ser também uma motivação implícita nessa situação de escrita.

4.1.2 Como foram os comandos dados pelas professoras para a realização das produções textuais?

Como já foi dito anteriormente, de acordo com a abordagem teórica adotada nesse estudo, a situação de enunciação na qual o sujeito produtor de textos está inserido determina a construção por ele de uma “base de orientação geral” da atividade de linguagem (Schneuwly, 1988). Essa é a primeira operação envolvida na atividade de produzir textos e exerce uma influência sobre as demais operações, pois orienta o que o sujeito precisa fazer durante a atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, o comando dado pela professora para a produção textual é um aspecto muito importante, pois é um fator que direciona a criação dessa base de representações internas construída pelas crianças quando estão diante da tarefa de escrever um texto. O Quadro 3, a seguir, mostra os comandos dados pela professora A nas três atividades de produção coletiva de textos:

1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade
P: Nós vamos escrever no quadro como foi que a gente fez a bola de meia, quais foram os materiais que a gente usou pra fazer a bola de meia... Samantha: O jornal e a meia. Kaline: Dois jornal e uma meia. P: Tá certo? Então a gente vai escrever no quadro os materiais que a gente usou pra fazer a bola e como foi que a gente fez a bola de meia. Pra quê? Pra quê que a gente vai fazer isso? Lembra que Laura disse que a gente vai fazer e aí	P: Eu quero fazer com vocês aqui um convite, como eu já disse pra quê? Convidando as professoras dessa escola, algumas, as diretoras dessa escola, os pais de vocês e as mães para eles virem ver os trabalhos que a gente já fez: a bola de meia, o brigadeiro e da pipoca que a gente vai fazer. Olharem os textos que a gente fez e as fotos. Vocês querem, então, fazer o convite comigo?	P: Ao invés de eu ir lá embaixo, eu mesma sair daqui e pedir papel crepom, papel ofício e o papel preto pra fazer o olhinho do saci, eu pensei assim: que tal se nós fizéssemos todos juntos um bilhete? A gente faz aqui no quadro depois eu passo pro papel e vou ver qual é a pessoa, vou escolher uma pessoa que vai levar esse bilhete pra as diretoras pra elas mandarem o material que ta faltando pra a gente poder fazer o nosso fantoche do saci pererê.

depois Laura vai fazer um cartaz pra colocar aqui na sala pra que as pessoas quando chegarem aqui, os visitantes, saibam como foi que a gente fez a bola de meia? Laura explicou isso não foi? Então, quando eu estiver escrevendo aqui no quadro, eu preciso que vocês me ajudem falando os materiais que a gente usou, falando, explicando como foi que a gente fez a bola de meia, certo? Então vamos prestar bem atenção. Pensar - olha pra cá, Samantha – como foi que a gente fez. Vocês vão falando e o que vocês falarem eu vou escrever no quadro, mas eu vou ajudar vocês, certo? Eu vou fazer algumas perguntas e vocês vão respondendo e o que vocês forem respondendo, eu vou escrevendo aqui. Ta bom assim? Vamos lá? Vamos começar, então?		Então, o que é que vocês acham? Ao invés de eu fazer o bilhete sozinha, nós poderíamos aqui no quadro fazer o bilhete para as diretoras pedindo os materiais que estão falando. Depois eu copiava num papel e escolhia uma pessoa pra ir lá levar o bilhete, aí elas dariam o resto do material que está faltando pra a gente fazer o fantoche. Vocês querem fazer esse bilhete junto comigo? Crs.: Quer. P: Por que aí eu sempre faço sozinha no meu birô né? Mas hoje a gente pode fazer junto não pode? Crs.: Pode. P: Então, vamos ver como é que a gente vai fazer esse bilhete, né?
--	--	--

QUADRO 3: Comandos dados pela professora A para a realização das produções coletivas

Como podemos observar, na primeira atividade a professora A explicitou a finalidade e os possíveis leitores do texto. Porém, não deixou claro para o grupo qual o gênero textual que seria produzido. Já na segunda e na terceira atividade a docente apresentou comandos que definiam melhor as informações e apresentavam para as crianças a proposta de escrita com maior clareza.

Na segunda e terceira atividades, além de explicitar o gênero, a finalidade e os leitores do texto, a professora passa a convidar o grupo para compartilhar com ela o ato de escrever.

Vejamos a seguir os comandos dados pela professora B:

1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade
P: Agora, nós vamos fazer um texto... Carla: Texto coletivo! P: Isso! Texto coletivo, nós vamos passar para esse papel essa história que a gente contou agora, e que a gente trabalhou durante essa semana.	P: Olha só, gente. Presta atenção. A gente vai escrever agora a receita do nosso biscoitinho. Stenafy: Receita de quê? P: Do biscoito que a gente fez ontem. Stefany: Ah! É. P: Porque cada criança vai ganhar um desse pra entregar a uma pessoa, ta certo, querida de vocês. Mas, a gente vai colocar a receita junto do biscoitinho, por quê? Por que a receita ela ensina a pessoa que vai receber... Carla: Fazer. P: A fazer o biscoito. Por que se a pessoa receber sem a receita ela pode dizer assim: poxa tão gostosinho esse biscoito, eu queria saber fazer! Tu sabe fazer, Stefany, esse biscoito? Aí será que Stefany vai lembrar de todos os ingredientes da receita? Vai, Stefany? Stefany: É dois potes de margarina... P: Olha, ta lembrada! É por que foi ontem né Stefany? Mas, depois de um tempo assim, lá daqui a um mês? Será que todo mundo vai lembrar? Então, a gente precisa escrever a receita. Por que se a gente tiver a receita escrita pode passar um mês, dois meses, um ano e a gente, só é pegar a receita e ler que vai saber fazer. Não é isso?	P: Nós vamos fazer hoje um convite para a festa da família que vai acontecer aqui na escola sábado, dia 14, tá certo? Stefany: Ta longe? P: É o próximo sábado. Hoje é quinta-feira, amanhã é sexta, depois é sábado. Não é esse sábado agora não. O outro sábado. Tem mais uma semana e dois dias. Stefany: Éba! Ta perto! P: Mas, ta perto. Não ta muito longe mesmo não. Olha só: nós vamos fazer o convite para a festa. Pra quê serve um convite? Carla: Pra convidar. P: Pra convidar, pra chamar as pessoas. Não é isso? Crs.: É. P: Pra chamar as pessoas pra algum... vocês lembram que a gente mostrou ontem e antes de ontem um monte de... Stefany: É pra vim com essa roupa? P: Não, é pra vim com roupa de festa. Milena: Ô, tia. Eu vou vim com meu vestido. P: Certo, olha só. Presta atenção. Nós vamos, Geane, nós vamos escrever agora aqui no quadro como é que vai ser o nosso convite. Nós é que vamos montar o convite pra os nossos familiares. Esse convite ele vai pra quê? Nós vamos mandar pra quê esse convite? Stefany: Pra o povo vim pra escola. P: Que povo? Carla: A nossa família. P: Isso! Né, Geane? Nós vamos fazer esse convite pra entregar às pessoas

		da nossa família. Não é, Milena? E esse convite ele vai servir pra convidar, para chamar as pessoas pra a festa, não é Carla? É preciso prestar atenção aqui, Carla. O texto é coletivo. Todo mundo tem que participar. Vamos lá!
--	--	---

QUADRO 4: Comandos dados pela professora B para a realização das produções coletivas

Como mostra o Quadro 4, na primeira produção a professora B deu um comando bastante vago sem explicitar para as crianças quais as finalidades e quem eram os interlocutores do texto a ser produzido. A partir da segunda atividade, podemos perceber o esforço da docente em conversar com as crianças, explicando melhor a situação que gerou a escrita do texto. Assim, vemos que a professora estabelece, de fato, um diálogo com as crianças. Na segunda atividade, é interessante observar que ao apresentar o comando, a docente faz perguntas que promovem a reflexão sobre a importância do registro escrito naquela situação.

As estratégias utilizadas pelas professoras na segunda e na terceira atividade foram bastante positivas, pois além de ajudar as crianças na construção de uma base de representações que orienta a produção textual, promovem um maior engajamento do grupo com a atividade de escrita.

Outra estratégia utilizada pelas docentes para envolver as crianças na atividade foi a realização de uma roda de conversa com o grupo antes de dar o comando. A professora A realizou esse procedimento desde a primeira produção coletiva e a professora B o fez na segunda e na terceira produção. Vejamos o trecho a seguir:

[...] P- Todo mundo sabe o que é um convite? Quem aqui já viu um convite?
 Kaline- Na minha festa de cinco anos minha mãe fez um convite.
 P- Foi? Ela fez ou comprou?
 Kaline- Comprou.
 P- Comprou não foi?
 Fábio- Na minha também.
 Josué- Na minha fez.
 P- Então, todo mundo aqui já pegou um convite, não já?
 Crs- [balançam a cabeça dizendo que sim]
 P- O convite geralmente é feito de quê?
 Malon- Mainha fez.

P- A gente faz ele de quê? É feito de?

Josué- Carta.

Cr- Dinheiro.

P- Não. O convite é feito de quê? De papel né? Mas tem vários tipos, vários modelos de convite. Hoje em dia tem convite feito de papel, convite feito de pano, de plástico, vários modelos, várias cores, várias formas, vários tamanhos. Mas todo mundo aqui já viu um convite? Já. No seu aniversário, no aniversário do seu irmão. Tem convite de aniversário, tem convite pra casamento, tem convite pra batizado, tem convite pra chá de bebê. O bebê nasce né? Aí a mãe faz um convite convidando as colegas pra comemorar o nascimento do bebê. Tem convite pra chá de panela. Quando a pessoa vai casar, aí convida as colegas, as colegas levam presentinhos né? Então, existem convites com vários objetivos. Por vários motivos as pessoas compram ou fazem convites [...]. (Professora A, 2ª atividade).

Ao conversar com as crianças antes da segunda produção a professora A faz um trabalho de discussão sobre as diversas situações em que o gênero circula na sociedade, ativando os conhecimentos prévios do grupo. No trecho abaixo a professora B retoma uma atividade realizada no dia anterior para introduzir a proposta de escrita da receita culinária:

P- A gente vai explicar pra Cassandra e pra Rafael o que foi que a gente fez ontem, viu Alysson.

Geovana- Biscoito.

Alysson- Biscoito feliz!

P- Nós fizemos ontem a receita do biscoito.

Alysson- Feliz.

P- Isso! E também ontem nós escolhemos o nome do biscoito.

Carla- É biscoito feliz.

P- Biscoito feliz? Não.

Alyson- É biscoito...

Stefany- Alegria.

P- Foi.

Alysson- Biscoito da alegria.

P- Tia Cyntia perguntou a todas as crianças dessa sala, viu Rafael, uma sugestão não foi Alysson?

Alysson- Foi.

P- Uma sugestão do nome pra o nosso biscoito. Surgiram duas sugestões: biscoito feliz e biscoito da alegria. E aí nós fizemos uma votação, cada criança deu a sua opinião entre biscoito feliz e biscoito da alegria e ganhou o nome biscoito?

Geane- Feliz.

Maiara- Alegria.

P- Alegria. Ganhou biscoito da alegria. Esse é o nome do nosso biscoito.

Alysson- Tia, pensei que era biscoito feliz.

P- Mas não foi não. Foi biscoito da alegria. Porque ficou bem pertinho um do outro...

Alysson- Porque a do seis foi biscoito da alegria...

P- Isso! Seis votos.

Alysson- E o número quatro é do biscoito feliz. [...]

Ainda durante a conversa realizada antes da escrita da receita a professora faz uma discussão interessante com as crianças, estimulando a reflexão sobre a finalidade do texto que será produzido e também sobre as finalidades do gênero de maneira geral. Ou seja, a docente discute sobre as especificidades da situação concreta de interação na qual a atividade de produção textual está inserida e tenta sistematizar esse conhecimento fazendo generalizações. Vejamos:

[...] P- Olhem só: vocês acham importante a gente colocar a receita junto do biscoito?

Crs- [balançam a cabeça dizendo que sim]

P- Por quê?

Carla- Porque tem que saber a...

Alysson- Porque tem que escolher um...

Maiara- Um nome novo da receita.

Geane- [risos]

P- Porque é importante, Maiara, que a pessoa que ganhar o biscoito tenha a receita aqui?

Carla- Pra poder saber.

P- Pra saber o quê?

Carla- Fazer.

P- Pra saber fazer né? Saber como foi que a gente?

Crs- Fez.

P- É importante que vá junto com a receita pra a pessoa saber como foi que a gente fez aquele biscoito.

Carla- Esse biscoito.

P- Esse daqui. Isso! A receita, ela diz o quê? Ela ensina o quê?

Crs- Biscoito da alegria.

P- É, mas eu digo assim: uma receita, quando a gente encontra uma receita, o que é que essa receita tá ensinando à gente?

[silêncio]

P- Ela ensina a gente a fazer a comida não é? Pode ser um biscoito, pode ser um bolo. Nesse nosso caso é um biscoito [...].

Durante essas conversas que as professoras realizavam com as crianças antes mesmo de dar o comando para a atividade, também era feito um trabalho de anunciar quem seriam os leitores desses textos. Quanto mais se explicita para as crianças os aspectos sociointerativos que fazem parte da situação de escrita, mais elementos lhes são dados para construírem a base de orientação que guiará todo o processo de produção textual.

Podemos dizer que as professoras incentivaram as crianças a pensarem sobre tais informações principalmente nas últimas produções. Ao darem o comando de forma mais clara e mais delimitada e ao promoverem reflexões sobre o gênero

em foco, sobre as finalidades e interlocutores dos textos mesmo antes do comando, durante conversas com o grupo, as duas docentes passaram, portanto, a estimular a elaboração de estratégias de construção de bases de orientação para a produção dos textos, assim como fizeram as professoras pesquisadas por Guerra (2009).

4.1.3 Como as professoras mediam as atividades de produção coletiva de textos?

Como havíamos anunciado no início dessa seção, discutiremos agora sobre a mediação docente durante as atividades de escrita coletiva. Apresentaremos aqui as intervenções realizadas pelas professoras em cada atividade observada, procurando mapear quais os aspectos que elas se empenharam mais em enfatizar, aqueles que foram menos ressaltados pelas educadoras, bem como as estratégias didáticas utilizadas por elas nas diferentes situações de produção coletiva.

Conforme foi apresentado no item 3.4, as intervenções das professoras foram analisadas com base em categorias formuladas a partir da leitura das transcrições das atividades de produção coletiva encaminhadas e da observação minuciosa dos registros em vídeo.

Após o contato com esse material de coleta e da construção das categorias de análise, as transcrições foram, então, fatiadas e os trechos foram categorizados por duas examinadoras. Vale esclarecer que muitos trechos foram classificados em mais de uma categoria. De um total de 240 julgamentos, foi obtido um índice de 77,08% de acordo entre os dois juízes. Os casos de desacordo foram analisados por um terceiro juiz.

As categorias formuladas a partir dos dados relativos à mediação das docentes foram as seguintes:

- 1. Promove reflexão sobre a forma composicional do gênero textual** – a professora comenta ou faz perguntas sobre os componentes do gênero textual que está sendo produzido;
- 2. Menciona / discute sobre o destinatário** - a professora cita, retoma ou lança questões sobre o destinatário do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral;

- 3. Menciona / discute sobre a finalidade** - a professora cita, retoma ou lança questões sobre a finalidade do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral;
- 4. Discute sobre a autoria** – a professora reflete com as crianças sobre a autoria do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral;
- 5. Estimula a geração de conteúdos para a escrita do texto** – a professora incentiva as crianças a sugerirem ideias para compor o texto, sendo consideradas tanto as intervenções mais gerais nessa direção, quanto aquelas em que a docente se referia a um determinado trecho do texto que estava sendo escrito. Pascucci e Rossi (2005) analisaram tais tipos de intervenção separadamente, denominando-as, respectivamente, de “convite a continuar genérico” e “convite a continuar específico”;
- 6. Discute sobre o conteúdo do texto** – a professora incentiva a discussão sobre diferentes sugestões de conteúdo, problematizando as falas das crianças e chamando o grupo a decidir;
- 7. Estimula as crianças a participarem do processo de textualização** – a professora promove a reflexão sobre os modos de escrever as ideias sugeridas para compor o texto, incentivando a participação das crianças nesse processo;
- 8. Retoma atividades anteriores** – a professora resgata atividades realizadas antes da produção, promovendo articulações com a proposta de escrita do texto;
- 9. Estimula / propõe a revisão textual** – a professora comenta sobre a importância dessa operação ou propõe modificações no texto;
- 10. (Re)lê o texto para as crianças** – a professora (re)lê trechos do texto ou o texto por inteiro;
- 11. Propõe a avaliação do texto** – a professora avalia o texto produzido com o grupo definido critérios como o atendimento à finalidade e a presença dos componentes do gênero.

Professora A (Laura) - primeira atividade: escrevendo como se faz uma bola de meia

A primeira proposta de escrita vivenciada com o grupo de crianças da professora foi a produção de um texto instrucional com a finalidade de ensinar a confeccionar um brinquedo.

O Gráfico 1, a seguir, mostra o tipo e a frequência das intervenções da professora A identificadas na condução da primeira escrita coletiva com as crianças:

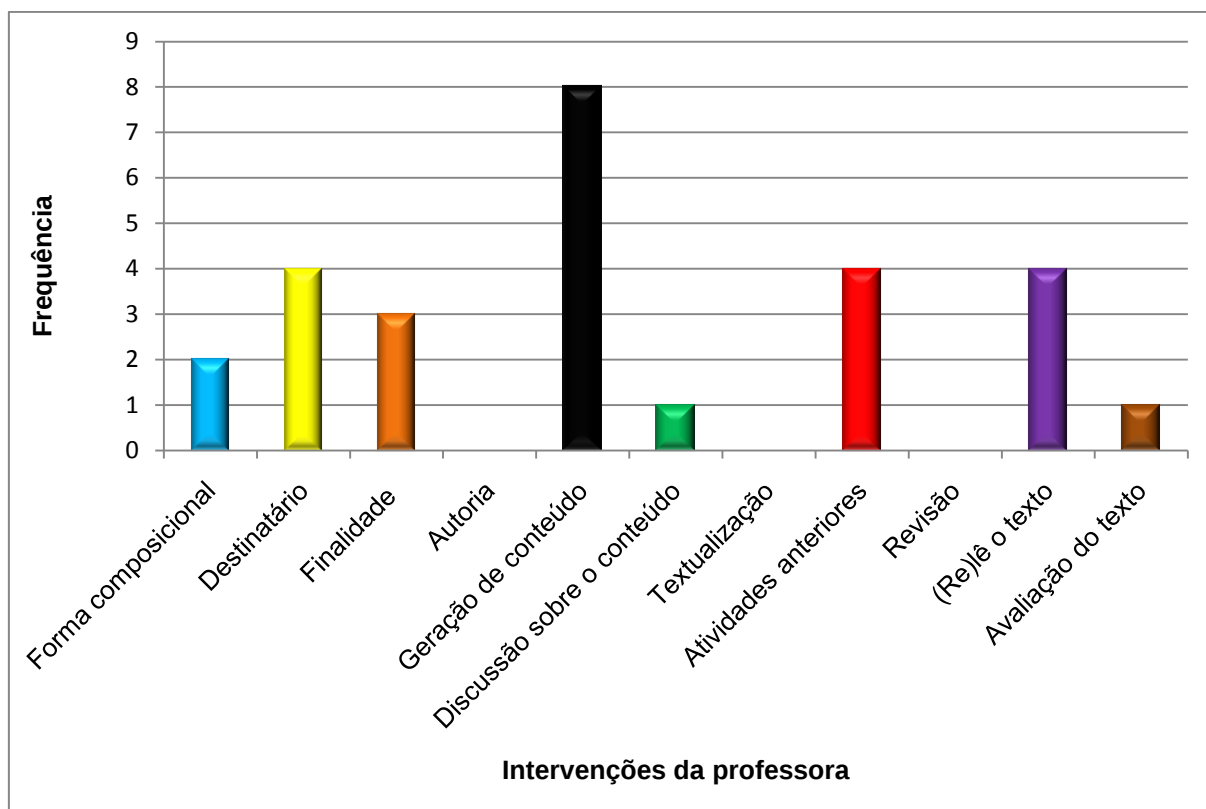


GRÁFICO 1: Intervenções da professora A durante a produção coletiva 1

Como mostra o Gráfico 1, a professora discutiu sobre a construção composicional do texto em dois momentos. Em relação aos aspectos sociointerativos, o destinatário foi o ponto mais mencionado, seguido da finalidade. A discussão sobre a autoria do texto não apareceu nessa primeira atividade. Vemos no gráfico que o aspecto mais enfatizado pela professora foi a geração de conteúdo. Entretanto, como veremos mais adiante, a discussão sobre as ideias sugeridas ocorreu em apenas um momento ao longo da atividade de escrita. Também não observamos trechos em que a professora buscasse estimular a revisão do texto ou a participação das crianças no processo de textualização. As estratégias de articular a produção coletiva com atividades realizadas anteriormente e (re)ler o texto foram, porém, utilizadas pela professora em quatro momentos. Constatamos ainda uma intervenção em que a docente incentivou a avaliação do texto produzido pelo grupo.

Buscando facilitar a compreensão da turma em relação às características do gênero que seria produzido, vimos que a professora retoma uma produção textual realizada anteriormente em que uma receita de brigadeiro foi escrita com as crianças. Nesse contexto, em dois momentos chama a atenção do grupo marcando os itens “material utilizado” e “modo de fazer”, componentes característicos de textos

instrucionais. Ainda na tentativa de promover a reflexão sobre a construção composicional do gênero, a docente faz perguntas procurando levar as crianças a pensarem sobre essa dimensão. Porém, como está ilustrado no fragmento abaixo, ela oferece pouco espaço para que as crianças possam se colocar, o que configura uma situação mais próxima de uma exposição dos seus conhecimentos do que, propriamente, uma discussão com base nas falas e conhecimentos revelados pelas crianças. Vejamos:

[...] P- O que é que ta faltando a gente escrever? A gente já escreveu o nome dos materiais que a gente usou. Presta atenção!

Josué - Botar o papel, fazer uma bola...

P- Peraí, isso aí é o quê? Vejam, aqui tem: material usado: jornal e meia. [lendo o que já estava escrito] Se a gente deixar até aqui, as pessoas vão entender como foi que a gente fez? Não! Então, material usado ta aqui. Falta escrever o resto do trabalho, que é o quê? Modo de...?

Marlon - Meia.

P- Modo de fa...

Crs - ...zer.

P- A gente não fez assim com o brigadeiro, não foi? Modo de fazer, onde a gente explicava como foi que fez o brigadeiro? [...]

É possível perceber no trecho acima que a docente lança uma pergunta interessante para mobilizar a reflexão sobre a construção composicional do gênero. No entanto, em seguida, interrompe a fala de Josué, que estava coerente com a pergunta formulada e dá, ela mesma, a resposta que esperava sem tentar aproveitar o que a criança havia dito e, então, lançar uma nova pergunta na direção desejada.

No que diz respeito aos aspectos sociointerativos do texto, essa é uma dimensão com a qual a professora demonstrou preocupação desde a primeira entrevista quando afirmou que achava importante mostrar às crianças durante a escrita coletiva de um texto “o que é que agente vai escrever, pra quem que a gente vai escrever e porque que a gente vai escrever”. Podemos perceber no Gráfico 1 que a professora continua explicitando para as crianças os destinatários e as finalidades do texto durante a atividade (assim como o fez no comando). Entretanto, a docente não coloca para o grupo quem são, de fato, esses interlocutores, referindo-se ao destinatário do texto de uma maneira bem geral (“se a gente deixar até aqui, as pessoas vão entender como foi que a gente fez?”).

Ao mediar a atividade, a professora estimula bastante a operação de geração de conteúdos para a escrita do texto, porém, como dissemos acima, ela discute

pouco o conteúdo textual com as crianças. Em outras palavras, a professora incentiva o grupo a sugerir ideias para compor o texto, mas não chama atenção para as diferentes sugestões apresentadas e em poucos momentos problematiza as falas das crianças, discutindo, por exemplo, a adequação das sugestões à finalidade da escrita. O extrato abaixo ilustra o que foi dito. No trecho, as crianças comentam sobre o procedimento de torcer a meia para fazer a bola:

[...] P- Depois, eu vou ajudar, DEPOIS. [escrevendo].
 Josué- Deu uma voltinha, deu uma voltinha [fazendo o movimento com as mãos].
 P- Ah! Depois...
 Ivan- Deu uma voltinha [fazendo o movimento com as mãos].
 P- A gente dá uma voltinha ou a gente torce?
 Crs- Torce.
 [...] P- Depois? [fazendo o movimento de torcer com as mãos].
 Crs- Torce.
 P- TORCE [escrevendo]. Torce o quê?
 Crs- A meia, a bola de meia.
 P- Ah! É a bola ou a meia?
 Crs- A bola, a meia.
 P- Depois torce A MEIA [escrevendo]. Torce a meia e...?
 Josué- Roda.
 P- Depois que a gente torce a meia, a gente faz o quê? [fazendo o movimento com as mãos]. Dá uma?
 Crs- Volta.
 P- Torce a meia e...?
 Josué- Dá uma voltinha.
 Marlon- Dobra.
 P- Torce a meia E DOBRA [escrevendo]. Pra quê que a gente dobra?
 Josué- Pra fazer uma bola.
 P- Torce a meia e dobra [lendo].
 Samantha- Pra fazer uma bola.
 P- O que é que a gente dobra?
 Crs- A meia.
 P- Mas, é qual parte da meia? A gente dobra aquela parte da meia que é...?
 Marlon- A de cima, a de cima.
 Kaline- É pelo avesso.
 P- Torce a meia e dobra pelo avesso não é?
 Kaline- É.
 P- PELO AVESSO [escrevendo]. Pronto? Ta pronto?
 Crs- Tá.
 P- A bola de meia assim ta pronta?
 Crs- Tá. [...]

Como podemos observar nesse fragmento, as perguntas lançadas pela professora parecem caminhar mais no sentido de que as crianças digam o que ela

está esperando do que no sentido de promover uma reflexão sobre o que está sendo dito. Desse modo, a professora resgata pouco as falas das crianças, ao mesmo tempo em que coordena o processo de textualização sem a participação efetiva do grupo. Ou seja, as crianças são pouco incentivadas a participar nas decisões sobre qual seria a melhor forma de escrever o que está sendo dito.

Outro aspecto que merece destaque na mediação da professora é o procedimento utilizado por ela de colocar uma marca gráfica embaixo de cada sílaba das palavras que compõem o texto (ver as Figuras 2 e 3). Assim, a professora lia em voz alta as palavras na medida em que ia escrevendo no quadro, preocupando-se em marcar as sílabas, de modo que fosse possível estabelecer uma correspondência entre o que ela falava e o que ela escrevia.

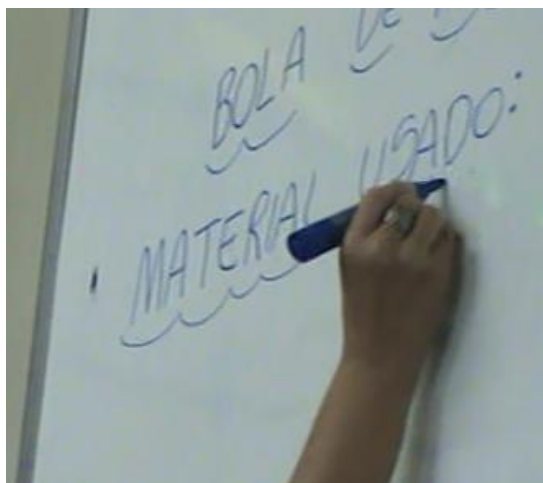


FIGURA 2: Procedimento realizado pela professora A na escrita do texto 1

Outro procedimento adotado pela professora A na condução da primeira produção coletiva foi a organização em ordem alfabética da lista de materiais usados para a confecção da bola de meia:

[...] P- Lembram que quando a gente escreveu a lista dos materiais pra fazer o brigadeiro, Laura explicou que a gente ia fazer a lista, mas a gente tinha que ver o quê? A primeira le...

Crs- ...tra.

P- Letra que começava a palavra. Então, vamos olhar pra a palavra jornal e pra a palavra meia [se referindo aos dois itens da lista de materiais]. Quando a gente trabalha com o alfabeto... Vê, a palavra é jornal. Começa com qual letra?

Crs – Gê, jota.

P- Jota. E a palavra meia começa com qual letra?

Crs- Eme.

P- Então, qual das duas a gente vai escrever primeiro? Jornal ou meia?

Josué- Jota, jota!

P- Vai escrever jornal. Então, aqui em material usado ó, vou escrever jornal. [...]

Como vemos, tais direcionamentos durante a mediação da atividade demonstram a preocupação da docente em articular o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética com o eixo do letramento. Porém, alguns questionamentos sobre tais procedimentos serão feitos na seção 4.2.3, quando serão apresentados os saberes estruturantes da prática pedagógica explicitados pelas educadoras no processo de autoconfrontação.

Finalmente, ao mediar a escrita coletiva do primeiro texto produzido, vimos ao longo dos fragmentos expostos aqui que a professora retoma produções coletivas realizadas anteriormente. Outro procedimento também frequente entre as intervenções identificadas nessa primeira produção foi a (re)leitura de trechos do texto já produzido. Essas duas estratégias constituíram um apoio importante ao trabalho de mediação realizado pela professora durante a atividade. No primeiro caso, a retomada de atividades vivenciadas pela turma em momentos anteriores pode ajudar os pequenos que estão se iniciando na leitura e na produção de textos a estabelecerem relações entre as diferentes situações de escrita. No segundo caso, quando a professora lê ou relê trechos que já foram escritos, contribui para que as crianças se situem nas ações que estão sendo solicitadas delas durante a escrita do texto que está sendo construído. Pascucci e Rossi (2005) chamam esse tipo de intervenção de leituras *in progress* “que mesmo não constituindo solicitações linguísticas diretas, oferecem a ‘memória’ do que já foi escrito a quem deve pensar sobre o que é necessário escrever no texto e ainda não sabe ler” (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 180). Além disso, a estratégia de (re)ler o texto ajudou a professora a incentivar o monitoramento do comportamento cognitivo através da avaliação do texto para checar se a finalidade estava sendo alcançada. Vejamos o fragmento abaixo em que ao concluírem o trabalho de escrita a professora sugere uma leitura do texto completo:

P- Vamos ler o que a gente já escreveu e vamos ver o seguinte - senta aí, Vivian – se qualquer pessoa chegar aqui e for ler esse texto que a gente fez e ta explicando como é que se faz a bola de meia,

vamos ver se as pessoas vão entender e vão saber fazer. Se do jeito que a gente escreveu, a gente tá ensinando direitinho as pessoas a fazerem. Então, eu vou ler do começo, certo? [a professora lê o texto que foi produzido].

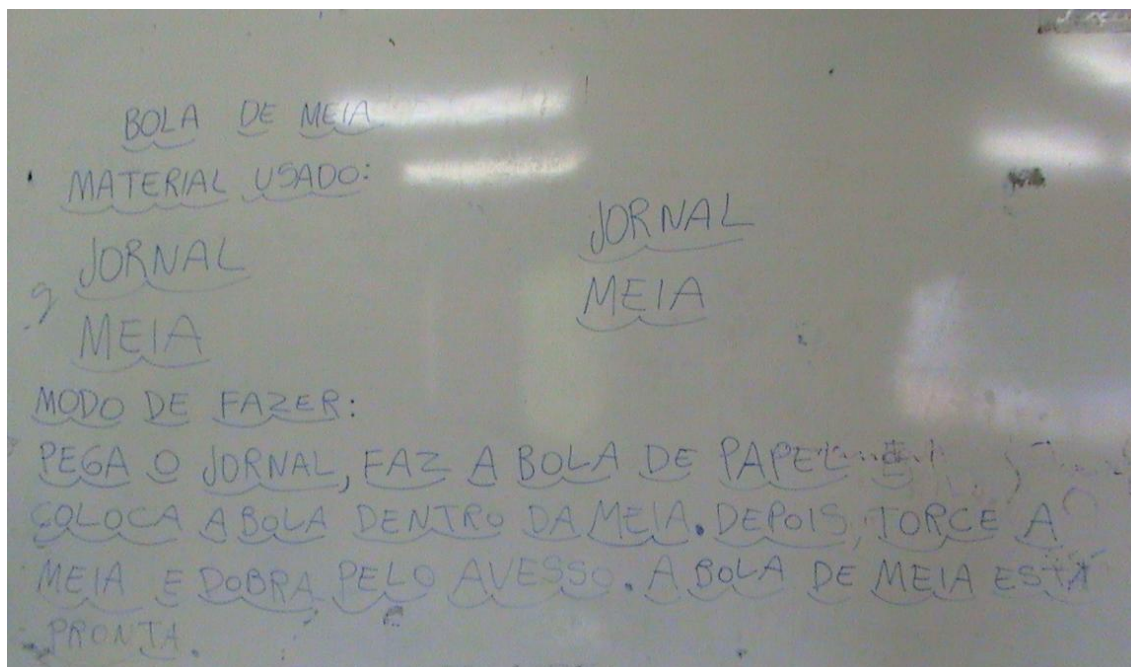


FIGURA 3: Texto produzido pela turma da professora A na primeira atividade de escrita coletiva

Professora A - segunda atividade: escrevendo um convite

Na segunda atividade de escrita coletiva a professora A propôs a produção de um convite para a comunidade escolar com a finalidade de chamar os familiares das crianças e os funcionários da escola para apreciarem os trabalhos desenvolvidos pelo grupo em uma exposição. O Gráfico 2 nos permite visualizar as intervenções realizadas pela docente na condução da atividade:

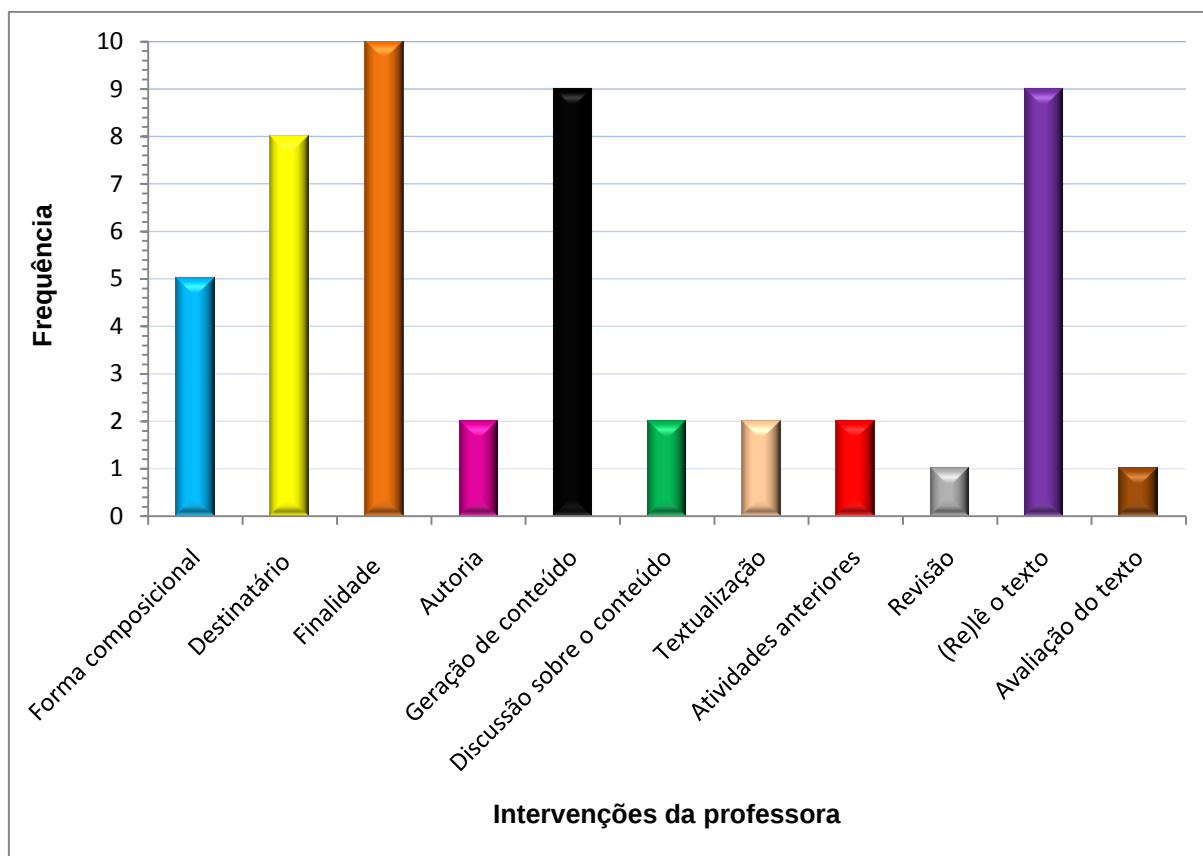


GRÁFICO 2: Intervenções da professora A durante a produção coletiva 2

O Gráfico 2 mostra uma maior variedade das intervenções docentes em relação à atividade anterior. Podemos ver que nessa segunda produção a mediação da professora contemplou aspectos que não tinham sido observados na primeira, como a discussão sobre a autoria do texto, o estímulo à participação do grupo no processo de textualização e o incentivo à revisão textual. As intervenções em que a docente buscou a reflexão sobre os aspectos composicionais do gênero foram mais ressaltadas. Os pontos mais enfatizados pela professora na primeira produção, como a geração de conteúdo, a discussão sobre o destinatário, as finalidades do texto e a (re)leitura do texto, continuaram sendo alvo de sua preocupação. Contudo, o resgate de atividades anteriores foi registrado em dois momentos. A professora propôs a avaliação do texto em um trecho, como foi registrado também no Gráfico 1.

Nessa segunda atividade, antes de dar o comando para a escrita do texto, a professora conversou com as crianças buscando ativar os conhecimentos prévios do grupo em relação aos componentes do convite e às situações em que esse gênero circula. No processo de produção do texto, a docente continuou estimulando as crianças a construírem uma base de representações em relação à proposta de

escrita, discutindo com elas sobre a construção composicional do convite.

Assim, no que diz respeito aos aspectos composicionais do gênero, a professora promoveu momentos de reflexão sobre essa dimensão tanto antes como durante a produção do texto. Com relação à condução desses momentos, ainda que prevaleça uma postura expositiva da professora, observa-se alguns trechos em que a docente procura colocar as questões de uma maneira mais dialógica. Vejamos um exemplo:

[...] P: Ó, até aí já tá claro que a gente tá convidando alguém? Quem pegar esse convite e ler isso aqui vai saber que vocês estão convidando pra vim aqui ver os trabalhos que a gente fez? Vocês acham que a pessoa vai entender que é pra vim pra cá ver os trabalhos que a gente fez? Muito bem! Então, a gente já escreveu, viu Rayane, convidando pra vim. Mas tá faltando ainda escrever alguma coisa. O que é que tá faltando escrever aqui que a gente conversou ainda agora? Hein, Carolina?
 Fábio- Tá faltando a data!
 P- A data! Então, vamos colocar aqui.
 Fábio- E a hora!
 P- Peraí. Vou colocar aqui DATA: [escrevendo]. Ó, essa palavrinha aqui: data.
 Josué- E a hora. [...]

Como vimos acima, a professora oferece mais espaço para a expressão das crianças. Assim, no que se refere à discussão sobre as características do gênero, registra-se em relação às intervenções da docente não apenas um avanço quantitativo (ver Gráficos 1 e 2), mas também qualitativo.

Durante todo o processo de escrita a professora menciona os destinatários e a finalidade do texto. Em alguns trechos a educadora apenas cita tais aspectos para ajudar as crianças a se situarem. Em outros, promove discussões interessantes, por exemplo, sobre a adequação do conteúdo aos objetivos pretendidos e sobre a clareza do texto em função da compreensão dos leitores. Além de discutir sobre a finalidade do texto que está sendo escrito, registramos trechos em que ela discute com as crianças sobre a finalidade do convite de maneira geral, enfatizando as esferas de circulação social desse gênero.

Diferentemente da forma como conduziu a primeira atividade, a professora se esforça para delimitar para o grupo quem são, de fato, os seus interlocutores, refletindo com as crianças sobre esse aspecto. Observamos também dois momentos em que a docente chama a atenção da turma para a autoria do texto. Os momentos

em que a professora discute sobre a autoria são desencadeados pela reflexão sobre os componentes do convite, mais especificamente, durante a reflexão sobre a assinatura. Desse modo, a autoria aparece quando a professora promove uma discussão no início do texto sobre a estrutura do gênero, o que também estimula o planejamento geral da escrita e no final da produção, no momento de assinar o convite.

É possível ver no Gráfico 2 que a professora continua investindo bastante no estímulo à geração de conteúdos. Assim, nota-se que ela faz muitas perguntas ao longo da produção no sentido de incentivar as crianças a realizarem a operação de pensar em ideias que podem compor o texto. Muitas vezes a discussão sobre os componentes do gênero e sobre a finalidade do texto também contribuiu para a geração do conteúdo textual. Esses dados corroboram com o modelo de produção textual proposto por Schneuwly (1988) segundo o qual todas as operações envolvidas na atividade interagem constantemente, estando as dimensões cognitivas e sociais intimamente relacionadas. No último fragmento citado acima, vemos, por exemplo, que a professora incentiva a avaliação do texto tendo como critério a finalidade, além de promover a reflexão sobre os componentes do gênero que estariam faltando, o que também contribui para a geração de conteúdo textual.

Ainda que tenham sido registrados alguns avanços nessa segunda produção coletiva, as ideias sugeridas pelo grupo ainda são, porém, pouco discutidas pela professora. Dessa forma, permanecem escassos os momentos em que a docente problematiza as falas das crianças e discute as diferentes ideias apresentadas pelo grupo. Assim, na construção do conteúdo textual, a mediação da professora segue um direcionamento semelhante ao que já comentamos aqui. Suas intervenções não parecem buscar um maior entendimento sobre as respostas que as crianças apresentam e sobre o que estão pensando ou querendo dizer. No trecho a seguir, por exemplo, podemos observar que algumas vezes a docente não considera o que as crianças sugerem, aparentemente, por não estar de acordo com o que ela está esperando que seja colocado no texto:

[...] P- Quem? Quem são essas pessoas? Quem são as pessoas que a gente tá convidando?

Fábio- Os amigos.

P- São os amigos? Eu falei que a gente ia convidar quem?

Josué- Os adultos.

P- Quem são esses adultos?

Carolina- A diretora...

P- Ah peraí, então, convidamos AS DIRETORAS, [escrevendo].

Marlon- Os professores.

P- Peraí, devagar se não Laura não consegue. Olha a vírgula que Laura colocou. As diretoras...

Marlon- O diretor do projeto.

P- Não, peraí, não. As diretoras, quem mais?

Marlon- As pessoas.

P- Peraí, a gente vai convidar os diretores do projeto que vocês estudam de tarde? Será que precisa? Não precisa, né? Vamos lá! Convidamos as diretoras, quem mais a gente falou que ia convidar?

Josué- Os professores.

P- OS PROFESSORES [escrevendo].

Marlon- E as professoras.

P- Os professores, quem mais?

Crs- As professoras.

Israel- Os pais.

Marlon- As tias.

P- Os professores, né? Quem mais, Israel?

Israel- Os pais.

Marlon- A tia e o tio.

P- Isso tudo são os professores, né? OS PAIS [escrevendo]. Os pais são os pais e as mães, certo? [...]

No trecho abaixo, quando a educadora discute com o grupo sobre qual seria a melhor forma de iniciar o convite, vemos que ela tenta estimular o planejamento da organização textual em sequências linguísticas, incentivando a participação das crianças na seleção das ferramentas linguísticas para expressar as ideias que estão sendo apresentadas. Entretanto, poderia esperar um pouco mais as respostas da turma ou fazer a pergunta de outra maneira para facilitar a compreensão das crianças. Vejamos:

[...] P- Como é que a gente poderia chamar essas pessoas – como Laura já falou, as diretoras, as professoras, os pais de vocês - pra virem ver os trabalhos da gente? O que é que a gente poderia escrever aqui chamando elas? O que é que a gente podia dizer?

Fábio- Pra ir pra festa.

P- Sim e a gente vai dizer assim é? “Pra festa”? Se eu escrever aqui: “pra festa”, a pessoa vai entender? Oxe, o que é isso?! Pra festa?! A pessoa vai entender? A gente tem que usar mais palavras chamando as pessoas. Como é que a gente poderia escrever aqui, então?

[silêncio]

P- Já escrevi o nome convite.

Marlon- A hora.

P- Peraí, vai chegar na hora. Eu vou ajudar, ta certo? Eu vou ajudar e vocês me ajudam. Vou começar: CONVIDAMOS [escrevendo]. [...]

O procedimento de retomar atividades anteriores, articulando-as com a

proposta de escrita ocorreu em menor frequência nessa produção em relação à primeira. Durante a entrevista realizada com a professora depois da atividade, ela relatou que havia vivenciado com o grupo uma atividade de exploração, leitura e interpretação de convites diversos (ver Figura 4). Tal atividade, no entanto, não foi resgatada ao longo da produção coletiva do convite.



FIGURA 4: Convites utilizados em atividade anterior à produção coletiva

Como vemos no Grafico 2, um ponto que continuou sendo bastante enfatizado pela professora foi a estratégia de (re)ler o que já havia sido escrito no texto, contribuindo em vários momentos para que as crianças se situassem nas discussões, organizassem o pensamento em relação à construção do texto e também checassem as informações já escritas. No trecho abaixo a professora relê o texto solicitando das crianças atenção para aspectos que podem ter faltado, estimulando a atitude de revisar a escrita:

[...] P- Ok, vamos ver o que a gente escreveu até agora. Presta atenção que Laura vai ler. Vê se vocês percebem se ta faltando alguma coisa. Convite. Convidamos as diretoras, os professores, os pais e os responsáveis [relendo] [...].

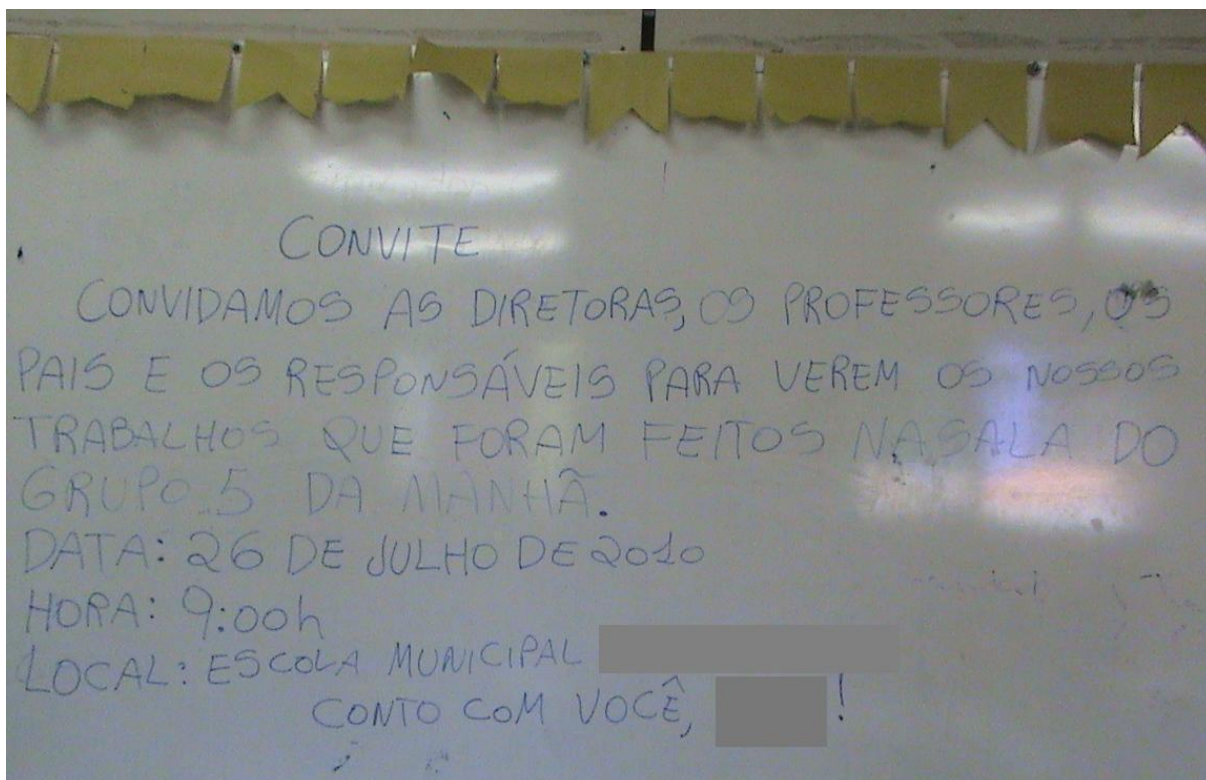


FIGURA 5: Texto produzido pela turma da professora A na segunda atividade de escrita coletiva

Professora A - terceira atividade: escrevendo um bilhete

Produzir coletivamente um bilhete para as diretoras da escola solicitando materiais para a confecção de um fantoche foi a terceira proposta lançada pela professora A. O Gráfico 3 permite uma visualização dos pontos mais enfatizados pela professora durante essa atividade:

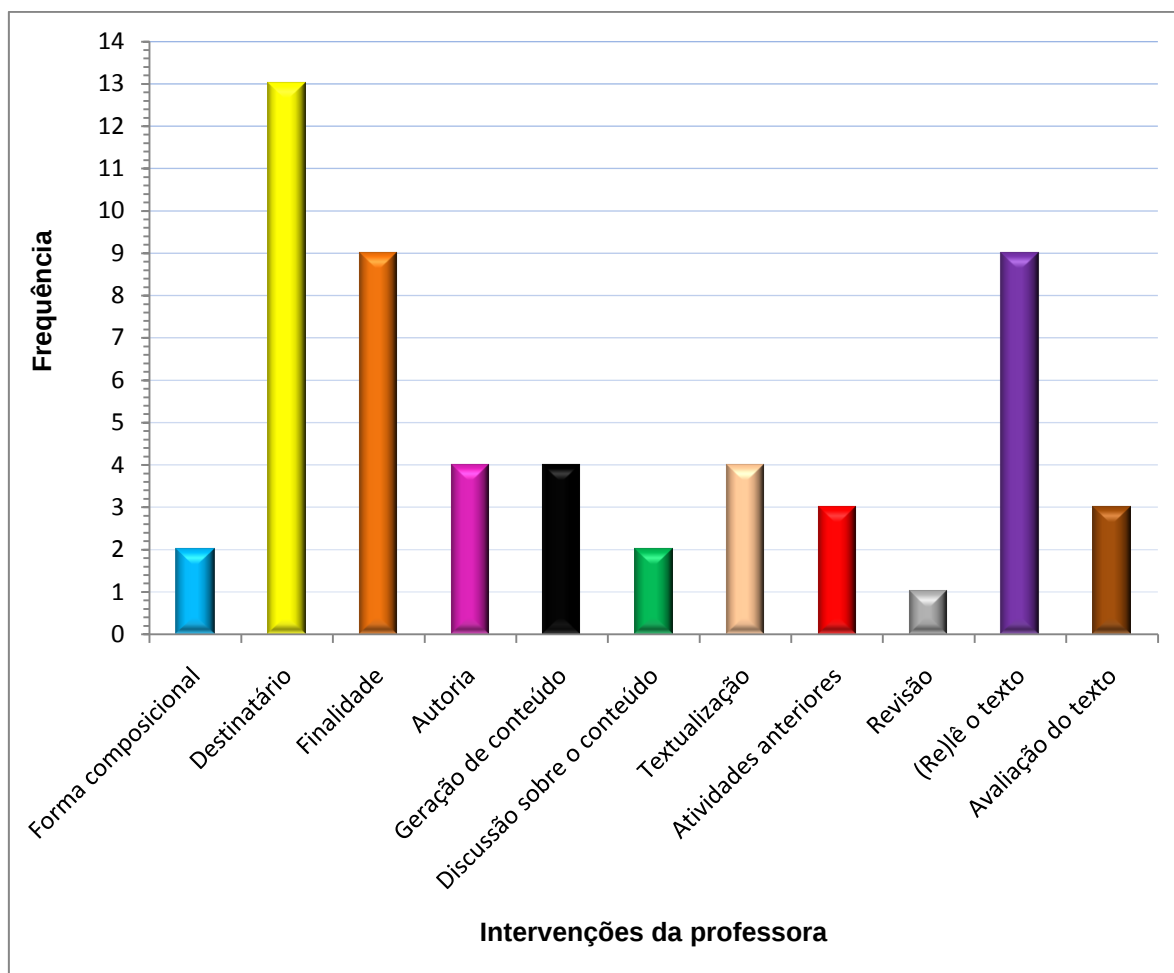


GRÁFICO 3: Intervenções da professora A durante a produção coletiva 3

Como podemos notar, os momentos de discussão sobre a construção composicional do gênero promovidos pela professora ocorreram em uma frequência menor do que aquela observada na segunda atividade, porém o exame dos gráficos 1, 2 e 3 evidenciam um movimento progressivo nas intervenções da professora em relação aos aspectos sociointerativos, sempre com maior ênfase para o destinatário seguido da finalidade, sendo a autoria o aspecto menos ressaltado pela educadora, embora tenha sido mais discutido nessa produção do que nas anteriores. O estímulo à geração de conteúdo ocorreu em uma frequência menor em relação às outras produções e a discussão sobre o conteúdo textual continua pouco enfatizada. Em contrapartida, o processo de textualização passou a ser mais compartilhado com as crianças. A avaliação do texto também foi mais enfatizada nessa terceira produção. A revisão foi foco de atenção da professora em um trecho, assim como na segunda atividade. Registramos ainda, três intervenções em que a professora retoma atividades anteriores à produção e a estratégia de re(ler) o texto continua sendo

bastante utilizada.

Constatamos apenas dois trechos da atividade em que a professora discute com a turma sobre a composição do bilhete. No início da produção, ela chama atenção para a estrutura do gênero enfatizando as partes que o compõem (nome dos destinatários, conteúdo e assinatura), o que estimula a realização de um planejamento geral do texto. Em outro momento a educadora discute com o grupo sobre o componente assinatura, discussão que gera também reflexões sobre a autoria do texto.

Provavelmente, a professora sentiu a necessidade de chamar mais a atenção do grupo para os aspectos composicionais do texto na escrita do convite (ver Gráficos 1, 2 e 3), devido ao fato de se tratar de um gênero que possui mais componentes do que um texto instrucional e um bilhete, além desses componentes serem visualizados mais facilmente pelas crianças. Assim, observamos na segunda atividade trechos em que a educadora discute com a turma sobre a data, o local, o horário do evento, a “parte que convida as pessoas” e a assinatura. Esse dado converge com os resultados do estudo de Pascucci e Rossi (2005) no que diz respeito à relação existente entre os tipos de intervenção mais ressaltados pelas docentes e o gênero do texto produzido.

Uma estratégia interessante utilizada pela professora nessa última produção foi retomar uma atividade realizada anteriormente nos dois momentos em que provocou a discussão sobre a estrutura do bilhete. A atividade realizada envolveu a leitura de uma história em que um dos personagens mandava um bilhete para o outro. A conexão com essa atividade foi bastante positiva para ajudar a turma a pensar sobre o gênero, utilizando como modelo para a escrita do texto o bilhete escrito pelo personagem. Vejamos como procedeu a professora:

[...] P- Então, a gente já começou o bilhete colocando o nome da pessoa que vai receber o bilhete. No bilhete do Senhor Esqueleto pra a Vovó Garocha ele colocou lá: “Vovó Garocha”, não foi? Depois ele escreveu lá o que ele quis e no final ele botou o quê?

Carolina- O nome dele.

P- O nome dele. Muito bem, Carolina! Então, nós vamos fazer do mesmo jeito. Colocamos o nome das pessoas que vão receber o bilhete, agora a gente tem que escrever o texto e nesse texto vai ficar claro o que a gente quer. Nesse texto a gente vai dizer o que a gente quer. A gente vai fazer o nosso pedido. Então, vamos lá! [...]

Constatamos ainda outro momento em que a professora lança mão dessa estratégia. Isso ocorreu no início da produção com o intuito de ajudar o grupo a entender qual era a proposta de escrita, estabelecendo relações com a situação vivida pelo personagem da história. Embora a quantidade de intervenções dessa natureza tenha se aproximado nas três atividades analisadas aqui, consideramos que houve um avanço qualitativo da professora ao fazer uso dessa estratégia de modo mais direcionado e em momentos oportunos para a ampliação e/ou mobilização dos conhecimentos infantis sobre o gênero.

No que diz respeito aos aspectos sociointerativos, a professora menciona em diversos momentos do processo de escrita os destinatários do texto, ora apenas citando, ora provocando discussões sobre essa dimensão. Isso também é feito, embora com menor frequência, em relação à finalidade. A discussão sobre a autoria do texto aconteceu em quatro momentos da produção. A docente chamou atenção para o fato de que o texto não era de autoria apenas dela nem de uma única criança, mas de toda turma. A professora também discutiu com o grupo sobre a importância de especificar qual era a turma que estava precisando dos materiais solicitados no bilhete para que a finalidade do texto fosse alcançada.

Na mediação da professora durante essa terceira atividade aparece também a discussão sobre as finalidades do bilhete de maneira geral. No trecho abaixo, por exemplo, a docente tenta sistematizar reflexões acerca do objetivo do texto que está sendo produzido e teoriza sobre o gênero no intuito de promover uma compreensão mais geral sobre exemplares que podem ser incluídos nesta categoria:

[...] P- Vamos ler agora como é que ta esse bilhete. O bilhete, deixa eu dizer uma coisa pra vocês, o bilhete ele é um recadinho que a gente manda, que também não precisa escrever muita coisa, não. A gente tem que escrever no bilhete exatamente aquilo que a gente ta precisando, que a gente precisa dizer. [...]

Um dado que nos chamou atenção refere-se às intervenções direcionadas à geração de conteúdo textual. Podemos observar comparando os Gráficos 1, 2 e 3 que, em relação às primeiras produções, a frequência desse tipo de intervenção diminuiu significativamente na terceira atividade. Ao analisar a mediação da professora durante a última atividade, evidenciamos que para a docente alguns conteúdos indispensáveis na construção do bilhete não poderiam ser sugeridos pelas crianças, já que elas desconheciam, por exemplo, os materiais necessários e

o próprio processo de confecção do fantoche. Sendo assim, o processo de geração de conteúdo para o texto acabou ficando muito centralizado na professora. Vejamos alguns momentos em que isso ficou claro:

[...] P- Olhe, papel vermelho tem vários tipos de papel. Papel vermelho, mas existem vários tipos de papel. Como vocês não sabem o nome do papel que eu quero, então, eu vou ajudar dizendo o nome do papel, tá certo? [...]

[...] P- Pra fazer os olhos, eu preciso de papel branco e preto, mas também existem vários tipos de papel branco e preto. Como vocês não sabem o nome do papel que eu quero, então, eu vou ajudar dizendo, certo? Olhem: papel crepom vermelho, aí eu preciso de cartolina. É um tipo de papel, certo? [...]

A discussão sobre as ideias que compõem o texto também aconteceu em poucos momentos já que em boa parte do processo a docente não compartilhava a construção do conteúdo textual com o grupo, adotando uma postura mais expositiva em relação a esse aspecto.

No entanto, o incentivo à participação das crianças no processo de textualização foi um tipo de intervenção que apareceu mais neste terceiro texto do que nas outras produções. Em quatro momentos da atividade a professora refletiu com o grupo acerca do modo de escrever o que estava sendo dito. Vejamos o trecho abaixo:

[...] P- Sim, mas como é que a gente pode começar a escrever esse bilhete? Quem é que tá precisando desse material?

Crs- A gente.

[...] P- Então, como é que a gente começa o nosso pedido? Falando o quê? Dizendo como?

Carolina- Por favor.

[...] P- Por favor...

Kaline- Me dê um material.

P- Me dê? Mas é você que quer ou somos todos nós?

Crs- Nós.

[...] P- Vamos continuar pedindo, como é que a gente pede?

Marlon- Me dê.

P- Mas é “me dê”? É você que quer ou somos todos nós que precisamos?

Crs- Todos nós.

Carlos- É...

P- Vai, Carlos. Diz, Carlos. Ó, Vitória ou Edilene, por favor... [relendo].

Carlos- Todos nós...

P- Tira a mão da boca, Carlos, fala alto! Tá certo, Carlos! Peraí, deixa eu ajudar você: Vitória ou Edilene, por favor... [relendo].

Carlos- Me dê pra todos nós material.

P- Me dê? Mas é você ou nós?

Marlon- Nós todos.

Carlos- Todos nós precisa de material.

P- Peraí. TODOS NÓS [escrevendo].

Marcos- Precisa de material.

P- Peraí, tem que falar devagar se não Laura não consegue acompanhar a fala de vocês. Todos nós precisa ou precisamos?

Crs- Precisamos.

Marlon- De material.

P- PRECISAMOS [escrevendo].

Crs- De material. [...]

No trecho apresentado vemos que a professora ajuda a turma a pensar sobre as formas linguísticas de expressar as ideias sugeridas, problematizando as falas das crianças no sentido de levá-las a refletir não apenas sobre o que será dito, mas como será dito. Assim, a docente estimula a organização sequencial do texto discutindo sobre a melhor maneira de fazer o pedido dos materiais e também chama a atenção dos pequenos para a concordância do verbo. Tais intervenções contribuem de maneira muito positiva para a aprendizagem do monitoramento das operações envolvidas na produção textual. Vale ressaltar ainda que diferentemente do que foi observado na produção 1, a professora espera as respostas das crianças às suas perguntas e aproveita essas falas para a escrita do texto.

Nessa terceira atividade observa-se um trecho em que a docente não apenas estimula a atitude de querer melhorar o texto, mas propõe a revisão textual. A proposta de revisão surge ao final da escrita, quando ao copiar o bilhete em um papel para que seja enviado à direção da escola, a professora percebe que faltavam as informações relacionadas à quantidade dos materiais solicitados (ver Figuras 6 e 7). Diante do problema, a educadora sugere que sejam inseridas as quantidades dos materiais, lançando para as crianças o seguinte questionamento: “se não mandar a quantidade como é que elas [as diretoras] vão mandar pra a gente o que a gente ta precisando?”. Assim, a professora reflete com o grupo sobre a necessidade de tornar o texto mais claro a fim de que seu objetivo (no caso, receber os materiais para fazer o fantoche) possa ser efetivamente atingido.

Ao reescrever o texto, a docente apresenta a revisão como um processo natural no ato de escrever: “[...] é assim mesmo, a gente vai fazendo e vai ajustando”. Tal procedimento é muito importante para que as crianças pequenas possam começar a desenvolver a atitude de querer melhorar o texto, considerando o

destinatário e as finalidades pretendidas (BRANDÃO, 2006). A proposta de revisão também contribui para que as crianças compreendam a produção textual como um processo em que as representações que se tem sobre a tarefa de escrita podem sofrer alterações, estando o texto sujeito a reformulações contínuas.

Entretanto, é preciso salientar que embora a professora tenha lançado para a turma a proposta de revisar o texto, ela mesma justificou a necessidade da revisão e realizou sozinha as modificações. Segundo a docente, mais uma vez, tratavam-se de informações que apenas ela podia acrescentar ao texto, já que somente ela conhecia o processo de confecção do fantoche. Dessa forma, as crianças foram mais expectadoras, não interagindo com a atividade nesse momento do processo de escrita.

Durante a produção a educadora propõe três momentos de avaliação do texto, sempre checando se a finalidade estava sendo alcançada. Depois de realizar as modificações no texto, a professora avalia com as crianças se a nova versão atende melhor aos objetivos da escrita:

[...] P- E quando a gente faz um bilhete pedindo esse material a gente tem que dizer a quantidade de material que a gente precisa. Vocês acham que da outra maneira que a gente escreveu, sem colocar a quantidade, quantas folhas eu queria, dava pra as diretoras entenderem a quantidade de material que a gente ia precisar? Dava pra elas entenderem? Ou tá melhor agora depois que eu achei melhor colocar a quantidade de material, o que é que vocês acham?
Israel- É melhor agora.
P- Porque agora elas vão saber o quê? Elas vão saber a quantidade de material que a gente...
Crs- Quer. [...]

A estratégia de (re)ler o texto para as crianças continua presente em diversos momentos da terceira produção coletiva. Tal estratégia aparece muito como apoio para outros tipos de intervenções, ajudando em diferentes discussões promovidas pela docente.

Ainda que boa parte do processo de produção do bilhete não tenha contado muito com a participação efetiva das crianças, um ponto bastante interessante na mediação da professora A nessa última proposta de escrita coletiva foi a realização de todas as operações na presença do grupo. Desde a escrita do texto no quadro, passando pela cópia no papel para ser entregue às diretoras, os apagamentos e substituições, o extravio do papel que continha a primeira versão até a reescrita da

versão final do bilhete, a professora realizou na frente das crianças. Tal procedimento possivelmente também contribui para o desenvolvimento, sobretudo na prática com os pequenos, de uma concepção de produção textual como atividade que se processa de maneira interativa e dinâmica, em que o planejamento não segue um modelo linear, mas é repensado continuamente.

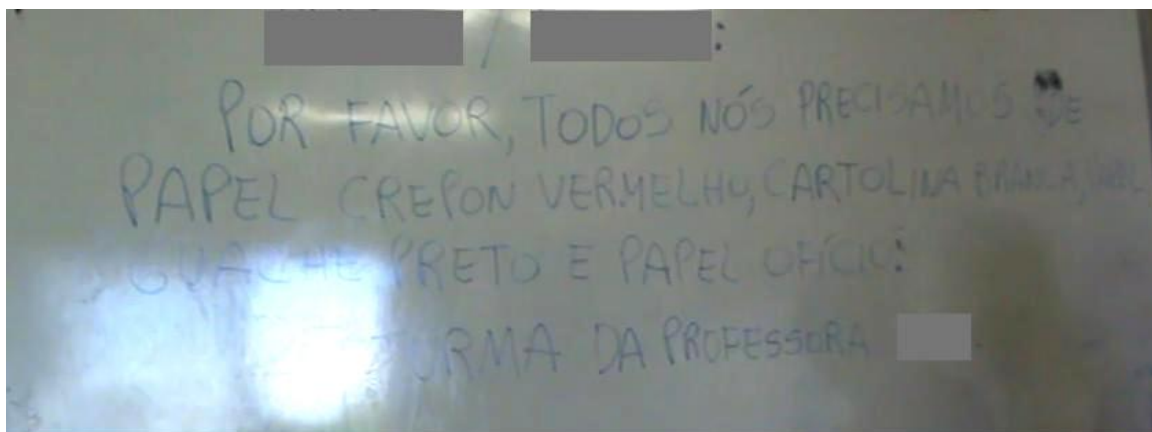


FIGURA 6: Primeira versão do texto produzido pelo grupo da professora A na terceira atividade de escrita coletiva

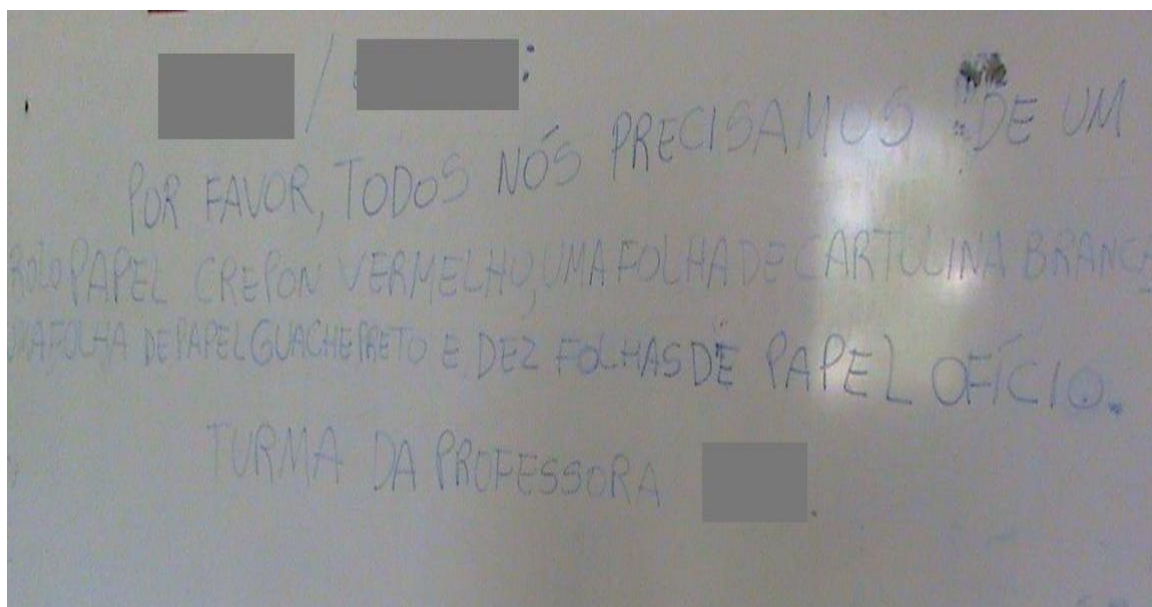


FIGURA 7: Versão final do texto produzido pelo grupo da professora A na terceira atividade de escrita coletiva

Professora B (Cyntia)- primeira atividade: reescrevendo uma história

Vejamos no Gráfico 4 as intervenções realizadas pela professora B na

primeira atividade observada, em que a docente propôs às crianças recontar por escrito uma fábula já conhecida da turma:

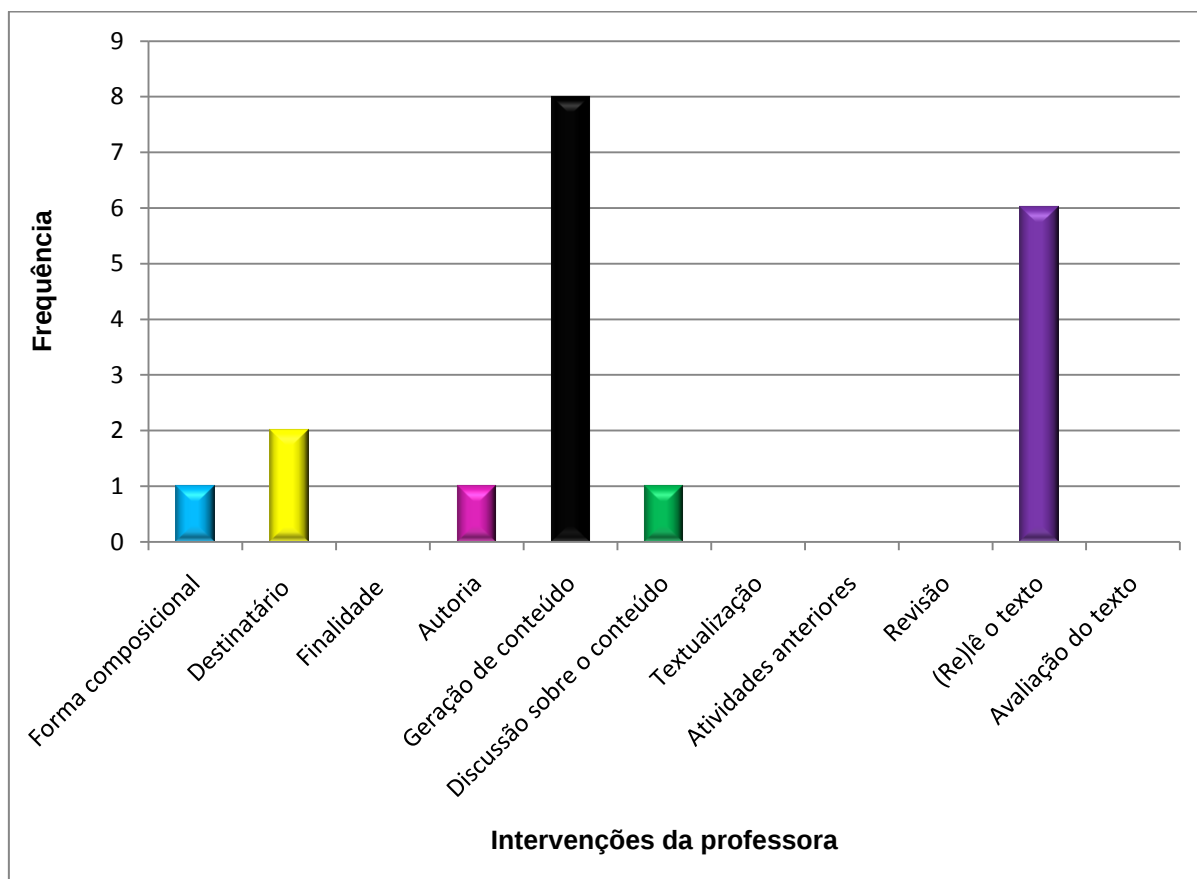


GRÁFICO 4: Intervenções da professora B durante a produção coletiva 1

Como se pode ver, o estímulo à geração de conteúdo textual foi o aspecto mais ressaltado pela professora durante a atividade, porém, a educadora propõe a discussão sobre as ideias sugeridas apenas uma vez ao longo da escrita do texto. Os aspectos composicionais do gênero também foram enfocados uma vez e com relação aos aspectos sociointerativos, apenas o destinatário e a autoria foram mencionados. O procedimento de (re)ler o texto, no entanto, foi bastante utilizado pela professora. Finalmente, não registramos intervenções em que a docente mencionou a finalidade do texto, incentivou a participação do grupo no processo de textualização, estimulou a revisão textual e a avaliação ou em que atividades vivenciadas anteriormente tenham sido retomadas.

A baixa frequência de intervenções voltadas à construção composicional do gênero pode ser atribuída à própria situação de produção que já era bastante

conhecida das crianças. De fato, conforme afirmou a professora durante a entrevista, a turma já tinha vivenciado experiências semelhantes diversas vezes. Assim, o grupo já tinha muita familiaridade com o gênero o que, provavelmente, fez com que ela não sentisse tanta necessidade de estimular a reflexão sobre seus componentes. Tal fato também foi evidenciado por Pascucci e Rossi (2005) na análise do trabalho docente em produções coletivas de textos narrativos. Assim, como foi dito, foi registrado apenas um momento em que a professora B enfatizou esse tipo de discussão, explicitando para as crianças a importância de colocar o título:

P- E o título da história? A gente não precisa colocar aqui?

Crs- A galinha ruiva.

P- Ah! Ta vendo? A gente coloca aqui. Porque se alguém for ler a nossa história, essa pessoa tem que saber o nome da história. Então, nós precisamos colocar aqui: A GALINHA RUIVA [escrevendo]. Vamos lá! E aí? O que foi que aconteceu nessa história?

Como mencionado na seção 4.1.2, no comando dado para a produção escrita, a professora não informou quem eram os destinatários do texto e quais eram as finalidades que se pretendia alcançar com essa produção. A explicitação da finalidade também não foi indicada durante o processo de escrita. Porém, em dois momentos a educadora indicou possíveis leitores para o texto, embora sem definir claramente quem seriam esses leitores ou discutir sobre esse tópico (...“porque se alguém for ler a nossa história, essa pessoa tem que saber o nome da história”...).

No final da produção a professora provocou uma discussão sobre a autoria do texto. Nesse ponto, é interessante perceber que mesmo tendo vivenciado outras situações de reescrita coletiva de histórias as crianças pareciam não se reconhecer enquanto autores da versão reescrita, como mostra o trecho seguinte:

[...] P- Ficou ótima! Agora o que é que a gente coloca aqui embaixo pra saber quem foi que fez esse texto?

Carla- Dona galinha.

P- Não. Quem foi que fez esse texto aqui?

Geane- A mulher.

Maiara- A tia Cyntia.

Stefany- A gente.

P- Não fomos nós que fizemos ele agora? Não fomos nós todos juntos?

Crs- Foi.

P- Então, a gente vai ter que colocar aqui embaixo pra poder as pessoas, quando lerem, saberem que foi a gente. [...]

Como vimos, a partir da pergunta feita pela professora as crianças começam a pensar sobre a autoria e a princípio não parecem se reconhecer como os sujeitos que produziram o texto, atribuindo essa posição a outros, como a personagem principal da fábula, uma mulher ou a professora. Diante disso, a docente enfatiza que o texto foi produzido por toda turma. Essa falta de clareza revelada pelas crianças em relação à autoria pode estar relacionada à própria situação de recontar um texto que foi, na verdade, produzido por outra pessoa. Outra possível justificativa para isso é a ausência de um trabalho mais direcionado da professora no sentido de delimitar melhor para as crianças essa situação de produção, refletindo com elas acerca da autoria, da finalidade e dos destinatários desde o comando para a atividade.

O Gráfico 4 mostra ainda que o estímulo à geração de conteúdo textual foi um ponto bastante enfatizado pela docente ao mediar a atividade. Por meio da análise da condução dada pela educadora ao longo de todo processo de escrita verificamos que o contexto imediato de produção também favoreceu a emergência desse tipo de intervenção. A educadora preocupou-se em ajudar as crianças a resgatar o conteúdo da fábula original e, conseqüentemente, fazia perguntas que contribuíam para a geração de ideias para a versão recontada. O trecho abaixo ilustra esse aspecto da mediação da docente:

[...] P- Pra ajudar a fazer o quê?
 Cassandra- A plantar.
 P- A PLANTAR [escrevendo]. E aí?
 Geane- E a planta cresceu.
 P- Ela chamou os amiguinhos pra plantar. E aí?
 Carla- Aí depois, ela, ela... o porquinho...
 P- Ela pediu pra eles ajudarem ela a plantar, não foi? E aí?
 Rafael- Aí ele não queria.
 P- Ah! Eles ajudaram?
 Crs- Não.
 P- MAS ELES [escrevendo]. Eles o quê?
 Crs- Não ajudaram.
 P- NÃO AJUDARAM PORQUE [escrevendo].
 Carla- Porque eles tavam brincando. [...]

É necessário destacar que na situação de produção proposta a operação de pensar sobre o conteúdo que irá compor o texto é orientada pelo que está posto no

texto original, o que faz com que essa tarefa se torne menos complexa. Além disso, ao analisar o processo de produção é possível perceber que as crianças demonstravam conhecer bastante o texto original e a sequência dos fatos narrados. Esses fatores possivelmente influenciaram na forma como a professora conduziu a atividade, investindo pouco na discussão sobre o conteúdo textual.

Assim como ocorreu na prática da professora A, as intervenções que ajudavam a turma a coordenar o processo de textualização foram mais escassas, não sendo registrado esse tipo de intervenção na escrita do primeiro texto. Em outras palavras, durante a atividade, não foram evidenciadas tentativas de retomar as falas das crianças com o intuito de potencializar o que era dito por elas e levá-las a refletir sobre como organizar as ideias apresentadas em sequências linguísticas ou discutir com o grupo a melhor forma de escrever um determinado trecho. Ao contrário, em vários momentos da atividade observamos que a professora modifica o que é dito pelas crianças no momento de escrever, sem discutir ou explicitar essas alterações. O trecho abaixo ilustra um desses momentos:

[...] P- Fez a massa e colocou nos potes. Tudo sozinha [relendo]. E aí?
 Luís- Colocou no fogo e os outros veio logo atraídos pelo cheiro.
 P- QUANDO ELA COLOCOU NO FORNO [escrevendo]. O que aconteceu?
 Maiara- Os dois.
 Luís- Veio logo atraídos pelo cheiro.
 P- OS DOIS AMIGOS [escrevendo].
 Crs- Veio atraídos pelo cheiro.
 P- VIERAM ATRAÍDOS PELO CHEIRO [escrevendo] [...].

Podemos perceber que a professora insere palavras (um conectivo e substantivo), bem como modifica a flexão do verbo para garantir a concordância, sem chamar a atenção das crianças para essas alterações. No trecho a seguir a professora faz novas inserções, perdendo a oportunidade de convidar a turma para decidir sobre qual seria a melhor forma de escrever diante de duas sugestões de escrita diferentes apresentadas pelas crianças:

[...] P- Então, vejam: fez a massa e colocou nos potes. Tudo sozinha. Quando ela colocou no forno os dois amigos vieram atraídos pelo cheiro [relendo]. E aí?
 Carla- Aí depois ela disse assim: na na ni nan não!
 P- Ela deixou eles comerem?

Crs- Não.

P- **MAS A DONA GALINHA** [escrevendo].

Crs- Não deixou eles comerem.

P- **NÃO DEIXOU ELES COMEREM** [escrevendo]. Por quê?

Geane- Porque eles não trabalharam.

Luís- Porque não ajudaram dona galinha.

P- **PORQUE NÃO AJUDARAM A DONA GALINHA.** [escrevendo].

Pronto! Acabou a história?

Crs- Acabou! [...]

O procedimento de (re)ler o fragmento do texto que já tinha sido produzido foi bastante utilizado em diversos momentos do processo de escrita. Na maior parte das vezes, essas intervenções apoiaram a professora na geração de conteúdos, bem como ajudaram as crianças a pensar nas informações que ainda não tinham sido contempladas.

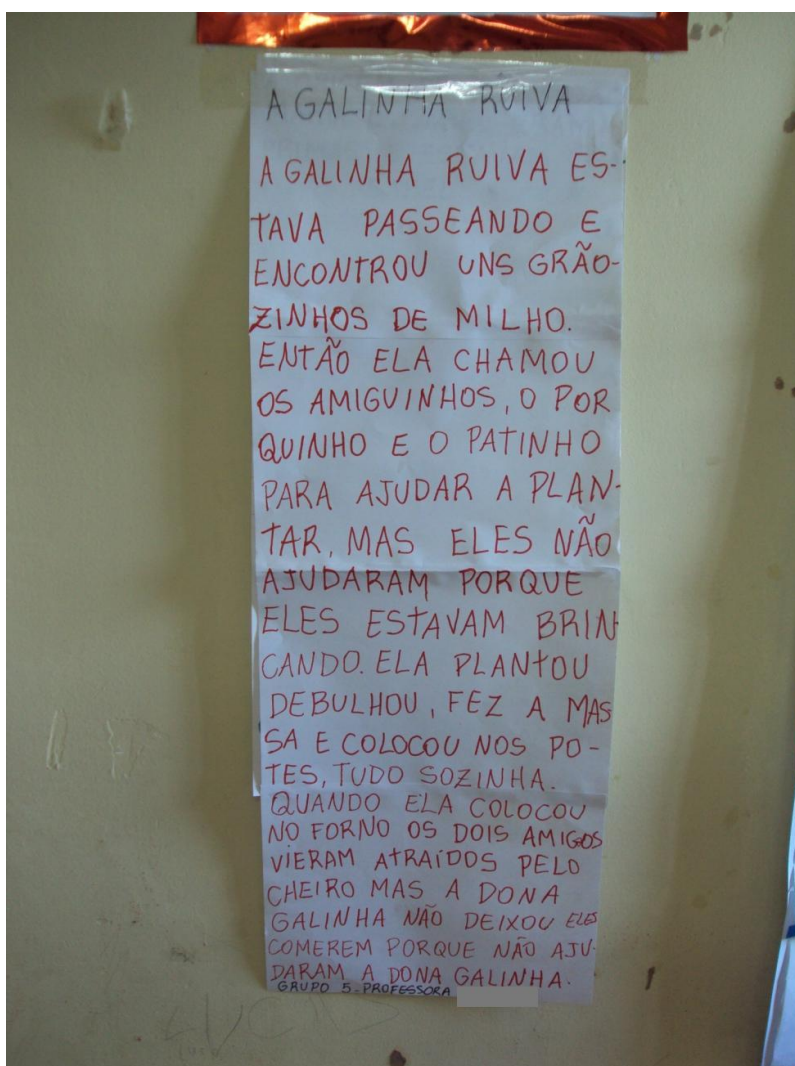


FIGURA 8: Texto produzido pelo grupo da professora B na primeira atividade de escrita coletiva

Professora B - segunda atividade: escrevendo uma receita culinária

Na segunda atividade a professora B convidou a turma para produzir coletivamente a receita culinária de um prato preparado na escola no dia anterior (ver Figura 10). A proposta lançada pela docente consistia em escrever a receita dos biscoitos para que depois a diretora da escola pudesse digitar o texto e reproduzi-lo. Dessa forma, cada criança poderia presentear uma pessoa querida de sua família com um saquinho de biscoitos acompanhado da receita.

Observando o Gráfico 5 é possível ver os tipos de intervenção que foram mais enfatizados pela professora e aqueles que não foram tão ressaltados por ela ao mediar essa produção:

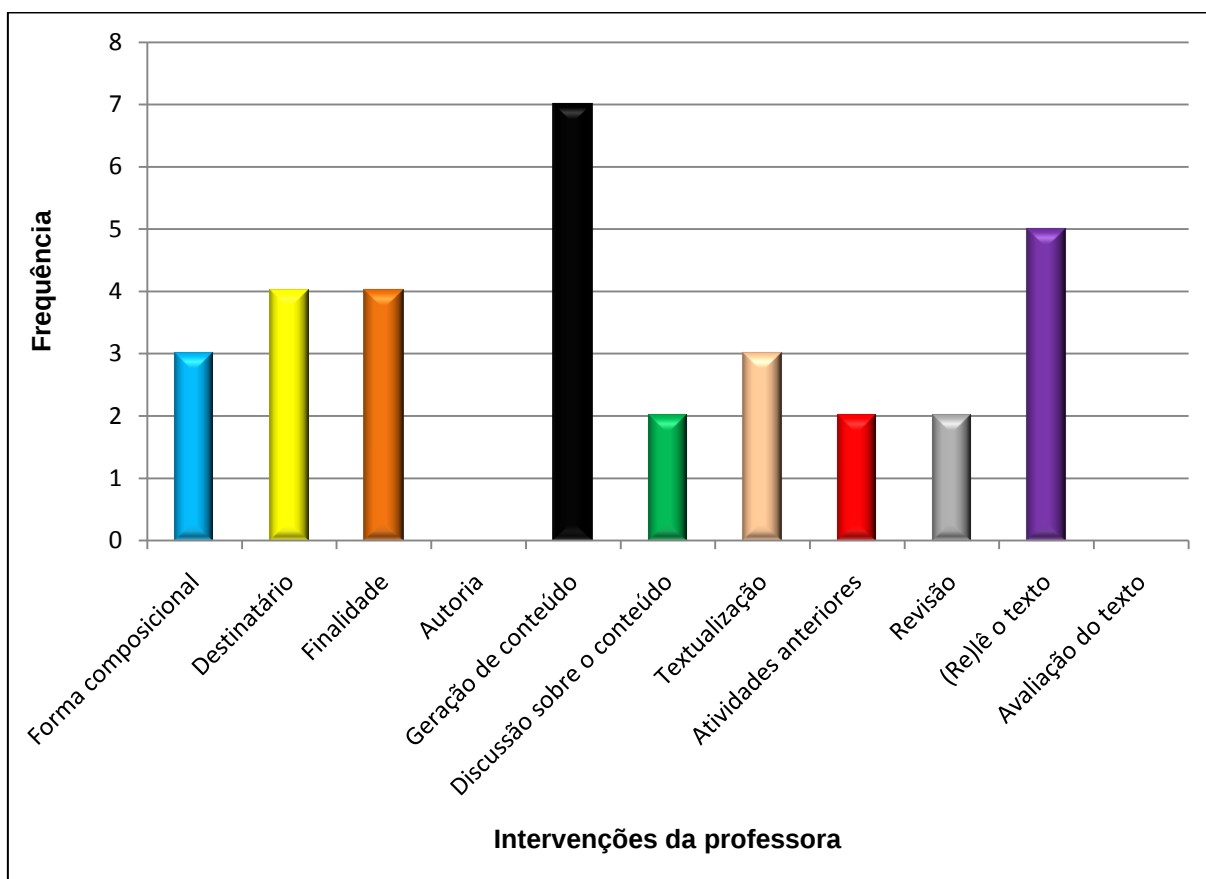


GRÁFICO 5: Intervenções da professora B durante a produção coletiva 2

Ao compararmos os Gráficos 4 e 5 evidencia-se claramente novos tipos de intervenção que não apareceram na prática da professora durante a condução da primeira atividade de escrita, tais como: as intervenções relativas à finalidade do texto, ao processo de textualização, à retomada de atividades anteriores e também

aquelas que se referem à revisão textual. A geração de conteúdo textual continua sendo o aspecto mais enfatizado pela professora e os momentos em que a docente propõe a discussão sobre as ideias apresentadas permanecem escassos. Podemos observar, porém, que as intervenções em que a professora cita ou discute sobre o destinatário do texto ocorrem com maior frequência. A discussão sobre a autoria não é promovida pela docente nessa produção, bem como o incentivo à avaliação do texto. A estratégia de (re)ler o texto continua sendo bastante utilizada.

Em relação às discussões sobre a forma composicional do gênero, observamos três momentos em que a professora estimulou esse tipo de reflexão. Ao analisar o processo de produção da receita constatamos que as crianças conheciam muito bem as características do gênero, conhecimento que foi construído, possivelmente, durante as atividades de pesquisa, exploração, leitura e interpretação de receitas desenvolvidas com a turma em aulas que antecederam a produção coletiva. Tais atividades foram descritas pela professora na entrevista realizada com ela depois dessa segunda produção e, certamente, contribuíram bastante para que as crianças pensassem sobre a composição do gênero e adquirissem conhecimentos que foram explicitados durante a escrita da receita, como se pode ver nos trechos a seguir:

[...] P- Então, vamos lá! Presta atenção. Primeira coisa... uma receita, ela precisa de três coisinhas, não é? Três informações importantes numa receita.

Carla- O nome da receita, ingredientes e o modo de fazer.

P- Exatamente. Por quê? Se não tiver o nome fica difícil. A gente vai fazer uma comida sem saber o nome, sem saber nem o que a gente ta fazendo. Se não tiver os ingredientes, a gente não vai saber o que é que a gente vai usar pra fazer aquela receita, aquela comida. E se a gente não colocar o modo de fazer as pessoas não vão saber, vão dizer assim: e eu faço o que com esses ingredientes? Coloco na geladeira?

Crs- Não!

P- Coloco todos os ingredientes assim no forno?

Crs- Não!

P- Precisa do modo de fazer que é onde a gente vai dizer de que forma a gente vai fazer, não é isso? [...]

[...] P- Nós escrevemos o nome da receita e agora o que a gente vai escrever?

Luana- Ingredientes. [...]

[...] P- E agora? O que é que a gente vai fazer?

Carla- O modo de fazer. [...]

No primeiro trecho a professora destaca a importância de cada componente do gênero, estimulando também o planejamento geral do texto. Nos outros dois fragmentos a pergunta lançada pela docente ajuda as crianças a pensarem no componente que está faltando e na ordem como essas informações são organizadas. Tais perguntas também estimulam a geração de conteúdo textual.

Nessa segunda atividade, as intervenções em que a professora discute sobre a finalidade e os destinatários do texto aparecem no comando e também no início, ao lançar a proposta de escrita para o grupo e no final da produção coletiva, ao falar sobre o destino do texto. Assim, a professora não promoveu esse tipo de discussão ao longo da produção quando refletia sobre o conteúdo do texto ou nos momentos de revisão durante a escrita.

Como vimos, o estímulo à geração de conteúdo textual foi, mais uma vez, um aspecto bastante enfatizado pela professora e tais intervenções nem sempre foram acompanhadas de discussões sobre as ideias sugeridas para compor o texto, como podemos ver no Gráfico 5. No entanto, a professora preocupou-se em estimular em alguns momentos a participação das crianças no processo de textualização e incentivar a revisão em processo. Assim, a professora B procurou retomar mais as falas das crianças, fazendo perguntas que as levassem a refletir sobre os modos de expressar as ideias por escrito, sem dar respostas prontas. Vejamos um trecho que evidencia tal observação:

[...] P- Isso! Depois que a gente mistura com as mãos a gente faz o quê?

Letícia- Faz bolinhas.

P- FAZ BOLINHAS E [escrevendo].

Stefany- Faz do jeito que quiser né, tia?

P- É.

Cláudia- Faz bolinha assim [fazendo o movimento com as mãos].

Stefany- Amassando com as mãos.

P- AMASSANDO COM AS MÃOS [escrevendo por cima da conjunção “e” que havia escrito anteriormente]. [...]

P- Veja que a gente falou a palavra mãos duas vezes. Vejam: mistura o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar com as mãos, faz bolinhas amassando com as mãos [relendo].

Carla- Ficou feio [rindo].

Geane- Foi ela que disse.

Carla- Foi ela que disse.

P- Não, tudo bem! É pra dizer mesmo! Cada um tem que falar, colaborar com o texto e depois a gente vai ver se precisa colocar

daquele jeito, se muda, certo? Então, como é que a gente pode fazer pra não colocar “mãos” duas vezes. Pra a gente dizer que fez bolinhas com as mãos e que amassou com as mãos, mas não colocar duas vezes? A gente coloca como? Mistura os ingredientes, né, o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar, mistura e faz bolinhas com as mãos. A gente tem que dizer que mistura com as mãos, né? Pra não misturar com a colher. Não é Stefany e Geane?

Stefany- É.

P- Como é que a gente faz? [...]

No extrato acima a professora coordena com as crianças o processo de textualização. Assim, logo depois de uma criança ter sugerido o trecho “amassando com as mãos” a professora incorpora à receita a ideia da criança, porém chama a atenção do grupo para a questão da repetição da palavra “mãos”. A docente problematiza a sugestão dada pela criança, lançando perguntas para o grupo refletir sobre o modo de escrever aquele trecho. O conflito colocado pela educadora durante a escrita evidencia, portanto, a interação entre o processo de geração de conteúdo textual e o processo de textualização como constatou Mattozo (1998). Desse modo, quando estamos produzindo ideias para compor o texto pensamos ao mesmo tempo sobre a forma linguística de expressar essas ideias. Da mesma maneira, quando estamos reelaborando a forma de expressar as ideias podemos provocar mudanças no conteúdo do texto. No extrato acima a professora coordena com as crianças o processo de textualização.

Percebemos ainda no modo como a professora conduziu a produção coletiva, a adoção de um modelo de processamento mais dinâmico, mostrando às crianças que o texto é produzido através de revisões e reelaborações constantes. No trecho a seguir observamos, por exemplo, um momento em que a professora sugere a revisão em processo:

[...] P- Mistura o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar... olha, outra coisa, uma sugestão que eu to pensando aqui: mistura o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar com as mãos [relendo]. A gente não pode colocar mistura os ingredientes? Não ficava mais legal não? Do que a gente colocar tudo pra ficar grande? Mistura o Nescau, a farinha de trigo... isso não são os ingredientes? Tu acha que fica mais legal? Ou é melhor assim mesmo?

Stefany- Não sei.

P- Colocar assim: mistura os ingredientes com as mãos ou mistura o Nescau, a farinha de trigo, o açúcar com as mãos?

Luana- Mistura o açúcar na mão.

P- Colocar assim mesmo do jeito que ta aqui? [...]

Outro episódio que reflete a postura da professora comentada acima refere-se ao momento em que duas crianças alertaram para a importância de lavar as mãos antes de preparar a massa do biscoito. Diante da fala das crianças, a professora questiona se esse alerta deveria estar no texto e depois escreve com o grupo um lembrete no final da receita (ver as Figuras 9 e 10):

[...] P- Isso! Agora, olha, Luana e Carla falaram sobre lavar as mãos, não foi, Luana?

Luana- [balança a cabeça dizendo que sim].

P- Que é importante, já que a gente vai fazer esse biscoitinho todo com as mãos...

Carla- Por que se pegar com as mãos sujas...

Geane- Vai cair cabelinho...

Carla- Vai cair cabelinho na comida, vai sujar. E as mãos sujas, vai pegar e vai sujar a massa.

P- Isso! Então, quando a gente for entregar essa receita a gente vai lembrar de explicar que é preciso lavar bem as mãos, né isso? E prender?

Carla- O cabelo.

P- Prender o cabelo na hora de fazer essa receita, porque se não pode contaminar, que é sujar, contaminar é a mesma coisa que sujar...

Carla- Pegar o cabelinho...

Luana- Quando o cabelo cair vai sujar e pegar na comida vai sujar a comida. Tem que lavar as mãos.

P- Isso! Exatamente. Tem que lavar as mãos e prender o cabelo né isso? Vocês querem colocar isso aqui? Vocês acham importante a gente colocar aqui na nossa receita que nós devemos lembrar de lavar as mãos? Você acha que é importante, Maiara?

Maiara- [balança a cabeça dizendo que sim].

Luana- Acho. Se não a gente vai esquecer. [...]

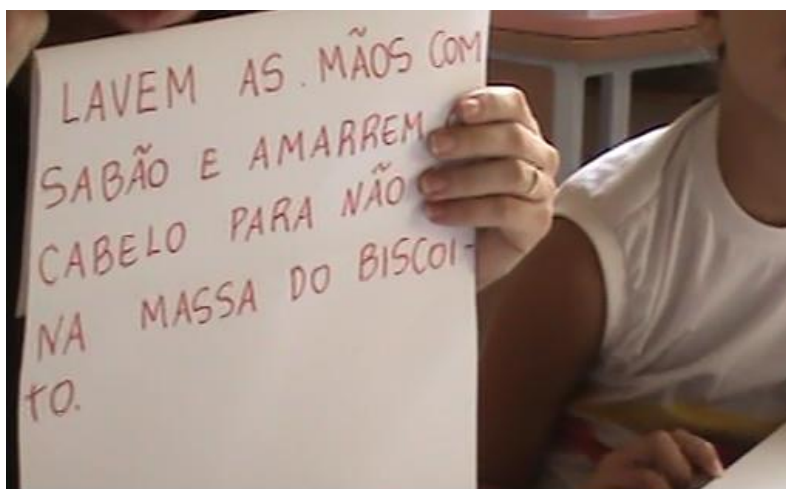


FIGURA 9: Professora B mostrando às crianças o lembrete escrito no final da receita

Apesar da preocupação da professora em incorporar a fala das crianças à receita, nem sempre a docente chama a atenção do grupo para as alterações que realiza no texto. Quando estão escrevendo os ingredientes, por exemplo, as crianças citam os materiais sem informar as medidas. Ao escrever, a professora insere essas informações sem explicitar para as crianças e sem discutir com elas a importância desse registro. No momento de escrever o modo de preparo, a docente também faz alterações no que é dito pelas crianças no sentido de adequar as sugestões à linguagem de uma receita, mas não propõe discussões sobre essas modificações com a turma.

Por fim, durante a escrita da receita observa-se que a professora também relê diversas vezes o texto que já havia sido produzido. Como já foi dito, tal procedimento colabora tanto para a ação docente, na medida em que proporciona a base para provocar novos questionamentos e discussões em grupo, quanto ajuda as crianças na habilidade de coordenar as ações (gerar conteúdo, selecionar palavras, revisar e avaliar a escrita) durante o processo de construção do texto.

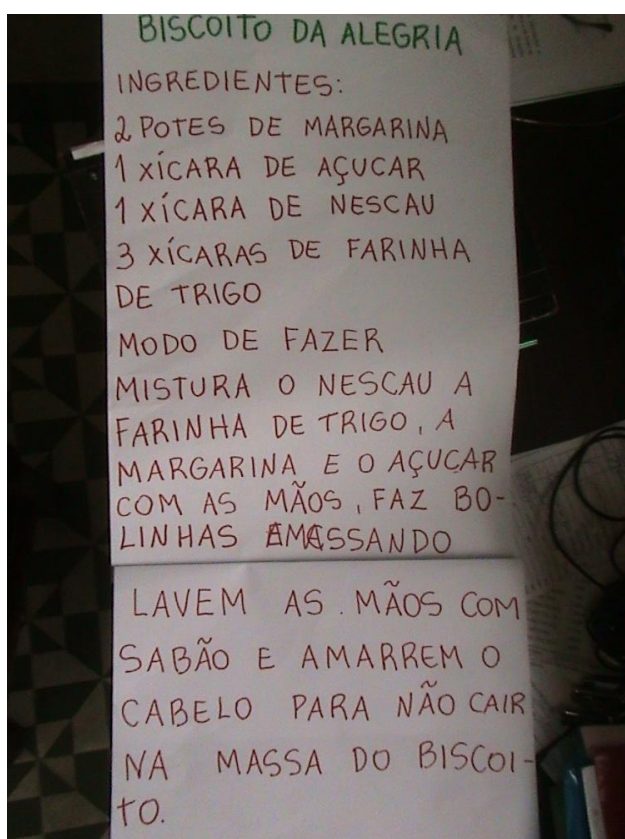


Figura 10: Texto produzido pelo grupo da professora B na segunda atividade de escrita coletiva



FIGURA 11: Biscoitos preparados pela turma no dia anterior à produção da receita

Professora B - terceira atividade: escrevendo um convite

A proposta de produção textual que a professora B compartilhou com a turma na terceira atividade observada foi a escrita de um convite que tinha como finalidade chamar os parentes das crianças para a festa da família a realizar-se na escola. O Gráfico 6 apresenta os tipos de intervenção realizados pela docente nessa produção coletiva:

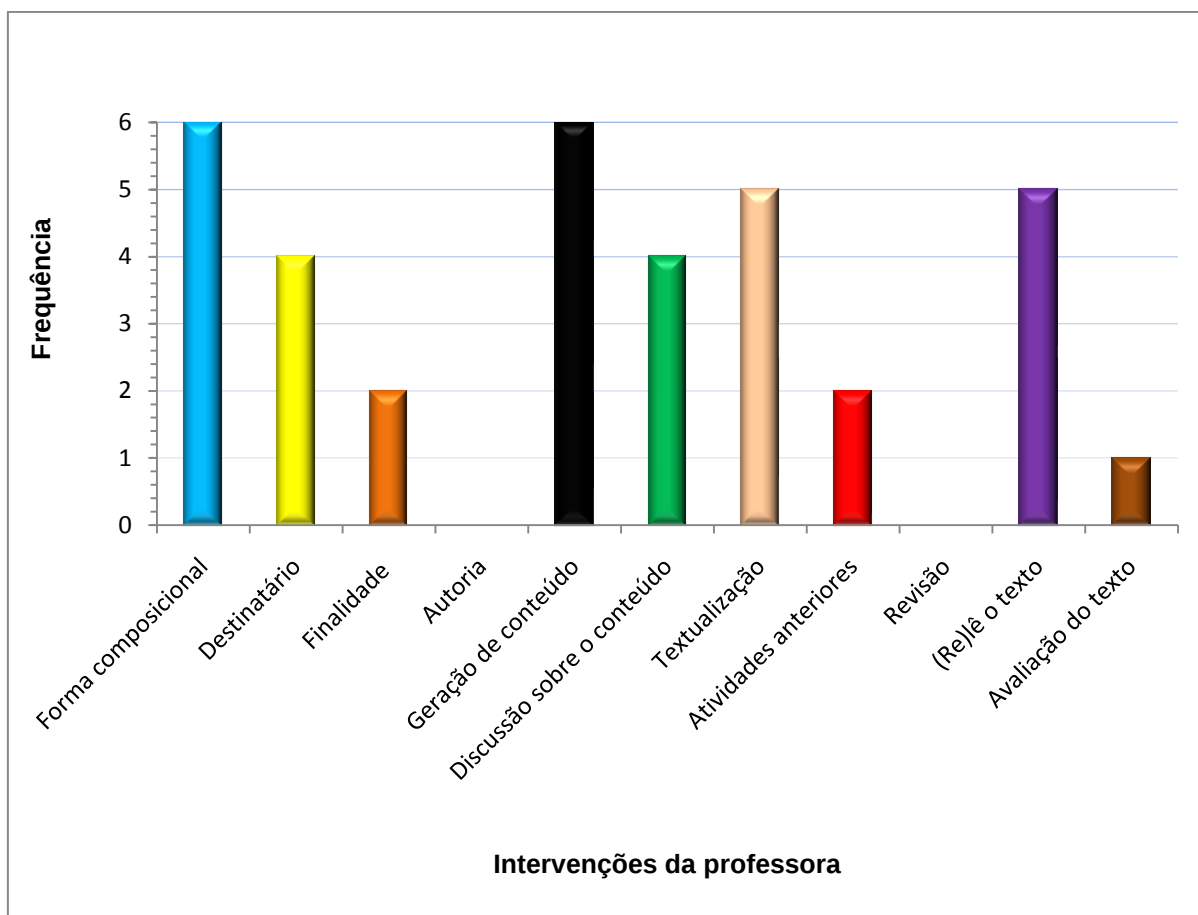


GRÁFICO 6: Intervenções da professora B durante a produção coletiva 3

Vemos no Gráfico 6 que a professora B continua estimulando bastante a geração de conteúdo textual, embora outros aspectos também tenham sido alvo de sua preocupação nessa terceira atividade como os aspectos composicionais do gênero, o estímulo à textualização e a discussão sobre o conteúdo do texto. No que se refere aos aspectos sociointerativos, destacam-se os momentos em que a docente cita ou discute os destinatários do texto, seguidos da finalidade. Assim como na segunda atividade, a professora não oportunizou a discussão sobre a autoria. Também não foram registradas propostas de revisão, nem comentários da professora se referindo à importância dessa operação. A educadora continua lançando mão do procedimento de (re)ler o texto e pela primeira vez a professora sugere uma avaliação do texto produzido.

Comparando os Gráficos 4, 5 e 6, vemos que nessa última atividade de escrita a professora investiu mais na discussão sobre os componentes do gênero, ora promovendo reflexões sobre a importância de um determinado componente, ora fazendo perguntas para o grupo pensar sobre o componente que estava faltando ser

contemplado no texto e ainda checando se todas as informações necessárias para que o convite pudesse atingir a sua finalidade estavam presentes.

Da mesma forma como aconteceu na mediação da professora A, a professora B deu maior atenção à discussão sobre os aspectos composicionais do gênero durante a mediação da escrita coletiva do convite. Como já foi dito, uma possível explicação para o fato de as docentes terem investido mais nesse tipo de intervenção durante a escrita de convites pode ser a maior quantidade de componentes e a facilidade para especificá-los nesse gênero, se comparado aos outros produzidos nas atividades encaminhadas pelas duas professoras.

Assim como na atividade anterior, algumas perguntas lançadas pela professora do tipo: “e agora? Coloco o quê? Depois da hora eu coloco o quê?” estimulavam a reflexão sobre a construção composicional do gênero e também a geração de conteúdo textual. O fragmento do processo de escrita que apresentamos a seguir aconteceu no final da atividade e mostra a mediação docente ajudando o grupo a avaliar se o convite estava completo:

[...] **P- Quem receber esse convite vai saber o dia da festa?**

Crs- Vai.

P- Ta aqui ó: dia catorze de agosto de 2010. Vai saber onde a festa vai ser? O local?

Crs- Vai.

P- E onde ta essa informação?

Stefany- Ta aqui [apontando para o trecho do texto onde está a informação sobre o local].

P- Aqui. Local: Escola Milton Almeida dos Santos [lendo]. E vai saber o horário da festa, que horas é pra chegar aqui? Vai, Geane?

Maiara- Vai! Oito horas da manhã.

P- E onde é que ta essa informação?

Crs- Aqui! [apontando para o trecho do texto onde está a informação sobre a hora]

P- Aqui. Hora: oito horas [lendo].

P- E aí? Ta completo o nosso convite? Precisa de mais alguma coisa?

Crs- Não.

Esse tipo de intervenção é bastante interessante no trabalho com um gênero discursivo no qual os componentes podem ser visualizados com mais facilidade pelas crianças. Dessa forma, como vimos acima, elas podem localizar informações, “lendo” o texto com autonomia, experimentando uma sensação de sucesso. Para a criança que trilha os seus primeiros passos na relação com a linguagem escrita tais momentos desenvolvem a confiança das crianças, que se sentem, cada vez mais,

capazes de contribuir para a construção do texto.

Da mesma forma como aconteceu na segunda atividade, a professora mencionou os destinatários do texto no início e no final da produção e a finalidade foi discutida apenas no início da atividade. Diferentemente do que observamos na prática da professora A, que ao mediar a produção coletiva, explicitava ou discutia sobre os leitores e a finalidade do texto durante todo o processo de escrita, a professora B concentra as intervenções em relação a tais aspectos no início e só retoma essas informações no fim da atividade. Vemos ainda que a discussão sobre a autoria do texto não foi enfatizada nessa produção.

É possível observar também uma diminuição da frequência das intervenções da professora B com respeito ao estímulo para a geração de conteúdo textual entre uma produção e outra, o que pode estar relacionado a uma preocupação da docente com a reflexão sobre outras questões, tendo em vista que os tipos de intervenções da educadora nas últimas atividades se mostram mais bem distribuídos.

Nota-se que a professora vai realizando um movimento na busca por um maior equilíbrio entre o estímulo à geração de conteúdo e a discussão sobre as ideias apresentadas para compor o texto. Durante a atividade a professora faz perguntas do tipo: vocês concordam? O que vocês acham? Vocês acham que fica melhor assim? Vocês acham importante colocar isso? A educadora abre espaço para as crianças se colocarem, interage com elas o tempo todo e procura contemplar no texto as sugestões apresentadas pela turma. Ao mediar essa terceira produção coletiva a docente conversa com as crianças, retoma suas falas, gera conflitos durante a escrita, potencializa as sugestões, convida o grupo para decidir junto com ela, enfim, adota uma postura mais dialógica.

Assim, nos trechos em que a educadora discute com o grupo sobre o conteúdo do texto, nota-se que ela abre espaço para as crianças se colocarem, chama todo o grupo para participar da discussão e compartilha com a turma as decisões tomadas durante o processo de construção do texto, não apenas no que se refere ao conteúdo, mas ao modelo de convite a ser adotado. A passagem a seguir ilustra o que foi dito e acontece depois que a professora lança perguntas que ajudam as crianças a refletir sobre os componentes do gênero:

[...] P- Olha, presta atenção. Essas informações, as três informações que a gente precisa ter, que é o local, a data e a hora, ela vai ser colocada como? No texto assim ou daquela outra maneira que a

gente viu nos convites? Vocês perceberam que aqueles convites que a gente trabalhou alguns tinham assim, a data já no texto e outros tinham separados: data, local e hora.

Stefany- Eu queria assim junto.

P- O que é que vocês acham? A gente faz tudo junto no texto ou faz separadinho?

Crs- Separadinho!

P- Vocês acham melhor separadinho?

Crs- [balançam a cabeça dizendo que sim]. [...]

Como podemos ver, a professora reconhece que não existe apenas um modelo de convite e consulta o grupo na decisão de qual modelo será adotado para o convite que está sendo produzido coletivamente (com as informações sobre horário, local e data separadas em tópicos ou juntas num texto corrido). Para ajudar o grupo a pensar sobre essa decisão, a docente relembra os modelos dos convites explorados em uma atividade realizada anteriormente na qual o grupo teve a oportunidade de ler diversos convites levados pelas professoras da escola.

Outro tipo de intervenção bastante ressaltado na mediação docente durante a terceira atividade foi o estímulo à participação das crianças no processo de textualização. Em vários pontos do processo de escrita a professora chamou a turma para refletir sobre a forma de escrever as ideias sugeridas para compor o texto. No trecho seguinte, por exemplo, a educadora decide com o grupo a melhor palavra para expressar uma das informações do texto:

[...] P- O que é que eu coloco aqui? A primeira informação qual vai ser?

Stefany e Maiara- A hora!

Stefany- O local e onde é.

Maiara- E o nome da escola.

Stefany- E o dia e a hora.

Crs- A hora.

P- Horário. HORA: [escrevendo]. Podemos colocar hora ou podemos colocar horário. O que é que vocês preferem?

Stefany- A hora.

Carla- Horário.

P- Hora ou horário?

Crs- Hora. [...]

Em outro trecho a docente promove uma longa e interessante discussão sobre a data. As crianças participam ativamente e refletem junto com a professora se vão escrever a palavra “data” antes da informação, seguindo a mesma forma como foram apresentados os outros componentes ou se é melhor escrever apenas a

data da festa; se fica melhor escrever “dia” ou “data” e ainda se deve ser colocado o número correspondente ao mês ou o nome do mês. As crianças se colocaram diante de todas essas questões lançadas pela professora, que procurou ouvi-las e aceitar as decisões do grupo. Durante essa discussão a docente também resgatou a atividade anterior de leitura de convites e até leu um dos convites utilizados nessa atividade para servir como modelo e ajudar nas decisões do grupo.

Outro trecho da atividade que merece ser discutido foi quando uma das crianças iniciou a reflexão sobre o modo de escrever, chamando a atenção do grupo para a questão da repetição de uma palavra. Vejamos:

[...] P- Convidamos todas as famílias [lendo]. O quê?
 Stefany e Ruan- Para a festa!
 P- Para o quê?
 Stefany- Nossa festa.
 P- PARA NOSSA FESTA [escrevendo].
 Luana- Da família.
 Stefany- Tem duas família aí.
 P- Isso! Olha a gente vai colocar da família, mas Stefany colocou que tem duas palavras família. Será que precisa colocar família de novo?
 Carla- Não.
 P- Se já tem família ali em cima. O que é que vocês acham?
 Crs- Não.
 Stefany- Precisa não [fazendo o movimento com o dedo dizendo que não]. [...]

É importante lembrarmos que na segunda produção a professora havia discutido com as crianças sobre essa questão da repetição de palavras no texto, o que evidencia o papel da professora enquanto modelo mais experiente, ajudando o grupo a refletir sobre o comportamento de quem escreve textos. Momentos como esse demonstram também a capacidade das crianças de assumir um papel ativo no processo de produção textual, refletindo sobre a língua e aprendendo através da mediação docente habilidades de monitoramento das ações envolvidas na escrita de um texto. O fragmento transcrito acima destaca ainda a riqueza das situações de produção coletiva de textos para a interação entre educador e educandos, contribuindo para a construção de conhecimentos importantes sobre a linguagem escrita.

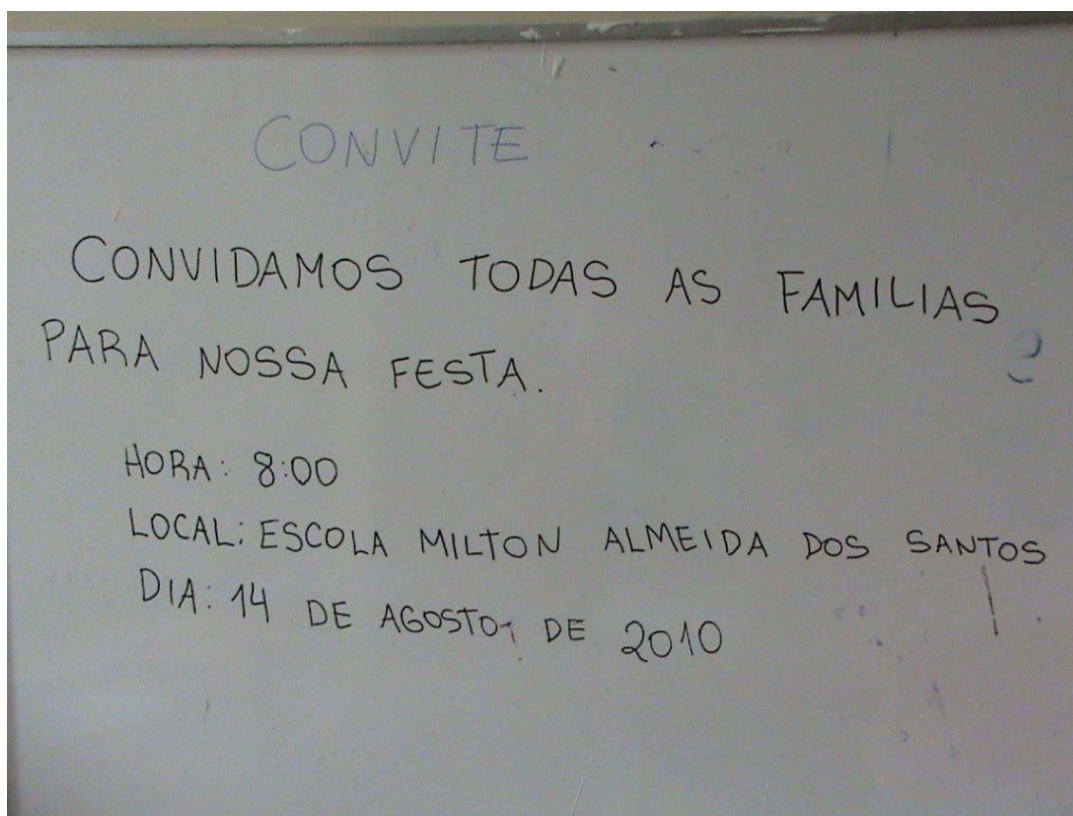


FIGURA 12: Texto produzido pelo grupo da professora B na terceira atividade de escrita coletiva

4.1.4 A mediação docente durante as atividades de produção coletiva: algumas considerações sobre as práticas observadas

A análise dos tipos e da frequência das intervenções docentes durante a condução da escrita dos textos buscou oferecer uma visão geral da mediação realizada pelas professoras em cada produção coletiva. Assim, foi possível constatar que os tipos e quantidade de intervenções têm relação com o gênero que está sendo produzido, bem como com a situação de escrita proposta. Por exemplo, na reescrita de uma história bastante familiar, não há necessidade, como foi visto, de discutir muito sobre o conteúdo, já que se tem como referência o texto original. Dessa forma, não é o caso de esperar que todos os tipos de intervenção sigam sempre um movimento de aumento progressivo de uma atividade de escrita coletiva para a seguinte. Ao contrário, nossos dados revelam que as intervenções docentes precisam ser vistas no contexto específico de cada atividade de escrita desenvolvida, considerando as necessidades concretas e as condições em que as

produções coletivas foram inseridas.

Além disso, é preciso considerar outros fatores como: o conhecimento das professoras em relação ao objeto de ensino, no caso, a produção de textos; a natureza das intervenções (alguns tipos parecem oferecer maior nível de dificuldade de serem encaminhados como é o caso do estímulo à participação das crianças no processo de textualização) e até os estilos de ensino (uma postura mais expositiva ou mais dialógica da professora pode influenciar no investimento em intervenções do tipo “discussão sobre o conteúdo textual”).

Outro aspecto que é importante destacar refere-se às mudanças qualitativas observadas na forma de mediar a discussão durante a escrita. Por exemplo, tanto a professora A quanto a professora B apresentaram uma mudança na forma de mediar a discussão sobre os aspectos sociointerativos do texto, embora do ponto de vista quantitativo a professora A tenha ressaltado mais essa dimensão durante as três atividades vivenciadas.

As duas docentes também apresentaram um avanço quantitativo na mediação quanto às intervenções de estímulo ao processo de textualização. Assim, na primeira atividade não observamos nenhum momento em que as professoras refletem com as crianças sobre a organização linguística das ideias que compõem o texto. Ou seja, elas estimulam a participação do grupo no processo de geração de conteúdo, mas não compartilham com a turma as decisões sobre os modos de escrever. Nas duas últimas produções coletivas há, porém, um maior incentivo à participação das crianças nesse processo. A professora B se destacou em relação a esse aspecto tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Na terceira produção a professora enfatizou bastante essa discussão, lançando perguntas que ajudavam as crianças a refletir sobre a melhor forma de expressar as ideias no texto e compartilhando as decisões com a turma.

Observamos ainda que as duas docentes estimularam pouco a revisão textual e que a avaliação do texto foi mais enfocada pela professora A, que realizou intervenções desse tipo em todas as produções coletivas, principalmente para checar se a finalidade do texto estava sendo alcançada.

Ao longo das três produções de texto a estratégia de resgatar atividades desenvolvidas anteriormente articulando-as com a proposta de escrita foi bastante utilizada pelas professoras (desde a primeira produção no caso da professora A e a partir do segundo texto, no caso da professora B). Observamos que as docentes

foram utilizando essa estratégia de maneira cada vez mais direcionada ao que era solicitado da turma nos diferentes momentos do processo de produção. Nesse ponto, vale salientar a importância do trabalho com leitura e interpretação como auxiliar na produção coletiva de textos de mesmo gênero. Por exemplo, nas duas últimas atividades conduzidas pela professora B, o trabalho realizado anteriormente com receitas e convites parece ter ajudado na geração de conteúdo e na discussão sobre os componentes do gênero.

Por fim, ao analisar a mediação das duas docentes nas atividades vivenciadas, observamos que uma mesma intervenção podia gerar a reflexão sobre diferentes aspectos do processo de escrita. Por exemplo, quando a professora discutia sobre a construção composicional do gênero muitas vezes estimulava, concomitantemente, a geração de conteúdo textual e um planejamento geral do texto. Da mesma forma, quando promovia reflexões sobre a finalidade, estimulava a geração de conteúdo ou a revisão textual. Ou ainda quando discutia sobre a adequação do conteúdo aos objetivos pretendidos provocava reflexões sobre o processo de textualização. Ressaltamos mais uma vez que esse dado evidencia o modelo de produção textual proposto por Schneuwly (1988), em que todas as operações envolvidas nesse processo estão em constante interação, isto é, cada operação influencia as outras e é, ao mesmo tempo, influenciada por todas elas.

Diante do que foi exposto nessa seção, podemos reafirmar que produzir um texto é uma atividade altamente complexa e mediar essa produção é também um trabalho que envolve alto nível de complexidade, pois requer a coordenação de diversas ações para criar as condições necessárias à aprendizagem das crianças no momento mesmo da construção do texto. Nesse sentido, entendemos que a análise refinada sobre a mediação docente pode contribuir para a prática pedagógica ao mostrar diferentes possibilidades de atuação nesse tipo de atividade. Portanto, a análise conduzida neste estudo não deve gerar a sensação de que é possível uma mediação perfeita, ideal. A intenção, ao contrário, é possibilitar uma reflexão mais específica sobre o trabalho de produção coletiva de textos para o desenvolvimento de uma atuação mais consciente e atenta aos conhecimentos e habilidades envolvidos nessa prática.

Nas próximas seções discutiremos os saberes explicitados pelas docentes sobre a atividade de escrita coletiva e argumentaremos que a reflexão sobre a

prática pode provocar um impacto positivo no trabalho pedagógico realizado com as crianças.

4.2 OS SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS

Como foi exposto anteriormente partimos de uma perspectiva crítico- reflexiva de formação docente, abordagem que considera o professor como um sujeito que busca compreender os fundamentos de sua atividade e teorizar sobre sua ação. Nesse sentido, o professor é visto como sujeito da prática educativa e o ato de refletir sobre essa prática dá a ele maiores condições de entender a aprendizagem dos alunos.

Acreditamos ainda que a formação profissional do professor ocorre num movimento de construção de saberes de diferentes naturezas. Desse modo, baseamos nossas análises numa concepção que considera a pluralidade dos saberes docentes (TARDIF, 2010). No entanto, enfatizamos nesse estudo os saberes práticos ou experienciais, que constituem, como afirma Tardif (2010), “a cultura docente em ação” e que exercem forte influência na trajetória profissional dos educadores como fonte de conhecimento e de certezas que avaliam e alimentam outros saberes.

Nessa seção buscaremos, portanto, explorar a questão que deu origem ao nosso segundo objetivo: investigar que saberes relativos à prática de produção coletiva de textos são explicitados pelas professoras no momento em que refletem sobre seu trabalho. Para isso, realizamos “grupos de discussão” com as educadoras participantes do estudo, conforme descrito no capítulo em que apresentamos a metodologia da pesquisa.

Faremos, inicialmente, algumas considerações gerais no que se refere à organização desses grupos de discussão e, em seguida, discutiremos os saberes explicitados pelas professoras nesses encontros e também durante as entrevistas realizadas com elas. Os saberes identificados foram agrupados em quatro blocos, a saber:

- saberes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a

atividade;

- saberes relativos à mediação docente durante a produção coletiva;
- saberes relativos às estratégias de interação com as crianças;
- saberes relativos às práticas de produção textual na Educação Infantil.

4.2.1 Os “grupos de discussão” com as professoras: como esses momentos foram estruturados e desenvolvidos?

Os três grupos de discussão ocorreram após o encaminhamento de cada duas das seis produções coletivas registradas nas salas das duas professoras.

Além da pesquisadora e das docentes participou dos encontros uma assistente com formação na área de Educação, cuja função era filmar o encontro e avaliar a mediação da pesquisadora durante a reunião, a partir de critérios como a distribuição do tempo, a organização das falas, a clareza nas intervenções e o equilíbrio entre intervir e ouvir. O papel da pesquisadora, por sua vez, era mediar as discussões e levantar questões problematizadoras em relação à prática das docentes. Tais questões seguiam um roteiro de discussão previamente planejado (ver Apêndice E) com base nas ações realizadas pelas professoras quando conduziam as atividades de escrita coletiva registradas no vídeo. As questões visavam estimular a reflexão das docentes sobre a prática observada e incentivar a explicitação dos saberes construídos por elas em relação a esse trabalho, solicitando, por exemplo, os motivos pelos quais agiam de determinada maneira e não de outra. Para elaborar o roteiro de discussão referido acima, os vídeos foram, portanto, assistidos pela pesquisadora por mais de uma vez, de modo que fossem identificados os pontos que, sob o nosso ponto de vista, mereceriam uma reflexão mais aprofundada por parte das professoras.

Com base no que foi exposto, os três encontros tiveram a seguinte estrutura: a primeira parte era dedicada à técnica da autoconfrontação, ou seja, nesse momento as professoras assistiam aos vídeos com o registro da produção coletiva ocorrida em sua sala e na sala de sua colega; em seguida, as docentes eram estimuladas a comentar livremente sobre a própria prática ou a prática da outra professora sem qualquer intervenção da pesquisadora; depois, a pesquisadora

lançava questões específicas sobre as produções coletivas vivenciadas por cada uma delas que eram discutidas no grupo. Os pontos levantados diziam respeito à situação de produção, ao comando dado pelas docentes para a realização da atividade e à mediação durante o processo de escrita dos textos. No momento de discutir sobre os comandos, era realizada uma leitura da transcrição dos trechos referentes ao comando dado por cada educadora. O vídeo também era retomado sempre que necessário para ajudar na discussão de pontos específicos. Antes de finalizar havia sempre uma breve avaliação do encontro.

Na primeira reunião, além do que foi descrito acima, houve um momento de apresentação para que as professoras pudessem se conhecer, uma breve exposição de como seria organizado o encontro e ainda a entrega do artigo produzido por Girão, Lima e Brandão (2007) para ser lido pelas professoras em casa e discutido no encontro seguinte.

A segunda reunião foi conduzida dentro da estrutura apresentada acima acrescentando a discussão sobre o texto no início do encontro. No final do grupo foi entregue outro material (GIRÃO; BRANDÃO, 2010) para ser discutido no terceiro e último grupo de discussão.

O terceiro encontro teve, então, início com a discussão sobre o texto entregue na reunião anterior e seguiu a mesma organização dos outros dois. Ao final desse grupo, foi acrescentada, porém, uma entrevista coletiva com o objetivo de fazer uma avaliação da pesquisa do ponto de vista das professoras.

4.2.2 Os saberes docentes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a atividade

Com relação às situações de escrita e aos comandos apresentados para a realização das atividades foram explicitados pelas professoras os seguintes saberes:

- 1- Além de aproveitar as oportunidades de escrita que surgem no dia-a-dia da escola, a professora pode planejar situações favoráveis à escrita coletiva de um texto;
- 2- É importante realizar outras atividades que possam se articular à escrita coletiva;

- 3- As situações de produção coletiva de textos precisam se aproximar das situações de escrita vivenciadas nos contextos extra-escolares para ter sentido para as crianças;
- 4- As crianças sentem necessidade de descobrir o mundo letrado;
- 5- A reescrita de um texto conhecido é diferente da situação de escrita de um texto original tanto para as crianças quanto para a professora;
- 6- É importante indicar para as crianças a finalidade e os destinatários do texto;
- 7- É necessário esclarecer para as crianças informações envolvidas na construção do texto.

Ao comentar sobre a maneira de inserir a produção coletiva de textos no planejamento a professora A defendeu em diversos momentos a posição de que *é preciso aproveitar as situações que aparecem no dia-a-dia da escola, porém, também é necessário gerar situações favoráveis à escrita coletiva de um texto*⁷, sem “ficar esperando que a oportunidade apareça”. Segundo a docente, somente dessa forma seria possível fazer com que as crianças vivenciassem essa experiência sistematicamente.

As duas docentes explicitaram nas entrevistas e nos grupos de discussão que acreditam na relevância de inserir a atividade de produção textual dentro de uma sequência de atividades. Isso quer dizer que diferentemente de outras atividades que fazem parte da rotina de trabalho na Educação Infantil (como a roda de leitura, a roda de conversa, o desenho ou a chamada), a produção coletiva de textos não é algo que se possa propor diariamente para o grupo. Para as docentes, *o desenvolvimento de algumas atividades que possam se articular à proposta de escrita proporciona aos pequenos um maior engajamento com a situação de produção textual*. De fato, evidenciamos na seção 4.1.1 que as professoras mobilizaram esse saber em todas as produções coletivas desenvolvidas. Observamos que, frequentemente, essa sequência de atividades envolvia conversas com as crianças sobre a proposta de escrita, leitura e interpretação de textos do gênero que seria produzido, além de outras atividades. No terceiro grupo de discussão a professora B, por exemplo, avalia a importância do trabalho de leitura

⁷ Nas seções 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5, os trechos destacados em itálico correspondem a proposições teóricas elaboradas por nós, a partir dos saberes explicitados pelas professoras durante as entrevistas e os grupos de discussão. As falas das docentes apresentadas no corpo do texto foram transcritas entre aspas.

de convites realizado antes da última produção. Segundo a docente, esse trabalho contribui para que as crianças estabeleçam relações entre diferentes situações de interação social mediadas pelo mesmo gênero. Vejamos o que ela diz:

[...] PB- Quando a gente trabalhou os convites, eles observaram que aquele era um convite pra uma festa da escola, mas que um convite não só se usa pra uma festa na escola. Se usa para outras situações do cotidiano, da vida fora, como um chá de bebê, um casamento e outras situações que não são da escola. São situações fora dela. [...]

Outro saber explicitado pelas professoras durante os grupos de discussão se refere ao princípio de que *as situações de produção textual precisam ser significativas para as crianças, ou seja, próximas das situações de escrita vivenciadas fora do contexto da escola*. A esse respeito, vejamos o comentário da professora A registrado no terceiro encontro:

[...] PA- É bom que se caminhe nessa perspectiva da gente realmente colocar pra eles que o texto que se escreve, ele circula na sociedade com um fim, pra alguém, um leitor concreto que vai ler, que vai haver uma interação desse leitor ausente com você, que é o emissor do texto. [...]

No comentário transcrito abaixo, a professora B também demonstra preocupação em inserir as crianças na cultura escrita ao compartilhar com elas as situações comunicativas mediadas por esse instrumento que emergem no cotidiano da escola. Vejamos:

PB- [...] Então, o que a gente faz automaticamente a gente [deve] fazer conversando com as crianças pra elas compreenderem melhor, né? Pra quê aprender a ler e a escrever? Como é importante! Uma vez eu tava fazendo um bilhete, não era nem pra a escola que eu tava, era pra a professora de educação especial da outra escola, aí eles ficavam junto de mim assim: tia, tu escreve bem rápido, né? Aí eu expliquei pra eles o que era que eu tava fazendo. Porque muitas vezes a escola faz lá na secretaria, pede os cadernos e manda e perde essa oportunidade de fazer com eles. E se eles perguntam é porque já estão demonstrando o interesse de saber. O que é isso? Quer dizer, a gente perde esse momento, né? Eu acho que o que impulsiona a criança é a curiosidade de aprender tudo e se a gente puder aproveitar isso na leitura e na escrita, né? [...].

Como vimos no fragmento acima, a docente aponta também a curiosidade infantil em relação à linguagem escrita. Saber que *os pequenos sentem necessidade de descobrir o mundo letrado* é algo que a educadora adquiriu provavelmente da sua experiência prática na interação com as crianças. Esse é um saber de grande relevância para as discussões sobre o trabalho com linguagem escrita na Educação Infantil. A curiosidade da criança e a necessidade que demonstra de interagir com a escrita é um argumento em favor da defesa do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas instituições de Educação Infantil.

Ainda em relação às situações de produção, outro ponto merece ser destacado: ao comparar a sua proposta de escrita e a proposta lançada pela outra docente na primeira atividade, a professora A percebe *que a reescrita de um texto conhecido traz um contexto diferente da produção de um texto original*. De acordo com a docente, a própria mediação se realizará a através de direcionamentos diferentes nessas duas situações. A educadora observa que na reescrita a tarefa de gerar o texto é menos complexa do que quando se está escrevendo um texto original, tanto para as crianças quanto para a professora. Para ela, quando o professor propõe a escrita de um texto original

[...] ele tá entrando numa caixa surpresa. Por quê? Porque a turma pode contribuir de maneira bem significativa, fazer bem esse resgate, ajudar bastante ou não. Você vai trabalhar em cima do vivenciado, tudo bem, mas é um texto que ninguém chegou naquele dia com ele pronto. Ele vai crescendo, ele vai surgindo mediante as investidas do professor. Não que um texto que já tenha sido lido e relido várias vezes, não que isso também não aconteça. Ele também vai surgindo porque o professor vai investindo, vai estimulando, vai instigando, mas quando é um texto que a turma já conhece, pelo menos a turma vai com esse referencial. Sabe que vai falar sobre aquilo. Eles ouviram a professora ler mais de uma vez, falar sobre aquela história, ter aquele momento de reflexão. Você vê que eles dizem até as falas, né? Eles repetem bem direitinho as falas das personagens. Eu acho que até pra eles... eles têm aquela certeza e o professor também. [...]

Na mesma direção do que diz a professora, Teberosky e Colomer (2003, p. 117) afirmam que reescrever textos é

“imitar” os textos já escritos, apoiando-se no modelo que lhes foi anteriormente revelado. Portanto, a reescrita é uma imitação de modelos que comporta um procedimento de adesão à forma em que a informação do texto está apresentada. Tal adesão traz consigo o

respeito à organização e às estruturas textuais e genéricas do texto-modelo.

No que diz respeito aos comandos lançados para a realização da atividade, a professora A enfatizou bastante durante a entrevista a importância de explicitar para as crianças os aspectos sociointerativos do texto. Essa preocupação apareceu de maneira muito frequente na fala da docente também durante as reuniões. A professora B, por sua vez, comentou na entrevista que as crianças aprendem sobre a função social do texto ao participarem de produções coletivas. Porém, não enfatizou a necessidade de explicitar os aspectos sociointerativos para o grupo ao mencionar os procedimentos que considera relevantes na mediação de uma produção coletiva de textos ou ao relatar experiências já vivenciadas por ela.

No entanto, após a sessão dos vídeos durante o primeiro grupo de discussão, a professora B pontua a importância de conversar com as crianças sobre as condições de produção textual ao ver a prática da professora A. Vejamos a conversa entre as duas docentes avaliando as atividades realizadas:

[...] PB- Outra coisa muito importante, que eu acho que foi muito positivo também e que eu vi que aconteceu nos dois momentos foi que você explicou bem pra eles e eu também busquei fazer isso: que aquele texto tem uma funcionalidade.

PA- Pra quê, né? Pra quem?

PB- Exatamente! Que a gente tá escrevendo pra alguém. Que o leitor precisa entender. Ele não tava ali naquele momento vendo aquela história, não sabia quem eram os personagens. E você também colocou: será que a pessoa vai entender como é que faz a bola? Então, a gente colocou...

PA- A gente teve essa preocupação.

PB- De mostrar que esse texto tem uma finalidade.

PA- E alguém que vai ler o texto tem que ler o texto bem escrito. Pode não tá assim... o melhor texto, mas...

PB- Mas tem que entender, né. Não tava ali naquele momento, não fez a bola com eles, não ouviu a história comigo e tem que entender tudo. [...]

Observamos que as professoras acreditam, portanto, que *é importante pontuar para as crianças a finalidade do texto e o(s) destinatário(s)*. Além disso,

avaliam que conseguiram realizar bem esse trabalho na primeira atividade. Entretanto, como discutimos na seção 4.1.2, as duas docentes tiveram certa dificuldade de mobilizar esse saber quando lançaram o comando para a realização da primeira produção coletiva. Como vimos, a professora A não explicitou o gênero a ser produzido (as professoras, na verdade, não mencionaram o gênero como um elemento relacionado à função social do texto) e não definiu bem quem seriam os interlocutores. A professora B, por sua vez, apresentou um comando bastante vago na primeira produção, sem explicitar finalidades e destinatários para o texto que seria escrito coletivamente. Durante o processo de escrita, ambas também não definiram claramente para a turma quem seriam os seus interlocutores e quais os objetivos para a escrita do texto.

No grupo de discussão, porém, no momento da análise dos comandos dados por cada docente, a professora B percebe que o comando da sua colega foi “mais completo” do que o seu. Ou seja, ao comparar os dois comandos, a professora sentiu que faltavam informações na forma como ela apresentou a proposta de escrita para o grupo. A educadora justificou as ausências dizendo que a reescrita de histórias já era uma situação bastante conhecida das crianças.

Outro saber revelado no grupo de discussão foi que *é necessário esclarecer as informações para as crianças mesmo que, a princípio, elas pareçam de difícil compreensão para o grupo*. Esse tópico foi enfatizado pela professora B diante da justificativa dada pela sua colega para não ter explicitado o gênero do texto que seria produzido com seu grupo (instruções para confeccionar uma bola de meia). Segundo a docente, usar o termo “texto instrucional” não teria significado algum para as crianças. A professora B, porém, argumenta:

[...] PB- Uma coisa que eu até aprendi no curso de literatura, eu sou apaixonada por literatura, é que às vezes a gente modifica algumas palavras pra simplificar, mas que o interessante é justamente eles aprenderem coisas... por exemplo, no caso, texto instrucional, talvez eu até concorde que no começo eles podem se assustar, né? Mas, assim, depois colocar: gente olha, isso aqui que a gente fez foi um texto instrucional pra eles saberem o que é aquilo. Aí é interessante que eles saibam o nome. Eu sei que é um nome difícil mesmo e é mais importante que eles saibam não o nome, mas o que é um texto instrucional mesmo, né? Mas depois saber que aquilo é um texto instrucional, porque muitas vezes você coloca pra a criança: a gente já trabalhou texto instrucional e eles dizem: “não, tia, a gente não fez isso não! Eu não sei fazer isso não!”

PA- E fez!

PB- E fez! E sabe! Entendeu? Então, é importante que a gente não simplifique. Que a gente explique, mas depois coloque assim a questão que isso é isso. [...]

Vale notar que esse é um saber que a educadora traz de um curso de formação continuada na área de literatura e que é, oportunamente, transferido para o seu trabalho com produção textual.

Os saberes acima explicitados pelas docentes revelam que para elas a proposta de escrita coletiva de textos pode surgir de maneira natural, mas também deve ser planejada com intencionalidade pedagógica. Conforme as professoras, as situações de escrita coletiva precisam ser significativas para as crianças e as atividades de leitura e interpretação de textos trazem contribuições importantes para a produção textual. Outro aspecto mencionado pelas educadoras foi a importância de pontuar para as crianças as informações envolvidas na escrita do texto, inclusive as finalidades e os destinatários. No entanto, observamos que as docentes conseguiram delimitar com clareza tais informações apenas a partir da segunda atividade. Nota-se ainda que a discussão sobre a autoria do texto foi uma dimensão que as professoras não mencionaram ao refletirem sobre o comando para a atividade de escrita. .

4.2.3 Os saberes docentes relativos à mediação da produção coletiva de textos

No que se refere ao trabalho de mediação da escrita coletiva as professoras explicitaram os seguintes saberes:

- 1- O papel da professora vai além de escriba dos textos produzidos pelo grupo;
- 2- Mediar uma produção textual coletiva é uma tarefa complexa;
- 3- Ativar os conhecimentos prévios das crianças é uma estratégia que contribui para a participação dos pequenos no processo de escrita;
- 4- É necessário ajudar as crianças a pensarem na organização linguística do texto;
- 5- A professora precisa explicitar para as crianças os elementos que insere nos textos;
- 6- As crianças precisam se sentir contempladas no processo de produção coletiva;

7- A intervenção docente pode e deve ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de revisar os textos.

Um dos aspectos apontados pelas educadoras em relação ao seu papel na mediação de uma produção coletiva refere-se ao fato de acreditarem que a *professora não é apenas escriba do texto das crianças, ou mediadora entre as crianças e os conhecimentos ligados à escrita, é também coautora dos textos produzidos*. Vejamos o que diz a professora A ao analisar a sua condução na primeira atividade:

[...] PA- Na minha fala você escuta eu dizendo assim: essa partezinha que Laura sugeriu. Mas eu acho que nós já colocamos isso aqui, essa coisa da necessidade de o professor também poder participar do texto. Porque eu tinha medo de, como se diz numa linguagem popular, de dar uns pitacos na hora da produção. Eu achava assim que o professor não deveria intervir sugerindo uma partezinha do texto. [...]

A docente comenta que foi adquirindo aos poucos a compreensão de que pode se sentir à vontade para participar da construção do texto no processo de escrita coletiva. Como já ressaltamos anteriormente (ver seção 2.3.2), mesmo que a professora não se perceba como coautora do texto, acreditando que não pode sugerir ideias para a escrita, ela sempre terá esse lugar numa produção coletiva. Ou seja, pelo fato de estar mediando a atividade, as discussões que provoca, as questões que lança para as crianças, enfim, todas as suas intervenções direcionam de uma forma ou de outra o processo de produção textual.

Outro saber explicitado pelas educadoras refere-se ao fato de que *mediar uma produção coletiva requer muita atenção por parte da professora*. Observamos que essa noção apareceu somente a partir do segundo grupo de discussão, o que sinaliza um possível efeito das reflexões feitas no primeiro encontro. No trecho abaixo a professora A destaca a complexidade da tarefa de conduzir a atividade:

[...] PA- A gente tem que tá muito ligada na produção, né, na hora de a gente, professor, mediar. São tantas informações que você tem que dar conta naquele momento que é difícil você resgatar essas necessidades todas no momento da mediação enquanto professor.[...]

A professora B também chega à mesma conclusão no terceiro e último grupo de discussão quando diz que antes de ser convidada para participar da pesquisa, nunca tinha refletido sobre as habilidades e conhecimentos envolvidos numa produção coletiva de textos, embora essa prática já fizesse parte da sua rotina de trabalho com as crianças:

[...] PB- Minha visão de texto coletivo mudou. Quando você falou: texto coletivo [se reportando ao convite da pesquisadora para participar da pesquisa], eu pensei: texto coletivo, tá. Pra mim era uma coisa tão óbvia. As crianças vão falando e eu vou escrevendo. E aí eu aprendi muito sobre texto coletivo, demais! Eu não sabia que existiam todos esses elementos que tinham que ser levados em consideração nessa questão da mediação. A questão da textualização... aprendi demais. Foi excelente pra mim e com certeza os meus textos coletivos a partir de agora vão ser feitos de uma maneira completamente diferente do que eu fazia antes, por conta dessa reflexão, desse estudo. [...]

Como já mencionamos em outros momentos, um aspecto em comum observado na prática das duas professoras foi a realização de atividades de leitura e interpretação de textos do gênero a ser produzido por escrito. A ideia de que *é importante apresentar para as crianças modelos antes da escrita coletiva do texto para aproximá-las das características específicas do gênero textual* foi colocada pelas docentes na entrevista e nos grupos de discussão. Conforme as professoras, a utilização dessa estratégia no trabalho com leitores e produtores de textos iniciantes facilita a aprendizagem das crianças e a própria condução da atividade.

Entretanto, observamos que durante a segunda atividade a professora A não fez referência aos convites lidos no momento anterior. Ao responder por que não mencionou esses textos durante a produção do convite com o grupo, a docente explicou que seu pensamento foi “esperar o que ia sair, seja da vida concreta ou desse momento que eles tiveram”. Vejamos o que disse a docente quando levantamos essa questão no grupo de discussão:

[...] Fernanda- Mas tu não acha que fazer essa conexão poderia ter ajudado eles a pensarem na hora de produzir o convite? Se você tivesse dito assim: ó, aquele convite que eu trouxe, aquele verde que foi da igreja, lembram? Fazer a relação...

PA- [...] pra não ficar uma coisa assim: ah, a pessoa treinou os meninos. Por quê? Porque eu já vi filmagens de sala de aula que eu na hora não disse, não disse, mas eu pensei e ouvi colegas dizerem:

“como isso ta arrumadinho, como isso ta bonitinho, mas que meninos sabidos”. Ta entendendo? Porque tudo deu certo na filmagem, os meninos falaram tudo. [...]

A professora B, porém, traz para a discussão outra forma de ver a situação. Vejamos o que ela diz:

[...] PB- Mas eu vejo assim: aquele momento pra mim não é uma avaliação do que ele aprendeu. Pra mim aquele é mais um momento, do mesmo jeito que o momento que eles trouxeram a receita, o momento que a gente trabalhou a receita. A gente tem que trabalhar sim. Eu acho assim, né. Eu tenho que trabalhar a receita e aquilo ali não é uma prova. Eu tenho que trabalhar.

PA- Independente de ta sendo filmado ou não.

PB- E eles estão aprendendo e a gente ta construindo juntos. Então, eles precisam de elementos, até porque são muito pequenos. Essa questão de lembrar dos detalhes e tal. Eu acho que se a gente pensar assim sabe, Laura, que faz parte da nossa sequência de trabalho... é só um outro momento.

PA- É verdade.

PB- Toda vez que a gente faz um trabalho com eles a gente não retoma? Olha, aquilo que a gente fez... Isso é uma coisa natural, que deve ser feito. Agora se você parte da ideia de que o professor chega com uma atividade e o aluno já tem que saber... Como que ele tem que saber? A gente ta ali pra ensinar. A gente ta ali pra fazer isso mesmo. Ah! Ta tão arrumadinho! Arrumadinho na cabecinha deles. Que bom que ta arrumadinho! Porque veja, você não tava fazendo eles decorarem falas, você tava querendo ajudá-los a lembrar. [...]

No diálogo entre as docentes, vemos que a professora B reafirma a importância de explorar com a turma o gênero que será produzido coletivamente e, ao apresentar os argumentos em favor do seu posicionamento, transmite uma tranquilidade em relação a essa questão que pôde contagiar a outra docente. O discurso da professora B remete à noção de *domínio progressivo do trabalho* ressaltada por Tardif (2010). Conforme esse autor, o domínio da ação pedagógica adquirido pelos professores ao longo de sua carreira permite uma maior segurança e um sentimento de estar realizando bem suas funções.

Como discutimos no capítulo 4.1.3, na terceira produção coletiva realizada pela professora A, observamos que a tarefa de gerar conteúdo para o texto ficou, em boa parte do processo, a cargo da professora. Ao analisar a sua mediação no terceiro encontro, a docente reconhece o fato de não ter compartilhado com o grupo

a geração de ideias para compor o texto em alguns momentos e justifica o direcionamento dado por ela argumentando que precisou agir dessa maneira, pois apenas ela possuía algumas informações relevantes para que o texto cumprisse sua função.

Segundo a professora, o nome e a quantidade dos materiais que seriam utilizados para a confecção do fantoche eram informações que as crianças não tinham “maturidade” para explicitar. Para a docente, *dependendo das necessidades que surgem durante o processo de escrita, o professor pode conduzir a geração de conteúdo sem a participação das crianças*. O discurso da educadora evidencia a noção de que o saber-fazer dos professores estabelece uma estreita relação com as situações concretas do trabalho. Ou seja, as escolhas e atitudes dos professores estão voltadas para as contingências da prática, de modo que na maioria das vezes eles “precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (TARDIF, 2010, p. 137).

A professora B problematiza a discussão e na interação entre as docentes surgem outras possibilidades de ação:

[...] PB- É, mas não é uma questão de maturidade porque, por exemplo, eu também não sei qual é a quantidade de material que você ia usar.

PA- Exatamente. Se a gente já tivesse passado pela construção do bonequinho...

PB- Como foi a receita, né?

PA- Como foi a receita, mas como a gente ainda ia fazer e o bilhete era pra pedir o material eles não tinham como saber a quantidade, nem tinham como saber o nome das folhas. Então, se fosse um bilhete com outra necessidade talvez essa questão não tivesse surgido. A gente podia discutir aqui sobre esse momento. Eu justifiquei, mas ao mesmo tempo fica alguma coisa ainda pra a gente refletir em cima disso, pra a gente pensar um pouco sobre isso. [...] Eu poderia ter deixado como tava e ter esperado uma volta, uma resposta de quem tivesse pego o bilhete, algum... um bilhetinho de volta: “Laura, por favor, coloque a quantidade dos materiais”. Aí eu teria dito: olha pessoal, agora veio uma resposta. Eles tão dizendo que eu preciso colocar a quantidade, que a gente esqueceu de colocar aqui né? [...] De todo jeito eu ia colocar, eles não tem como [se referindo às crianças]. Eu que sou a detentora desse conhecimento nesse momento. Tem coisa, tem informação que quem detém é o professor mesmo. Então, ele tem que dizer ao

aluno, ele é quem sabe. Mas seria contextualizado diferente. Essa informação teria aparecido de uma forma diferente. Ao mesmo tempo eu gostei que apareceu o conflito porque eles perceberam, eu espero, que o ato de escrever tem disso. O conflito aparece. Isso é do ato de escrever e eu ainda digo [durante a revisão do texto]: é assim mesmo, a gente vai fazendo e vai ajeitando. [...]

Durante a análise do vídeo pontuamos que as crianças ficaram dispersas nos momentos da escrita em que elas não participaram. A partir daí a reflexão voltou-se para a discussão de estratégias que possibilitassem a participação do grupo na explicitação de informações que deveriam compor o texto. A professora B sugeriu uma estratégia de ação que faz parte da sua prática. Vejamos:

PB- Eu acho importante a gente colocar assim: quais as informações que precisam ter nesse texto? Por exemplo, no caso da receita, quais as informações que tem que ter na receita? Nome, ingredientes e modo de fazer. O que é que tem que ter no convite? Data, hora e local. Então, saber a informação que a gente precisa ter. Agora o jeito que a gente vai escrever... Quando eu trabalhei os convites eu coloquei: como é que os convidados vão saber onde vai ser a festa? E se a gente não disser o dia? Eles vão vim amanhã, e aí? Então, gerou o conflito da falta de informação completa. Entendeu? Então, existem informações que precisam estar lá. Então, agora a gente vai ver como a gente vai fazer isso. Como uma coisa separada.

Para a professora B *ativar os conhecimentos prévios das crianças tanto em relação ao conteúdo quanto ao gênero pode contribuir para a participação das crianças no processo de escrita*. Além de discutir com o grupo sobre os componentes do gênero nas atividades que antecedem a escrita do texto, a professora pode conversar sobre o conteúdo textual. Desse modo, essas informações ficam, segundo ela, mais acessíveis à turma no momento da produção coletiva, aumentando o nível de participação das crianças no processo de geração de conteúdo e facilitando o trabalho da professora, que poderá investir mais em outros tipos de intervenção.

No que diz respeito ao processo de textualização, esse foi um aspecto bastante enfatizado nas reuniões com as professoras. Na primeira entrevista ao responder quais os aspectos que considera necessários quando propõe a escrita de um texto com as crianças, a professora A menciona procedimentos que ajudam o grupo a pensar sobre os modos de escrever. No extrato abaixo a professora descreve sua ação ao mediar a escrita coletiva de uma receita culinária:

PA- [...] Qual foi a primeira coisa que Laura fez? Aí eles dizem: “a gente lavou as frutas”. Então, vamos lá. Pra a pessoa que vai ler, como é que a gente vai escrever? Laura lavou as frutas? Como é que a gente vai dizer? Eu vou tentando arrumar o pensamento em relação ao emprego das palavras que melhor caem pra a gente escrever aquele texto.

Podemos observar que a professora considera que *é tarefa importante na condução de uma produção coletiva não apenas estimular a geração de ideias, mas ajudar as crianças a pensarem na organização linguística do conteúdo textual*. Contudo, constatamos ao analisar as atividades desenvolvidas a dificuldade de mobilização desse saber na prática das duas docentes, em especial, nas primeiras produções. Assim, na análise dos vídeos durante os encontros com as educadoras foram apontados diversos momentos da atividade de escrita em que o processo de textualização poderia ter sido compartilhado com as crianças.

Nos grupos de discussão as educadoras enfatizaram que *na prática de produção coletiva de textos com crianças pequenas é interessante que a professora explicita para a turma os elementos que insere no texto* (sinais de pontuação e conectivos, por exemplo). No trecho abaixo retirado do primeiro encontro a professora B comenta sobre essa questão ao analisar o vídeo com o registro da prática da professora A:

PB- Ela colocou aí: “isso aqui se chama vírgula”. Você não explicou e eu acho que não tinha necessidade de explicar, mas disse o nome pra a criança saber o que é. No meu caso, eu tive essa preocupação: eu não vou ensinar pontuação na Educação Infantil. Mas eu não disse nem o nome e nem marquei. Eu achei interessante que você disse o nome, não precisava explicar, mas disse o nome.

PA- Eu sempre fiz isso nas experiências que eu tive com produção de texto, porque eu acho assim: se aquilo apareceu na hora do texto que vai crescendo, sendo registrado, então talvez algum deles aí pode pensar: isso aí é o quê? Pode até não verbalizar, mas pensar: isso veio da onde?

PB- Isso! Você nomeou ali, mas não precisou dar uma aula sobre pontuação.

Algo semelhante foi colocado pelas professoras em relação aos procedimentos envolvidos na operação de revisão textual (apagamentos e substituições), como fez a professora A na última atividade.

Assim, discussões interessantes foram levantadas em relação às estratégias desenvolvidas pelas docentes e às oportunidades de materializar para as crianças a ideia de que o texto pode ser revisto e alterado a qualquer momento. Ao longo dessas discussões surgiram questionamentos do tipo: será que não teria sido mais interessante escrever do jeito que foi falado pelas crianças e só depois propor a revisão, discutindo com elas as possibilidades de modificação do trecho que estava escrito? No caso em que as crianças não conseguiram pensar em uma forma de melhorar o texto, não seria interessante sugerir e realizar a modificação para que elas pudessem aprender a lidar com essa operação a partir da ação da professora?

Dessas reflexões emerge uma das grandes tensões apresentadas pelas docentes em relação à prática de produção coletiva de textos na Educação Infantil: em que medida a professora deve intervir no sentido de melhorar o texto? Como conduzir essas intervenções sem apagar as marcas de autoria das crianças? Essa questão aparece nas falas das docentes na primeira entrevista e nos grupos de discussão, surgindo de maneira mais enfática no discurso da professora B. De acordo com a educadora, é papel da professora propor os ajustes necessários para melhorar o texto, porém “não pode corrigir tudo, porque se você corrige o texto todo, você desestimula e acaba desconfigurando. O texto já não é mais o que eles fizeram”.

Ainda segundo a professora B, o apagamento das marcas infantis no texto pode ter um impacto no aspecto emocional da criança. De acordo com a educadora, *contemplar as sugestões das crianças na escrita do texto é uma forma de ajudá-las a se reconhecerem, de fato, como coautoras*. A professora A, por sua vez, demonstra uma preocupação maior em levar o grupo a pensar que quando estamos diante da tarefa de escrever “a gente não vai soltar assim aleatoriamente e vai sair escrevendo, atirando pra todo lado”. Segundo a docente, *é importante que as crianças percebam a necessidade de melhorar o texto e a intervenção docente pode ajudar na construção dessa atitude*. Vejamos o que argumenta a educadora:

PA- Vamos sim ouvir o que cada um tem a dizer, mas se a gente não der a eles essa possibilidade de limpar o texto, de organizar o

pensamento... é por isso que talvez a coisa saia assim, quando eles estão na quarta série, na quinta série, um texto abarrotado e menos coeso e menos objetivo, tá entendendo? Por isso que eu sinto essa necessidade. Porque, é cedo? É cedo, mas se começarem nessa prática, vão interiorizando aos poucos.

As discussões realizadas nos encontros e a análise das práticas das duas docentes (ver o item 4.1.3) revelam uma diferença entre elas não apenas em relação às formas de mediação adotadas no ensino de produção coletiva de textos com crianças pequenas, mas também de estilos de ensino. As duas educadoras defendem a ideia de que ensinar crianças pequenas a produzir textos é um trabalho extremamente relevante para a aprendizagem dos pequenos no que se refere à linguagem escrita e que esse é um dos objetivos das instituições de Educação Infantil. Entretanto, vimos que a professora A apresenta uma postura mais diretiva na condução da atividade, ao passo que a professora B tende a dar maior abertura para que as crianças possam se expressar. Mais adiante, na seção 4.3.1, abordaremos de maneira mais detalhada essa questão dos estilos de ensino.

Apesar dessa diferença de atuação, a “medida da intervenção” é um aspecto que preocupa as duas docentes. Tal tensão pode ser explicada pelo fato de que a produção coletiva de textos é uma atividade em que a professora espera atingir certos objetivos didáticos ao interagir com as crianças, ajudando-as a construir determinados conhecimentos, o que implica uma intervenção docente. Por outro lado, a relação de coautoria entre a professora e seu grupo de crianças na construção do texto precisa ser preservada.

Na verdade, a reflexão sobre a autoria apareceu nas reuniões com as docentes como um aspecto fundamental na discussão sobre as formas de interagir com o grupo, de conduzir o processo de revisão, enfim, nas reflexões sobre as estratégias de gestão da atividade. Portanto, apesar dessa dimensão não ter sido enfatizada pelas professoras na discussão com as crianças durante as atividades de escrita ela parece fazer parte das preocupações das duas docentes. Vejamos o que diz a professora A quando reflete sobre os momentos em que não incorpora ao texto as sugestões das crianças:

[...] PA- Agora assim, eu acho que essa coisa da revisão é automática em mim. [...] É a necessidade da clareza. Uma clareza que eu acho que é na minha perspectiva. Uma clareza do texto pra o leitor entender bem direitinho na minha perspectiva do que seja

clareza. [...] Eu acho que eu tenho essa ideia da revisão textual inconsciente. É como se fosse assim: pra não perder tempo fazendo de um jeito, vamos fazer logo do outro. Mas isso sou eu! Eles são leitores em construção. [...]

Entendemos que a mediação docente durante a produção coletiva de um texto exige, de fato, a busca por um equilíbrio na maneira de intervir, a fim de que seja dada à criança a oportunidade de aprender com o modelo da professora como alguém mais experiente nessa tarefa, garantindo-se ao mesmo tempo, a participação da turma no processo de escrita. A construção dessa habilidade pode ser facilitada através do desenvolvimento de estratégias de autoavaliação e monitoramento da prática pedagógica, que possibilitam um maior domínio das ações realizadas em sala. Acreditamos que a experiência da refletir sobre o trabalho tem, portanto, um papel fundamental nessa construção e na abertura para novas aprendizagens. Vejamos o que diz a professora B ao avaliar a sua maneira de conduzir as produções:

PB- A gente tá aprendendo, né. Eu aprendi a tentar fazer intervenções assim... consultando as crianças mais, pedindo sugestão e aceitando as sugestões deles. Então, eu acho que foi um momento em que eu parei pra pensar e já fiz diferente, tentei fazer diferente, mas eu considero que eu tô aprendendo. Foi um momento de aprendizado, de abrir mão, de conduzir tudo não, mas de compartilhar com eles. Não induzi-los a fazer como eu quero. Porque eu acho que, eu observando, eu acho que eu fazia algumas vezes isso. [...] essa medida de intervir, mas não conduzir tudo. Então, eu acho que tô aprendendo isso. Eu acho que eu já dei um passo. Esse já foi diferente do outro nesse sentido.

Defendemos o ponto de vista de que, nesse tipo de atividade, se as sugestões apresentadas pelas crianças não geram nenhum problema para a coerência textual ou constituem uma transgressão às normas de registro da língua materna, podem e devem ser incorporadas ao processo de escrita. Vimos que em muitos momentos a professora A se viu diante do dilema de ter que se desprender de um modelo pré-concebido, construído a partir da sua perspectiva de clareza, como ela mesma reconhece. Se o que as crianças dizem traz problemas para o texto ou se a professora deseja mostrar para o grupo uma maneira mais adequada de escrever determinado trecho (evitando repetições ou substituindo palavras, por exemplo), entendemos que essa intenção deve ser compartilhada com as crianças.

Trata-se de uma oportunidade de pensar junto com o grupo ou explicitar para a turma a habilidade de identificar problemas no texto e revisá-lo a fim de atingir um produto textual que atenda às expectativas geradas pela situação de interação.

Em síntese, as professoras explicitaram que o papel da docente durante a produção coletiva não se restringe a uma tarefa meramente instrumental e com o avançar das discussões elas foram percebendo a complexidade desse trabalho. Além disso, para as docentes, a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, o estímulo à reflexão sobre a organização linguística do texto e à revisão textual são aspectos importantes na condução da atividade. Contudo, a análise da prática das duas professoras evidencia que o estímulo à participação das crianças no processo de textualização foi um tipo de intervenção que elas tiveram dificuldade de realizar. Outro saber explicitado pelas professoras foi a necessidade de contemplar as sugestões das crianças na construção do texto a fim de garantir a relação de coautoria característica da produção coletiva.

4.2.4 Os saberes docentes relativos às estratégias de motivação e interação com as crianças

Tardif (2010) advoga que a ação do professor é estruturada pelos condicionantes ligados ao ensino dos conteúdos e pelos condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos. Os primeiros têm relação com a organização dos conteúdos, os objetivos didáticos, o planejamento, as estratégias de avaliação e outros aspectos ligados aos conhecimentos transmitidos. Já os segundos, dizem respeito às estratégias de motivação e de gestão das atividades.

Ao analisar as conversas com as professoras nos grupos de discussão e entrevistas, de fato, observamos a explicitação de saberes nas duas direções apontadas acima. Ou seja, saberes ligados às competências envolvidas na produção textual e às formas de conduzir e planejar o trabalho com as crianças, bem como saberes associados a ações de motivação, de estímulo à participação das crianças na atividade, enfim, aos modos de se relacionar com o grupo.

Sobre esse trabalho de motivação e de gestão das interações durante a produção coletiva, as professoras explicitaram que:

- 1- A organização da sala de aula pode facilitar ou dificultar a participação das crianças na atividade;
- 2- É importante ouvir os comentários das crianças durante o processo de escrita;
- 3- A intervenção docente deve buscar um equilíbrio para que a atividade não se torne cansativa para o grupo;
- 4- As crianças precisam se familiarizar com a proposta de escrever um texto coletivamente e a intervenção docente pode ajudar nesse processo.

Durante os grupos de discussão as docentes discutiram maneiras de organizar o espaço para a atividade de escrita e pontuaram que *a sala deve ser organizada de modo que as crianças fiquem bem acomodadas e todos possam visualizar a escrita da professora*. No segundo encontro, por exemplo, a professora A avalia positivamente a mudança que fez na arrumação da sala solicitando que as crianças sentassem nas cadeiras em frente ao quadro e não no chão como havia feito na primeira atividade. Segundo a docente, a nova posição tinha ficado mais confortável para as crianças, já que ficaram mais próximas do quadro e que não precisaram fazer tanto esforço para olharem a escrita do texto. Vejamos o que diz a professora:

PA- [...] eu acho que pra eles visualizarem o texto todo, o texto que ta sendo ali estruturado, escrito, fica melhor. Até pra eles, nessa visualização, me darem melhor as sugestões, as diretrizes daquilo que a gente precisa colocar do ponto de vista da estrutura e da composição mesmo. Na minha opinião, se eu fico naquela arrumação que Cyntia faz [referindo-se à arrumação da professora B, que escreve no chão em uma folha grande de papel com as crianças sentadas ao seu redor], quem ta assim de costa para o texto?

Fernanda- O texto fica de cabeça pra baixo.

PA- Porque o leitor experiente que já conhece a estrutura de determinados textos, estando ali ou aqui... Vamos pensar no convite que nós vamos mandar pra Telma. Nós que já somos mais experientes, já sabemos como é a estrutura e vamos pensar mais na redação. Mas do ponto de vista do leitor iniciante, será que ele sabe? Por que ele não tem essa experiência.

A discussão prossegue e a professora B apresenta os argumentos que justificam sua preferência por realizar a produção coletiva sentada no chão:

PB- [...] com relação a ficar de cabeça pra baixo [referindo-se à posição do texto em relação às crianças que estão na roda], naquele

momento que a gente tá sentado escrevendo eu realmente tô focando no conteúdo do texto, na produção de idéias, de palavras, de montar o texto. Quando acaba o texto, não sei se vocês observaram, aí eu viro o texto pra eles e mostro. Então, é uma forma de... eu sinto assim, que é uma forma de eles estarem mais próximos afetivamente mesmo, ali junto de mim.

PA- É, isso também é importante.

PB- E naquele momento eles só estão focados no conteúdo, nas idéias. E depois eu coloco assim e mostro a estrutura mesmo.

Continuando sua reflexão, a professora B tenta conciliar as duas posições apresentadas e propõe, em seguida, outra forma de organização:

PB- Só que aí, o segundo ponto é: será que não seria um meio termo a gente colocar assim... um quadrinho pequeno, colocar eles junto do texto, mas num quadrinho baixinho pequeno, que a gente sentada numa cadeirinha a gente possa escrever o texto e eles estarem juntos e todos vendo da mesma forma que você.

PA- De frente.

PB- Eu acho que dessa maneira a gente contempla os dois aspectos: estarem todos juntos e vendo.

Outro ponto destacado pelas professoras diz respeito ao espaço para a participação das crianças no processo de escrita coletiva. De acordo com as educadoras, *é muito importante ouvir as crianças e interagir com elas, prestando atenção aos seus comentários*. Esse saber é bastante ressaltado nos comentários da professora B. Vejamos o trecho abaixo:

PB- Eu gosto de ouvir criança porque nada que a criança fala é assim... tem sempre uma lógica, tem um pensamento. Pra isso a gente tem que ouvir. Dar atenção. [...] Eu acho que eu tô aprendendo muito nesse trabalho na condução, de me controlar e acatar. Aceitar e ouvir mais.

O comentário da professora revela uma concepção de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e como interlocutor que pode trazer contribuições interessantes numa atividade de escrita coletiva de textos dentro das suas possibilidades. Tal entendimento, certamente, reflete-se nas estratégias de motivação e interação com a turma durante a escrita coletiva. Como vimos na seção 4.1.3, a professora B preocupou-se em retomar e problematizar as falas das

crianças, construindo um espaço para o diálogo com elas durante o processo de escrita.

As docentes apresentaram também durante as discussões realizadas nos encontros a seguinte tensão: problematizar as falas das crianças e propor a revisão do texto no processo de escrita ou permitir uma maior fluência da atividade e sugerir a revisão do texto em outro momento?⁸ Tal questão reflete a preocupação com o fato de que *é preciso ter cuidado para não fazer da produção coletiva uma atividade cansativa para a turma*. Ou seja, é preciso estar atenta ao tempo da criança pequena, sua forma de aprender, de interagir, enfim, com as necessidades e potencialidades específicas da faixa etária com a qual trabalham.

Decidir entre propor modificações no texto durante o processo, solicitando que as crianças pensem em outras possibilidades de escrita para melhorar o texto ou deixar que a atividade transcorra e fazer essa reflexão em outro momento, depois de obter uma primeira versão do texto não é fácil, pois exige das professoras escolhas rápidas realizadas no momento mesmo da produção coletiva. A reflexão sobre a prática é, portanto, um fator importante no desenvolvimento dessas estratégias de ação como mostra a avaliação realizada pela professora A ao assistir ao vídeo que registra sua condução da segunda atividade de escrita:

PA- Acho que em alguns momentos eu poderia ter encerrado. Eu fiquei instigando muito. Mais e mais elementos... Eu acho que os elementos que apareceram foram necessários do ponto de vista da estrutura do texto, mas em alguns momentos eu poderia ter parado por ali. Não precisa também estar querendo tanto... tanta reflexão assim! Pra a redação mesmo, a parte da redação. Não é da estrutura do texto, porque tem que ter: local, data, hora, isso tem que ter. Mas na redação se já aparece aqui e ali você pode ficar satisfeito. Ta bom! De repente é uma coisa que a gente tem enquanto educador, de controlar, de conduzir, de dirigir.

PB- É verdade.

PA- Porque às vezes até enxerta demais o texto de tantas informações. Certo que é bom que esse texto passe por uma revisão. Aí na revisão a gente pode refletir com eles sobre isso [se referindo à revisão do produto final].

⁸ Essa questão poderia ter sido abordada na subseção em que tratamos dos saberes relativos à mediação da atividade. Porém, optamos por discuti-la aqui, pois julgamos que para as professoras esse dilema está muito mais atrelado às estratégias de motivação.

Outra ideia explicitada em relação às estratégias de motivação e interação com o grupo foi ressaltada pela professora A tanto na entrevista quanto nos encontros. Conforme a educadora, *é necessário ajudar as crianças a se familiarizarem com a atividade de produzir um texto coletivamente*. A professora aponta essa familiarização com a atividade como um fator que aumenta a participação das crianças à medida que elas vivenciam esse tipo de experiência em sala. O trecho a seguir, retirado da entrevista com a educadora, ilustra essa preocupação no momento em que comenta sobre a participação das crianças nesse tipo de atividade:

[...] PA- Das experiências que eu tive, os primeiros textos eu tive que suar muito porque eles não entendiam de imediato o que eu queria, o que é produzir um texto coletivamente: “ela quer o quê?” “Ela quer que eu fale pra ela escrever?” As primeiras experiências, até eles entenderem que a gente tava arrumando o texto com a sua característica específica, alguns falam, mas muitos, não. Da terceira experiência, quarta em diante, que eles estavam acostumados a sentar e eles percebiam que eu ia pedindo deles uma fala relacionada à experiência que tiveram, ou uma fala que ia arrumar o texto que alguém ia ler e que por isso precisava ter o cuidado de ter características específicas como data, hora, local e um textinho que convidava alguém pra alguma coisa, aí eles começavam a se soltar mais. Mas, de modo geral, eles ficam, assim, um pouco apreensivos, porque de imediato, quando é a primeira vez, eles não entendem bem o que você quer. (Entrevista 1)

O comentário da docente revela que o fato de o grupo ainda não ter incorporado esse tipo de atividade à sua rotina de trabalho nas primeiras experiências requer da professora sensibilidade para compreender esse processo e voltar sua atenção para o que Calkins, Hartman e White (2008) chamam de *interações sobre expectativas*, cuja finalidade é ensinar às crianças como a atividade funciona. Pascucci e Rossi (2005) também falam sobre essas ações da professora, nomeando-as de intervenções *organizativo-processuais*, que se propõem a introduzir a atividade, explicando como acontece o trabalho.

Em resumo, faz parte dos conhecimentos das professoras a ideia de que no gerenciamento das interações durante a condução de uma produção coletiva alguns aspectos importantes são: a organização do espaço físico, a atenção às falas das crianças, o equilíbrio nas intervenções e a familiarização dos pequenos com a atividade.

4.2.5 Os saberes docentes relativos às práticas de produção textual na Educação Infantil

Por fim, as professoras abordaram questões que tratam de aspectos mais gerais ligados às práticas de produção textual nas escolas de Educação Infantil. Os saberes explicitados por elas em relação a esse tópico foram os seguintes:

- 1- A proposta de escrever textos coletivamente precisa fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil;
- 2- As práticas de escrita precisam contemplar os eixos da alfabetização e do letramento;
- 3- O modelo da professora ajuda na interiorização pela criança de comportamentos relacionados ao uso da linguagem escrita.

No terceiro grupo de discussão a professora A defende o ponto de vista de que *é imprescindível a construção de uma cultura de produção coletiva de textos nas escolas que trabalham com Educação Infantil*. Muitas vezes essa prática se insere na iniciativa de uma professora que desenvolve um trabalho isolado e fica sem a possibilidade de compartilhar experiências com seus pares para ampliar o seu desenvolvimento profissional.

Ao questionarmos o papel da professora que já vivencia o trabalho com produção textual na construção de um contexto favorável a essa prática na escola em que atua, a professora B comenta que é preciso “levar as pessoas a pensarem na questão”. Assim, diz a professora:

PB- [...] é importante você parar e refletir e ser contagiado. Não assim: agora, minha gente, vocês vão fazer texto coletivo. Os bilhetes não vão mais poder ser escritos pela direção ou pelas professoras sozinhas. Não, não é assim! É contagiar: olha como fica, veja que interessante. Fazer com que o grupo abrace essa proposta de se comunicar a partir da produção dos alunos. [...]

A docente cita como exemplo a escrita da receita dos biscoitos (segunda atividade observada) quando explicou para a diretora a sua proposta e pediu que as crianças solicitassem que a gestora digitasse e reproduzisse a receita produzida. Para a docente essa foi uma boa forma de envolver outras pessoas da escola nesse trabalho. Outro exemplo pode ser identificado na terceira produção da turma da

professora B. A educadora relatou que pediu a ajuda das outras professoras da escola para trazer convites que pudessem ser explorados pelas crianças antes da escrita coletiva que estava planejada: a produção de um convite para a festa da família. A partir das conversas entre as docentes sobre essa proposta, as demais educadoras da escola também decidiram elaborar seus convites junto com as crianças.

A ideia de que *é necessário articular os eixos da alfabetização e do letramento na Educação Infantil* foi enfatizada pelas duas docentes em diversos momentos. Nessa direção, a professora B ressalta que o conhecimento sobre os gêneros textuais traz contribuições importantes ao processo de alfabetização:

PB- [...] E como isso vai ser importante no momento em que eles estão sendo alfabetizados porque eles já vão ter esse repertório de gêneros diferentes, da função daquele texto, da finalidade dele. Então isso vai ajudar a criança e dar um significado ao que eles estão aprendendo, entendeu? Eles aprendem a partir do significado. Não primeiro decodifica pra depois dá o significado, entendeu? [...] Então é importante trabalhar isso na Educação Infantil pra que eles tenham esse conhecimento do texto na vida deles e do significado daquilo pra a partir daí... você pode fazer as duas coisas juntas.

Há ainda um aspecto explicitado pelas professoras que gostaríamos de destacar nesse estudo que tem relação com a mediação docente durante a produção coletiva, mas também com outras atividades desenvolvidas na escola. Ao assistirem aos vídeos, as docentes ressaltaram que *as crianças aprendem com o modelo da professora*. Por meio do exame de suas maneiras de conduzir as atividades de escrita registradas, as educadoras identificaram pontos avaliados por elas como negativos e também pontos que julgaram positivos e que poderiam ser interiorizados pelas crianças. Entre os aspectos enfatizados pelas docentes estão os gestos, a preocupação com o uso repetitivo de palavras, a tentativa de melhorar os textos e de revisá-los. Esse dado remete ao princípio da teoria de Vigotski (2007), segundo o qual a aprendizagem dos processos mentais superiores acontece primeiramente no nível intersubjetivo e depois passam para o nível intrasubjetivo.

Diante do que foi exposto, identificamos entre os saberes explicitados pelas professoras que as instituições de Educação Infantil precisam incorporar a proposta de escrever textos coletivamente com as crianças como uma prática efetiva. As docentes mencionaram ainda que os conhecimentos construídos pelas crianças nos

eventos de letramento dão sentido à aprendizagem da linguagem escrita e também que as ações da professora na interação com a escrita servem como modelo para a aprendizagem das crianças.

Finalizamos essa seção lembrando que buscamos ressaltar aqui os saberes explicitados pelas professoras que estavam mais evidentes sob nosso ponto de vista. Assim, não pretendemos, obviamente, dar conta de todos os saberes das duas professoras que participaram do estudo. Ao contrário, reconhecemos a natureza plural, heterogênea e complexa desses saberes que estruturam as ações e configuram o trabalho realizado por cada profissional no contexto das necessidades e contingências específicas das diversas realidades vividas.

4.3 ATITUDE REFLEXIVA E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O modelo de formação docente proposto por Shön (1995) destaca a atitude reflexiva como fator fundamental no processo de desenvolvimento profissional do professor. Para esse teórico, a capacidade de refletir sobre sua própria experiência permite ao professor maiores condições de compreender e aperfeiçoar a prática docente.

Como foi dito no referencial teórico que orientou a construção deste trabalho, de acordo com a proposta de Shön, a formação profissional baseia-se nos conceitos de *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. Tais conceitos sugerem uma ideia de formação que implica um movimento do professor em direção a uma atualização constante, observando a sua atividade, produzindo sentido sobre ela e pensando na possibilidade de adoção de outros significados para o seu fazer.

Perrenoud (2002), por sua vez, aponta o ato de “se observar caminhar” como um fator importante na identificação de ações que muitas vezes são realizadas de forma inconsciente. Desse modo, resgatar os próprios passos pode ajudar a identificar aspectos que precisam ser reconstruídos, uma vez que a atividade dos professores, mesmo daqueles mais comprometidos, é fortemente guiada pela rotina já estabelecida.

Com base nesses princípios abordaremos ao longo dessa seção o terceiro e último objetivo traçado para o presente estudo. Isto é, buscaremos explorar as relações entre as reflexões geradas nos momentos dos grupos de discussão com as docentes e a forma como elas organizaram o seu trabalho no que se refere à prática de produção coletiva de textos. Desse modo, apresentaremos alguns dados que revelam de que forma a discussão gerada nesses encontros com as professoras pode ter influenciado nas decisões, nos direcionamentos e nas estratégias de ação utilizadas por elas durante as atividades propostas. Esses resultados foram obtidos a partir dos depoimentos das docentes e da análise das suas intervenções em cada produção escrita apresentada na seção 4.1.3.

Nas seções anteriores já foram lançadas algumas conexões entre os grupos de discussão com as educadoras e a prática desenvolvida por elas. Contudo, iniciamos a apresentação dos resultados dando maior ênfase aos tipos de intervenção realizados pelas docentes em cada atividade observada. Depois, os saberes explicitados pelas professoras foram o foco das reflexões apresentadas.

Agora, abordaremos mais especificamente o movimento de ação/reflexão/ação realizado pelas educadoras durante a pesquisa. Para isso, a seção foi dividida em duas partes: na primeira, discutiremos como as professoras mobilizaram as reflexões encaminhadas nos grupos de discussão ao conduzirem as atividades de produção coletiva de textos. Na segunda parte, faremos algumas considerações sobre o papel da socialização e da troca de experiências, bem como sobre os possíveis impactos da reflexão sobre a prática e da postura investigativa no processo de construção dos saberes docentes.

4.3.1 As reflexões geradas nos grupos de discussão e suas relações com as atividades de produção coletiva de textos

Os gráficos apresentados na seção 4.1.3 evidenciam um aumento na variedade de intervenções das professoras na segunda e na terceira atividade. Como foi comentado anteriormente, esse dado pode ser atribuído às especificidades dos contextos em que foram inseridas as propostas de produção coletiva.

No entanto, também podemos afirmar que as discussões realizadas com as docentes contribuíram para um processo de ressignificação de alguns aspectos do trabalho de mediação, o que possibilitou o investimento em tipos de intervenção diferentes daqueles que comumente pareciam ser enfatizados pelas educadoras em suas práticas. Por exemplo, a discussão sobre a importância de coordenar junto com as crianças o processo de textualização foi algo ressaltado em todas as reuniões gerando, possivelmente, maior preocupação das professoras em desenvolver estratégias de ação que pudessem contemplar esse aspecto. De fato, como já mencionamos na seção 4.1.3, a professora B em especial, demonstrou avanços quantitativos e qualitativos de uma atividade para outra no que se refere ao estímulo à textualização, atingindo de forma progressiva um maior equilíbrio entre as intervenções relativas à geração de conteúdo e aquelas que ajudavam as crianças a refletirem sobre os modos de escrever as ideias.

Alguns tipos de intervenção, como o estímulo ao processo de textualização, a discussão sobre o conteúdo do texto através da problematização das falas das crianças e a revisão em processo exigem o que Ajello (2005) chama de *microdecisões*. As microdecisões são tomadas ao longo das discussões e implicam em escolhas feitas em pouco tempo na presença de muitas variáveis. As *macrodecisões*, por sua vez, estão relacionadas aos aspectos introdutivos, que orientam a atividade e que podem ser escolhidas com antecipação, avaliando-se a melhor forma de introduzir a discussão (AJELLO, 2005). Ao que parece, portanto, a análise da prática durante os grupos de discussão contribuiu para que as professoras investissem de forma mais eficiente nas intervenções ligadas à tomada de microdecisões, principalmente o estímulo à textualização e a discussão sobre o conteúdo, pontos mais enfatizados nas reuniões com as docentes. Nesse sentido, concordamos com Ajello quando essa autora considera que para as microdecisões a formação de professores poderia prever uma trajetória mais personalizada, utilizando como material de análise seus registros de aula, a fim de que eles pudessem

identificar as causas que os induziram a dizer determinadas coisas em lugar de outras e reconhecer melhor os efeitos sobre o andamento sucessivo da discussão. Esse tipo de atividade exige uma reflexão mais atenta e a aquisição de um conhecimento metacognitivo maior sobre os diversos tipos de intervenção e de seus efeitos, o que deveria propiciar o gerenciamento das discussões em

nível mais elevado, que explore inteiramente as potencialidades educacionais (AJELLO, 2005, p. 153).

Outro dado interessante diz respeito aos comandos para a realização das atividades de escrita. Na seção 4.1.2 comentamos que as duas docentes definiram de maneira mais clara para a turma os aspectos sociointerativos do texto nos comandos das últimas produções. As reflexões geradas no primeiro encontro a partir da leitura das transcrições dos dois comandos proporcionaram um redirecionamento do olhar das professoras para esse momento da produção. Ao confrontar-se com a própria prática e ao analisar o trabalho desenvolvido por uma colega de profissão, as educadoras puderam perceber diferenças entre as duas formas de apresentar o comando para o grupo e discutir a relevância de um comando claro e bem definido para a orientação da turma durante a produção textual.

A necessidade de discutir com as crianças sobre os aspectos sociointerativos do texto durante a atividade para ajudá-las na construção da base de orientação foi outra dimensão bastante pontuada nos grupos de discussão. Foi possível refletir sobre essa questão através dos textos estudados e da análise da mediação das professoras através do vídeo. A professora A já demonstrava preocupação com esse aspecto na primeira entrevista e passou a enfatizá-lo cada vez mais de uma atividade para outra. A professora B, por sua vez, não explicitou durante a entrevista a necessidade de refletir com as crianças sobre as finalidades e os interlocutores dos textos produzidos e apresentou avanços qualitativos no que se refere à maneira de realizar esse tipo de intervenção. Vejamos o que diz a professora A ao avaliar as duas primeiras produções coletivas conduzidas por ela:

Fernanda- O que é que você achou da primeira pra essa?

PA- Eu acho que eu fui mais objetiva em relação ao destinatário. Eu acho que eu deixei mais claro, mais específico. Pra quem vai esse texto? Na minha fala ficou mais claro em relação à primeira atividade. (2º Grupo de discussão, depois de assistir ao vídeo).

Vale destacar que como mencionamos na seção 4.2.2, no primeiro grupo de discussão, as professoras avaliaram que haviam conseguido explicitar para as crianças a finalidade e os destinatários do texto. Todavia, no extrato citado acima podemos observar que a professora reavalia a sua atuação na primeira produção e

percebe que na segunda atividade conseguiu ser mais clara na delimitação do contexto da proposta de escrita.

Podemos destacar outros aspectos da mediação das professoras que foram reorganizados e/ou enfatizados ao longo das três atividades observadas e que parecem ter relação com as discussões realizadas nos encontros. O trecho seguinte mostra uma conversa durante a primeira reunião em que a professora B problematiza alguns pontos da mediação da professora A, trazendo para a discussão o procedimento utilizado pela docente de escrever um trecho do texto e, em seguida, reler o escrito, marcando as sílabas das palavras com um traço abaixo de cada uma delas. Vejamos a observação feita pela professora B a esse respeito:

[...] PB- Uma coisa também que me chamou a atenção: que você escreve e depois lê.

PA- Fazendo a pauta sonora.

PB- É, fazendo a pauta e eu escrevo já lendo. Será que tanto faz ou...

Fernanda- O que é que vocês acham? Essa questão de marcar?

PB- Sim. Essa questão de marcar também. Porque eu faço isso quando a gente ta trabalhando assim... a palavra, mas no texto assim eu nunca marco. Sabe o que eu percebi? Que eles quando iam escrever eles marcavam. Parecia que fazia parte do... lá no primeiro ano [referindo-se à turma com a qual trabalha em outro horário], não nessa turma. Tinham uns que ficavam marcando embaixo também como se fizesse parte...

PA- Do processo.

PB- É, da escrita. Aí eu parei de marcar e fiquei fazendo essa marcação com a mão, mas sem riscar, sem fazer o coisa [referindo-se ao traço embaixo das sílabas].

Fernanda- Eu acho que a preocupação de Laura é marcar a pauta sonora e fazer uma articulação com o eixo da apropriação do sistema, que é importante a gente articular letramento com apropriação do sistema. São duas coisas que hoje a gente sabe que não podem ficar dissociadas. Agora eu fico pensando se não atrapalha a visualização deles do texto. Talvez a gente pudesse marcar oralmente, mas sem marcar graficamente. É como você ta dizendo, daqui a pouco eles vão ta escrevendo igualzinho como se fizesse parte e quando na verdade quando a gente escreve um texto numa situação normal do dia-a-dia a gente não faz isso. Aí talvez artificialize um pouco a situação de produção. Mas eu entendo a sua preocupação que você até falava na entrevista, de fazer uma coisa associada à outra, alfabetização e letramento.

Dando seguimento a seus questionamentos, a professora B destaca o procedimento de sua colega de listar, em ordem alfabética, os materiais necessários para a confecção do fantoche no texto instrucional que estava sendo produzido:

PB- [...] Inclusive você faz isso [referindo ao trabalho de alfabetização durante a escrita do texto] também quando vai botar a lista dos materiais em ordem alfabética.

Fernanda- Mas que quando a gente vai escrever uma receita, por exemplo, que vai colocar os ingredientes a gente não faz em ordem alfabética. Não faz parte do gênero.

PA- É. É uma coisa a se pensar. [...]

Ressaltamos aqui o papel da interação entre os pares e da análise da prática como dispositivos importantes no desenvolvimento profissional. Situações como essa aconteceram em outros momentos dos três grupos de discussão e as reflexões provocadas ora pela professora A, ora pela professora B, ora pela pesquisadora geraram discussões interessantes em torno do saber-fazer das docentes. Nessas discussões as educadoras tiveram a oportunidade de justificar seus pontos de vista e trocar experiências anteriores (como se pode ver, no penúltimo trecho apresentado acima na fala da professora B). Tal vivência permitiu a reelaboração de conhecimentos e introdução de mudanças nos modos de conduzir as atividades. Nota-se, por exemplo, que a professora A deixa de marcar as sílabas das palavras nos textos 2 e 3, fato que pode estar relacionado a atribuição de novos significados a alguns saberes em relação ao trabalho com alfabetização e letramento que foram apropriados ao longo da sua carreira profissional.

Além da socialização/reconstrução de saberes e da análise de situações práticas podemos dizer que o confronto com a própria experiência também contribuiu para a problematização da atividade docente, gerando muitas reflexões durante os encontros. Por exemplo: ao se observar mediando a reescrita coletiva da fábula, a professora B percebe que as crianças ficaram confusas em relação à autoria do texto e avalia que essa é uma dimensão que precisa ser definida com mais clareza para o grupo em situações de reescrita. A docente comenta que “eles não se colocam como os autores porque não estão escrevendo. Mas aí eu tinha que fazer isso e acontece várias vezes e eu não fiz, mas eu vou fazer a partir de agora. Vou explicar isso direitinho” (primeiro grupo de discussão).

Observamos ainda que as educadoras conseguiram coordenar melhor, de uma atividade de escrita para outra, as ações de transmissão de conteúdos (ações ligadas ao ensino de conhecimentos e habilidades relativas à produção textual) e as ações de interação com as crianças. Uma evidência disso foi o desenvolvimento de estratégias que possibilitavam maior participação das crianças nas atividades, como a problematização dos comentários e sugestões apresentados pelo grupo, a discussão do conteúdo textual e o ato de compartilhar com a turma decisões importantes para a escrita dos textos.

Para Tardif (2010) esses dois aspectos são inerentes à atividade docente, observando-se um esforço por parte do professor para equilibrá-los, visto que o sucesso do ensino depende em boa parte do engajamento daquele que aprende nas propostas vivenciadas. Verificamos que a professora B teve menos dificuldade para coordenar esses dois pontos, enquanto o caminho percorrido pela professora A nesse sentido foi mais difícil. A importância de incentivar a participação das crianças nos processos de geração de conteúdo, de textualização e de revisão foi um dos tópicos de discussão em todos os encontros com as educadoras. Contudo, o fato de a professora B ter demonstrado maior tranquilidade no desenvolvimento de estratégias que pudessem articular o ensino e a participação das crianças no processo de escrita, adotando uma postura mais dialógica na condução da atividade pode estar relacionado a uma questão de *estilo de ensino*.

Tardif cita alguns estudos (Durand, 1996; Legaut; Royer, 1998 apud TARDIF, 2010) que mostraram diferenças entre as maneiras utilizadas por professores para organizarem suas aulas e para resolverem problemas de grupo, identificando, por exemplo, práticas disciplinares que não eram usadas uniformemente por todos os professores da escola, mas eram praticadas por uma minoria. Nas palavras desse autor, fenômenos como esse “revelam que a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica”. Por isso, “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2010, p. 144). Em síntese, cada professora procura elaborar e reelaborar suas ferramentas de trabalho, a fim de construir uma maneira de ensinar que lhe parece mais acertada e nesse movimento incorpora ao trabalho a sua subjetividade.

Mesmo observando que as docentes possuíam estilos diferentes de ensinar e que isso interferia na condução da atividade de escrita observada, verificamos que as duas buscavam, constantemente, formas de atingir uma maior interação com as

crianças. Assim, nota-se um esforço das docentes de lançar questões e fornecer pistas que estimulavam a reflexão por parte das crianças ao invés de apresentar respostas prontas, abrindo-se mais espaço para as colocações da turma. Acreditamos que mais uma vez a troca de saberes entre as docentes e a análise da própria prática foram fatores importantes no desenvolvimento e na validação dessas estratégias. O trecho seguinte retirado do segundo grupo de discussão ilustra essa ideia:

[...] PB- Eu vou lhe dizer: pra mim foi um aprendizado muito grande porque é impressionante como a gente automaticamente conduz, direciona sem se perceber fazendo isso.

Fernanda- Até pela ansiedade que a gente tem de fazer com que os meninos aprendam.

PA- Que a gente tem de ensinar, né?

PB- E essa questão de eu fazer com eles no mesmo nível. Eu gosto de fazer assim, por conta disso mesmo. Pra eles perceberem que podem ficar à vontade. Não ficar uma coisa distante. Eu acho que esse foi um trabalho pra mim, assim, por dentro mesmo, entendeu? De eu ouvir, deixar mais à vontade, de deixar falar mais. E quando eu venho aqui e assisto eu vejo como ficou legal. Porque, assim, é como minha irmã diz: você quer ter o controle de tudo. Então, às vezes a gente professor quer ter o controle de tudo, mas a gente percebe que mesmo se a gente deixar mais à vontade funciona bem. E às vezes fica até melhor! [...]

Por fim, observamos que a possibilidade de refletir sobre a experiência vivida parece ter proporcionado um maior domínio das professoras no gerenciamento da atividade de escrita coletiva, tendo em vista a constatação de intervenções mais direcionadas e com maior consciência do que se estava querendo alcançar nos diferentes momentos da mediação. A exemplo disso, citamos a estratégia de retomar atividades anteriores articulando-as com a escrita dos textos, que passou a ser utilizada pela professora A de forma mais direcionada, em momentos oportunos para facilitar o processo de aprendizagem das crianças em relação à construção composicional do gênero textual produzido.

4.3.2 Quais os aspectos destacados pelas docentes ao avaliar a sua participação na pesquisa?

Nessa seção daremos destaque à voz das docentes durante os grupos de discussão acerca das formas como as ações ligadas aos nossos procedimentos metodológicos repercutiram em seu trabalho e na apropriação de saberes. Sendo assim, faremos algumas considerações sobre os aspectos do processo formativo que as professoras enfatizaram como fatores importantes para o desenvolvimento da atividade docente. Para tanto, retomaremos de maneira mais detalhada algumas questões já mencionadas na seção anterior.

Um primeiro ponto que gostaríamos de discutir é o fato de as professoras se colocarem não apenas como sujeitos, mas, sobretudo, como colaboradoras da pesquisa. As docentes avaliaram os procedimentos e instrumentos utilizados no estudo e participaram ativamente de uma parte da análise dos dados, contribuindo efetivamente para a nossa compreensão acerca das suas intervenções, estratégias e saberes mobilizados na mediação das produções coletivas. No trecho abaixo a professora B ressalta o papel dessa postura investigativa do professor, da disponibilidade de refletir sobre e analisar a própria atividade no favorecimento de possibilidades de teorização sobre a prática:

[...] PB – Eu achei interessantíssimo assim, a gente se ver, a gente ter a oportunidade de ver a nossa prática e refletir sobre o que a gente ta fazendo na nossa sala de aula, de escutar, de conversar, de socializar. Riquíssimo, eu achei riquíssimo! De estudar. Quando você falou: “texto coletivo, você faz?” [referindo-se ao convite da pesquisadora para participar da pesquisa] Eu disse: faço. “Vamos estudar isso”. Eu fiquei pensando assim: estudar o quê? Quando a gente começou a se encontrar e a estudar eu vi quanta coisa, quantas habilidades, ta entendendo? A gente faz a coisa na prática, mas não pensa na teoria e como é importante a gente perceber o que a gente ta fazendo, o que a gente ta mobilizando, o que a gente ta desenvolvendo mesmo, assim... pontuar o que a gente ta desenvolvendo nessas crianças e isso foi riquíssimo pra mim. Eu achei muito interessante! Era tão bom que a gente tivesse a oportunidade de fazer isso com uma frequência maior na própria rede mesmo. Os professores terem a possibilidade de registrar esse trabalho de conversar e estudar. [...] (3º grupo de discussão).

Um aspecto bastante enfatizado pelas professoras foi a importância de se observarem no vídeo. De fato, diante da pergunta formulada sempre ao final de cada texto produzido: “em relação a seu trabalho e à proposta de hoje, você faria algo diferente se tivesse a oportunidade? O quê?” (ver Apêndice B), as educadoras nunca apontavam aspectos que modificariam se tivessem oportunidade. No entanto, depois de assistirem aos vídeos sempre percebiam aspectos da mediação que, segundo elas, não tinham conseguido visualizar anteriormente.

Para as docentes o autoconfronto trouxe, portanto, a oportunidade de distanciar-se do momento da atividade e se colocarem como observadoras, revisitando a experiência vivida numa outra perspectiva, como se pode ver no comentário da professora A:

[...] PA- Uma coisa é eu achar legal. Eu tenho uma pista de como deve ser, lógico. Mas quando eu me vejo na filmagem, eu vejo até o meu comportamento corporal, minha condução, da fala, das intervenções, da mediação da geração de conteúdo, da geração de conflito. Eu tomo consciência de que tem coisa que tá num caminho legal, mas tem coisa que eu podia ter deixado passar, eu podia voltar, eu podia refazer. [...] (3º grupo de discussão).

Pimenta, Garrido e Moura (2001) realizaram no decorrer de 4 anos um estudo na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa com 24 docentes de uma escola pública que forma professores para atuarem no Ensino Fundamental. O estudo teve como objetivos: promover o desenvolvimento profissional dos participantes; favorecer mudanças na cultura organizacional; analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos pela equipe escolar; articular os diferentes tipos de instituição envolvidos na formação de professores e oferecer subsídios às políticas públicas de formação de professores. Para tanto, foram realizadas reuniões entre os professores da escola e 4 professores da universidade a cada 15 dias. Nessas reuniões eram analisados diversos materiais de registro da prática.

Os pesquisadores observaram que “investigar as próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Torna o professor sensível e atento à complexidade do fazer docente” e acrescentam:

a possibilidade de gravar em vídeo a prática docente oferece ao professor a possibilidade de ver, rever e rever as mesmas situações, libertando-o dos limites estreitos da reflexão durante a ação,

insuficiente para a análise rigorosa e a interpretação sedimentada e madura (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001, p. 5).

As educadoras participantes do presente estudo avaliaram também o aspecto invasivo da videografia na rotina de trabalho, o que provocou certa insegurança e tensão. Contudo, as docentes enfatizaram as contribuições desse instrumento para a documentação e análise da prática, ressaltando a possibilidade oferecida pelo vídeo de captar a realidade da sala de aula numa visão mais dinâmica. Vejamos o que elas disseram a esse respeito:

[...] PB- Eu tive um pouquinho de insegurança em ser filmada, mas topei porque eu acho uma maneira muito interessante da gente se ver. Não existe outra forma pra eu ver o meu trabalho se não for assim. Mesmo a fotografia, são imagens estáticas e eu acho que sala de aula é muito dinâmico, é muito gesto. Então eu acho que essa forma de ver através da filmagem é bastante enriquecedora pra a gente. Eu percebo coisas em mim que eu não enxergo e que agora eu pude observar.

PA- Sabe porque eu fiquei um pouco insegura logo na primeira filmagem? Não é nem porque assim, por vergonha. É porque você nunca foi submetida àquilo, aí vai uma pessoa te filmar. É a insegurança mesmo de saber que uma pessoa tá ali te observando. Da segunda em diante eu acho que eu tava mais relaxada. Na primeira eu tava mais nervosa. Tentando controlar, mas tava mais tensa. Mas é o que você tinha colocado e que eu coloco também, eu acho que não tem uma forma melhor da gente se ver. Ver a nossa postura, ver a nossa fala, ver a nossa condução. Quem somos nós? Na primeira filmagem eu lembro que eu disse: meu Deus! Eu sou essa pessoa? É você mesma Laura, é você! Com esse jeito de falar, com esse jeito de conduzir, de interagir, de mediar. Você é essa pessoa que faz o seu trabalho desse jeito. Mas é bom porque você vai se percebendo, vai se corrigindo e vai se conhecendo enquanto profissional.

PB- Como o outro tá te vendo, como o aluno tá te vendo.

PA- Isso! E também vai vendo o que tem de legal que você já incorporou de anos, de leitura também, de estar em palestra, de estar ouvindo. [...] (3º grupo de discussão).

Vemos no comentário da professora A que esse processo de se observar e de analisar a sua atividade, de fato, suscitou reflexões não apenas sobre o saber-fazer, mas também sobre o *ser educador*. Assim, ao assistirem aos vídeos as professoras, às vezes, mostravam-se muito surpresas e revelavam em suas falas a

relação existente entre as suas ações na sala de aula e aspectos da sua personalidade.

Na verdade, a história de vida, as características pessoais, enfim, a subjetividade das educadoras surgiu nos grupos de discussão com muita frequência, constituindo-se num ponto forte para a compreensão das formas de agir de cada docente na condução das atividades. Nas palavras de Tardif, “a subjetividade do trabalhador interfere necessariamente no seu ambiente de trabalho, ao qual ela se incorpora parcialmente” (2010, p. 144). A fala da professora A reafirma essa ideia:

[...] PA- Quando a gente se vê é tão diferente, né? Várias posturas, várias intervenções que você fica assim... nossa! Essa sou eu mesmo? Eu faço assim? A gente tem uma ideia de quem a gente é profissionalmente como condutora do trabalho pedagógico, mas quando... porque você só ouve falar de você. Mas quando você se vê na condução do trabalho é diferente. Você começa a se perceber e dizer: nossa! Eu sou tão assim mesmo? [...] Analisando a profissional Laura, você tem uma ideia de quem é você. Lógico! Porque você vai tecendo uma ideia de quem é você ao longo da vida do ponto de vista pessoal e profissional. Então, eu já tinha um perfil de mim mesma, profissional, daquela professora... porque tem muito do traço pessoal, né? Daquela pessoa, daquela professora que tem a necessidade de dominar. Dominar a situação porque Laura quer que saia direito! Não é perfeito. Mas quer que saia direito, quer que os meninos entendam pra que o trabalho saia, pra que o trabalho aconteça. E entra um traço pessoal aí, porque esse meu jeito de falar e até minhas filhas às vezes dizem: “mainha, tu é meio antipática, porque tu fica com essa mão e esse teu jeito de falar, com essa empáfia, com esse jeito assim” e é o meu jeito mesmo. Só que quando você se percebe parece que você quer ser a dominadora, mas é uma experiência que você tá tendo. [...] (1º grupo de discussão).

A proposta de refletir sobre a própria experiência também oportunizou um olhar mais detalhado para as reações das crianças. Nesse sentido, foram bastante ricos os momentos em que as docentes identificaram os conhecimentos explicitados por elas, suas respostas às perguntas lançadas, a participação de cada criança nas atividades e a interação entre o grupo no processo de construção do texto. No extrato abaixo, a professora B comenta sobre a participação do grupo durante a terceira produção coletiva:

[...] PB- Eu achei que eles [as crianças] colaboraram, contribuíram. Algumas crianças que não costumam falar, nesse momento se colocaram, contribuíram para o texto.

PA- Eu também achei.

PB- Achei que elas estavam bem... assim... compreendendo o que é um convite, achei que elas entenderam a finalidade bem claramente. Até os que estavam mais agitadinhos, quando se colocavam, demonstravam que estavam entendendo. Então, eu achei que o objetivo foi alcançado: de saber o que estavam fazendo, pra quem, com que finalidade. [...] (3º grupo de discussão).

Pudemos concluir que a teorização sobre a prática por meio da análise da mediação das professoras e dos conhecimentos explicitados pelas crianças aliada ao estudo de teorias explicativas e à troca de experiências ajudaram as educadoras a avaliar os aspectos relativos ao seu trabalho no que se refere à produção coletiva de textos a partir de critérios cada vez mais definidos. Ou seja, vimos que as reflexões acerca do comando, das estratégias de interação, das situações de escrita propostas e das intervenções realizadas, que eram geradas em uma reunião foram retomadas pelas professoras nos encontros seguintes, auxiliando na elaboração de critérios de avaliação da atividade docente em cada situação específica de produção coletiva de textos. Exemplificando, a professora A analisou a sua mediação na terceira produção resgatando as discussões tecidas no encontro anterior a respeito da articulação de atividades anteriores com a produção textual. A docente avaliou que conseguiu fazer melhor essa articulação, mencionando textos lidos anteriormente para ajudar as crianças a refletirem sobre a construção composicional do gênero que estava sendo produzido. Esse movimento de ação/reflexão/ação proporciona, portanto, um maior domínio das ações na mediação da atividade.

Acrescenta-se a essa discussão o papel do aprofundamento teórico por meio dos textos lidos e discutidos nos encontros. Tal procedimento parece ter ampliado as ferramentas conceituais, auxiliando as professoras a olhar para as práticas tendo como suporte as teorias que as discutem. A esse respeito, Ferreira Brito e Leal (2010) enfatizam a reflexão sobre os modelos teóricos como importante via de instrumentalização da análise da prática pedagógica e apontam o aprofundamento teórico como um dos critérios importantes para as professoras na avaliação de programas de formação continuada. Tais autoras desenvolveram um estudo com o objetivo de compreender as práticas de formação continuada na ótica dos professores. No intuito de entender o que pensam os professores que participam de atividades de formação continuada, as autoras analisaram entrevistas e depoimentos de professoras participantes dos Projetos de formação ofertados pelo

CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco. As professoras atuavam nas séries iniciais (1º ciclo) da Prefeitura do Recife e a formação, que abordava o tema da alfabetização, foi realizada por meio de um convênio entre as duas instituições. As autoras constataram ainda outros fatores que levaram as docentes a avaliar positivamente a formação. Foram eles: a análise da prática e a possibilidade de interação entre pares.

Assim como as educadoras analisadas por Ferreira Brito e Leal (2010), as docentes colaboradoras da presente pesquisa avaliaram positivamente a possibilidade de compartilhar saberes. O trecho abaixo evidencia a relevância dessa oportunidade para as docentes:

[...] PA- Eu acho que a gente teve um avanço muito bom, do primeiro pra cá, mas sempre tem alguma coisa pra refletir, pra ir pensando, né? E eu acho bom essa coisa de gerar esse conhecimento aqui entre a gente, todas colegas de profissão, em momentos diferentes. No caso, Fernanda ta num momento diferente do nosso. Porque às vezes há um certo entrave no nosso meio de a colega aprender com a colega. Parece que só vale quando é um teórico já renomado, já reconhecido, né? Mas uma colega que ta em outro momento, refletindo com outras colegas, é um momento que a gente tem que valorizar e se pudéssemos fazer dentro da escola pública, pelo menos a cada quinze dias ou um mês seria muito bom. Eu acho que a escola pública só vai crescer quando tiver essa liberdade de ouvir a colega se expor. Se puder levar também um teórico renomado tudo bem, mas até pra a gente ficar mais à vontade.

PB- E às vezes a gente ta com uma dificuldade que pra a gente é tão grande e a nossa colega vizinha já arrumou uma estratégia pra resolver aquilo ali. [...] (2º grupo de discussão).

Nota-se, portanto, que nas reuniões existiu entre as duas docentes “uma colaboração mútua, uma troca de experiência interessante, algumas correções que foram realizadas observando o trabalho da outra colega, através das colocações feitas” (professora B, no terceiro grupo de discussão). Vejamos outro fragmento extraído do terceiro e último grupo de discussão que vai nessa mesma direção, em que a professora A complementa o comentário da sua colega ao avaliar a interação entre as duas docentes nos grupos de discussão:

[...] PA- Ajuda a melhorar a prática, a melhorar o comportamento dessa ação mediadora. Aprender com a simplicidade, com os toques. E você veja que da segunda filmagem em diante as duas mudaram mais o comportamento porque as sugestões foram aparecendo, a

gente foi vendo uma à outra e foi aprendendo com a conduta mesmo. Com esse jeitinho de Cyntia conduzir eu fui aprendendo e alguma coisa na condução de Laura, Cyntia também aprendeu. [...] (3º grupo de discussão).

A professora menciona ainda um momento específico em que a interação com a professora B proporcionou contribuições importantes para a reelaboração de saberes e o redirecionamento da prática de produção coletiva de textos:

[...] PA- E as observações aqui colocadas são extremamente pertinentes. Por exemplo: eu achava que toda vez que se fazia uma lista tinha que ser em ordem alfabética, mas aí uma fala simples de Cyntia: “não necessariamente”. Por quê? Se essa lista aparece quando você vai produzir com os meninos uma agenda, uma lista telefônica tem que ser em ordem alfabética, mas se não, não precisa. Não faz parte da estrutura do gênero. Quer dizer, veja que aprendizado com uma fala tão simples! [...] (3º grupo de discussão).

Em síntese, vemos que a possibilidade de interagir com os pares é algo extremamente relevante para as educadoras num processo formativo. O diálogo e a troca de experiências com profissionais que vivenciam em seu cotidiano desafios semelhantes representam possibilidades de repensar e refazer a prática docente, bem como, validar os conhecimentos experienciais adquiridos ao longo da trajetória profissional, aspecto importante na construção da identidade docente. As professoras mencionaram também a relevância da troca de saberes no âmbito da escola como caminho para um processo de aprendizagem coletiva e de construção de parcerias de trabalho, como mostra o comentário da professora B:

[...] PB- Interessante que uma colega chegou pra mim e disse: “Cynthia, eu queria conversar contigo. Eu to fazendo uns textos coletivos com meus alunos e queria te perguntar umas coisas”. Eu achei tão lindo! Quer dizer: veja a necessidade de se conversar sobre o que eu to aprendendo. Quando Fernanda me perguntou: você faz texto coletivo? Eu disse: faço, lógico. Mas não é tão lógico assim. Tem um monte de coisa que você tem que ver em texto coletivo. Não é uma coisa... aquilo e acabou. Você tem que refletir sobre o que você ta fazendo. Eu to fazendo reflexões e aprendendo sobre uma coisa que eu não sabia. [...] (2º grupo de discussão).

Ainda em relação à interação entre as professoras como fator propulsor da aprendizagem, um dado interessante foi verificado quando comparamos a primeira entrevista realizada com as docentes e a entrevista coletiva feita no último grupo de

discussão. Como foi dito na seção anterior, no primeiro momento a professora B não mencionou a necessidade de explicitar para as crianças os aspectos sociointerativos do texto, enquanto a professora A já apresentava essa questão como um ponto forte em seu discurso. Como foi visto ao descrevermos a metodologia de pesquisa, durante a entrevista final (ver Apêndice C), foram retomadas duas perguntas que haviam sido feitas na primeira (“Para você, o que as crianças da Educação Infantil aprendem quando estão produzindo um texto coletivamente?” e “Como você vê o seu papel durante essa atividade?”). Ao respondê-las pela segunda vez, a professora B citou diversas vezes a relevância de discutir com a turma sobre os destinatários e as finalidades do texto. Além disso, as intervenções da professora que estimulavam essa reflexão aumentaram nas duas últimas produções. Podemos inferir que as discussões levantadas nas reuniões, sobretudo, o diálogo com uma professora que enfatizava essa questão levou a professora B a dar mais atenção a essa dimensão.

Para finalizar, é necessário lembrar que as considerações feitas aqui estão longe de serem pensamentos acabados em relação ao processo de apropriação dos saberes docentes. Até mesmo pelas limitações de tempo, que não permitiram maior quantidade de observações e encontros para estudo com as docentes, tais considerações necessitam de aprofundamento e sinalizam muitos desafios nesse campo de discussão tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Concluimos a apresentação dos nossos resultados com a fala da professora A, que reflete exatamente a ideia de incompletude do ser humano. E mais: a necessidade do professor, enquanto profissional que lida com seres humanos, de repensar e refazer os seus caminhos. Interlocutor ativo, produtor de conhecimentos, com capacidade de inventar e criar possibilidades e estratégias, o professor é um sujeito autônomo que está inserido num processo formativo através do qual constrói sua trajetória individual, num movimento constante de reorganização da prática que envolve decisão, ação e reflexão. Vejamos o que diz a professora:

[...] PA- Tem curso pra ser mediador? Não. Mas nessa discussão, a gente vai limpando, vamos dizer assim, a nossa ação de mediar. Vamos continuar com um monte de vícios, mas é assim, é a prática, é se lembrando, é relaxando um pouquinho também e a gente vai construindo. A gente ta tentando e ta fazendo. Tem erro aqui, tem coisa boa ali, mas isso faz parte do processo. Porque até a gente... será que tem um momento que a gente pára de corrigir? Eu nem sei!

Se fosse um bam-bam-bam, um teórico bem renomado, será que a gente podia ver também algumas coisas? De vez em quando a gente vai se ver numa saia justa e a gente vai dizer: o conflito taí e eu vou ter que administrar. Então, eu acho bom porque a gente se percebeu, sentiu o drama se vendo. Eu achei assim maravilhoso! [...] (3º grupo de discussão).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos neste estudo, é possível afirmar que a mediação de uma produção coletiva de textos é um trabalho complexo e que o desempenho docente nesse tipo de atividade não depende apenas do compromisso e da responsabilidade da professora. Esse trabalho também é influenciado por fatores como: o contexto de cada produção, o conhecimento da professora sobre o objeto de ensino, sobre os processos envolvidos na aprendizagem desse objeto e o seu domínio no gerenciamento da atividade. Assim, o trabalho de mediar a produção coletiva de textos está ligada à construção de saberes de diversas naturezas (Tardif, 2010) e a experiência de refletir sobre a prática pode, de fato, contribuir de forma significativa para esse processo de construção.

Outro aspecto a ser considerado na análise do trabalho docente nesse tipo de atividade é a natureza das intervenções. Alguns tipos de intervenção utilizados pelas professoras na mediação das produções coletivas exigem a mobilização de saberes mais específicos do ensino de produção textual e, portanto, um maior grau de aprofundamento teórico nessa área. Além disso, algumas intervenções solicitam da professora decisões rápidas a serem tomadas no momento mesmo da atividade, sem muita possibilidade de planejamento. Podemos tomar como exemplo as intervenções de estímulo à discussão sobre o conteúdo textual e aquelas de estímulo à participação das crianças no processo de textualização. Enquanto as questões de geração de ideias para o texto (o que vem depois disso? O que vamos escrever agora?) são quase que naturais numa produção coletiva por garantirem a fluência da atividade e a comunicação com o grupo, as intervenções que ajudam na reflexão sobre o processo de textualização são mais difíceis de serem realizadas por exigirem maior reflexão sobre essa habilidade e o desenvolvimento de estratégias de ação mais elaboradas.

Acreditamos que a análise minuciosa das ações docentes pode contribuir para a prática pedagógica, uma vez que proporciona à professora uma ideia dos processos envolvidos na produção coletiva de textos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla sobre as suas possibilidades de atuação. Para a pesquisa sobre o ensino de produção textual, esse estudo oferece uma compreensão mais detalhada sobre as estratégias de ação utilizadas pelas docentes para interagir com as

crianças pequenas e para ajudá-las na reflexão sobre a linguagem escrita. Todavia, alguns aspectos dessa temática merecem maior problematização e aprofundamento teórico. Podemos citar: a escolha dos gêneros textuais pelas professoras e a relação entre os tipos de intervenção das professoras e os conhecimentos explicitados pelas crianças.

Em relação ao primeiro aspecto, os critérios de escolha dos gêneros textuais utilizados pelas docentes participantes do estudo para as atividades de produção textual parecem estar ligados à facilidade de circulação no dia-a-dia das crianças. Assim, segundo elas, listas, convites, bilhetes, receitas, reconto de histórias e relatos de alguma atividade realizada são os gêneros geralmente escolhidos para serem produzidos coletivamente com as crianças, pois são “os que mais circulam na sociedade na realidade deles” (professora A). Portanto, as educadoras preferem produzir com as crianças os gêneros mais familiares a elas.

Entendemos que tal escolha reflete uma preocupação em dar mais sentido e concretude à atividade, de modo que as crianças possam relacionar a proposta de escrita com seus conhecimentos prévios e visualizar mais facilmente os usos e funções sociais da linguagem nesta modalidade. Igualmente, reconhecemos a importância desses gêneros mais comuns para a aprendizagem das crianças pequenas, sobretudo porque nessa fase da escolaridade as crianças estão começando a pensar sobre os textos. Entretanto, vale lembrar a defesa que fazem Schneuwly e Dolz (2004) sobre a importância de levar para a escola gêneros com os quais as crianças não têm tanta familiaridade para que também possam aprender sobre eles e aumentar o nível de complexidade de acordo com a progressão escolar. Diante de tal proposta, algumas questões podem ser colocadas para a pesquisa: será que as professoras de Educação Infantil podem vislumbrar a inserção de gêneros discursivos menos acessíveis às crianças ao planejarem as atividades de produção textual coletiva? Será que esses gêneros também poderiam ser trabalhados em atividades motivadoras e significativas para as crianças pequenas? As crianças pequenas seriam capazes de aprender sobre esses gêneros? Que dimensões elas poderiam aprender com mais facilidade?

Quanto ao segundo aspecto, cremos que maior atenção poderia ser dada aos conhecimentos explicitados pelas crianças no processo de produção coletiva, bem como, às relações entre as intervenções docentes e a participação do grupo. Podemos, então, questionar: que intervenções das professoras oferecem maiores

condições para que as crianças construam conhecimentos sobre o gênero? Como ocorre a criação da base de orientação para a atividade numa produção coletiva? Ou seja, como as crianças vão negociando e reelaborando as suas ideias sobre a finalidade, o destinatário e o conteúdo do texto a partir da interação com a professora e os colegas?

Em relação aos saberes explicitados pelas professoras sobre o trabalho de produção coletiva de textos, podemos dizer que há uma relação estreita entre esses conhecimentos construídos em diversos momentos da trajetória pessoal e profissional das docentes e os modos de condução adotados por elas durante as atividades. Das trocas discursivas entre as educadoras e a pesquisadora nos grupos de discussão, bem como do confronto com a própria prática emergiram alguns saberes que estruturam o trabalho realizado por cada professora na busca por uma atuação que lhe parece mais adequada.

Os conhecimentos enfatizados pelas professoras são relativos às situações em que são inseridas as atividades, aos comandos para a realização das mesmas, ao papel docente durante a mediação de uma produção coletiva, às estratégias de interação com o grupo e às práticas de produção de textos na Educação Infantil. Acreditamos que a análise desses saberes traz importantes contribuições para os programas de formação docente, que podem ser encaminhados numa perspectiva de maior articulação com as necessidades das professoras e com o seu saber-fazer. Essa investigação também contribui para o surgimento de questões de pesquisa sobre o ensino de produção textual mais voltadas para a realidade enfrentada pelas educadoras, o que sinaliza maiores possibilidades de desenvolvimento profissional, já que o interesse central do professor é conhecer a realidade para resolver problemas do seu trabalho, situações do seu cotidiano (Tardif, 2010).

Salientamos ainda a importância da articulação entre a investigação da prática e a análise dos saberes docentes para uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos no ensino, tendo em vista a distinção colocada por Tardif (2010) entre *consciência prática* e *consciência profissional*. A primeira diz respeito ao saber-fazer do professor, que é mais amplo do que a sua consciência profissional. Essa segunda “se manifesta por meio de racionalizações e intenções (motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações, etc.)” e graças a essa consciência “ele [o professor] *pode dizer discursivamente por que e como age* (TARDIF, 2010, p. 208).

Gostaríamos de ressaltar que a abordagem metodológica adotada nesse estudo não é aplicável em termos de um programa de formação continuada a ser implantado em uma rede de ensino. Entretanto, acreditamos que as reflexões geradas através da utilização desses procedimentos metodológicos podem contribuir com alguns apontamentos para a formação docente no que se refere ao trabalho de reflexão sobre a prática, ao estudo focado nas especificidades de um objeto de ensino e/ou de um tipo de atividade e à interação entre os pares como elementos importantes no processo formativo.

Em termos de formação em serviço, podemos dizer que a técnica da autoconfrontação e a discussão sobre a atividade prática em pequenos grupos podem encontrar uma maior aplicabilidade. Os resultados da pesquisa colaborativa desenvolvida por Pimenta, Garrido e Moura, em que os professores discutiram em pequenos grupos e analisaram registros da prática na escola, evidenciaram que nesse processo “[...] os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas” (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001, p. 10).

De fato, a abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa revelou-se interessante para a criação de estratégias de monitoramento da prática e de autoavaliação pelas professoras. Podemos observar isso no comentário abaixo, feito pela professora B durante o último grupo de discussão:

PB- Eu acho que a gente às vezes cobra muito do comportamento deles [as crianças]! [...] Então, é importante a gente considerar o comportamento deles que a gente às vezes acha que ta... e quando você observa de fora, você vê que não, que eles colaboraram, que aquilo não foi nada que atrapalhou. Como é bom a gente refletir, né?! [...] Eu sei que a gente quer que saia tudo sem nenhum atropelo, mas se a gente for pensar direitinho, será que não é importante a gente valorizar mais o comportamento positivo e dar uma... lembrar que são pequenos e relaxar um pouco em relação a uma coisinha ou outra?

Como foi visto, os resultados apresentados neste estudo evidenciaram mudanças qualitativas na mediação das professoras durante as produções coletivas

a partir da reflexão sobre a prática e da interação entre as docentes. Tais elementos contribuíram para a (re)construção de saberes e para a elaboração de estratégias de ação, revelando-se elementos importantes no processo de formação profissional.

Algumas questões de cunho político e profissional foram ainda suscitadas por este estudo, tais como: qual o espaço e as condições para a construção de uma cultura de pesquisa docente e desenvolvimento profissional na realidade das redes públicas? Como superar o presente quadro de desqualificação do saber do professor, atribuindo-lhes um papel de profissional criativo, autônomo e capaz de investigar e aperfeiçoar seu trabalho? Quais os aportes teóricos e metodológicos que os professores precisam dominar para realizar um trabalho de investigação sobre sua prática? Tais questões merecem ser tratadas com maior atenção tanto pelas redes de ensino, quanto pela pesquisa universitária, bem como devem ser discutidas no âmbito da escola, na busca por formas de gerenciamento e organização que garantam esse espaço.

Por fim, gostaríamos de mencionar possíveis equívocos que podem surgir a partir das reflexões e apontamentos feitos neste trabalho. O primeiro refere-se a uma supervalorização do saber dos professores em relação aos princípios teóricos construídos nas instituições de pesquisa. Frisamos que as discussões realizadas ao longo deste estudo não caminham nessa direção. A intenção aqui é mostrar que pode haver uma articulação entre esses saberes e que o saber docente pode ser considerado no processo de construção do conhecimento.

Ressaltamos também que não defendemos a idéia de que a abordagem metodológica aqui adotada, por proporcionar uma contribuição mais prática para as professoras, seria a mais adequada para a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Recorremos neste momento à crítica feita por André (2001) acerca do pragmatismo imediato nos métodos de pesquisa em educação. A autora alerta para o risco de se assumir uma perspectiva colaborativa que se preocupa com a solução de problemas práticos deixando em segundo plano o rigor e os objetivos de pesquisa. Nesse sentido, estivemos cientes de que o nosso maior desafio foi conciliar as funções de ator e pesquisador, mantendo um olhar investigativo sobre o nosso objeto de estudo. Além disso, enfatizamos que sob o nosso ponto de vista a função essencial da pesquisa é produzir conhecimento e por isso, entendemos que uma pesquisa de boa qualidade traz contribuições para o professor e para outras pesquisas, independente do tipo de metodologia adotado. A exemplo disso,

poderíamos citar as contribuições dos diversos estudos mencionados no nosso referencial teórico para o desenvolvimento do presente trabalho. Nessa perspectiva, compartilhamos com a visão de que

são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Assim, na busca por um equilíbrio entre ação e pesquisa, esperamos que o presente trabalho tenha alcançado esses passos, trazendo contribuições para a prática pedagógica e para o campo de pesquisa dos tópicos aqui abordados.

REFERÊNCIAS

- AJELLO, A. M. Professores e discussões: formação e prática pedagógica. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 7, p. 145-162.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.51-54, mai. 1984.
- _____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ECONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA, 7, 1994, Goiânia. *Anais do VII ENDIPE*. UFG/UCG: Goiânia, 1994. CD- ROM.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, Jul. 2001.
- ARCE, A. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 5 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010. cap. 1, p. 13-36.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. cap. 8, p. 227-257.
- BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2009. P. 13-25.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, M. de. *Retrato do artista quando coisa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987. p.3-30.

BORTONE, M. E.; BORTONI-RICARDO, S. M. Modos de falar/Modos de escrever. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF, 2008. fasc. 7.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 7, p. 119-134.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1997.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF, 2006.

_____. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P.; SCHNEUWLY, B. et al. *Le Fonctionnement des Discours*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal de Camaragibe. *Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos*. Camaragibe, 2009.

CASTELLÓ, M. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, Valparaíso, vol.35, n.51-52, p. 149-162, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2011.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

COELHO, J. M. L.; *A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: algumas reflexões*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, Recife, 2009.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CULIOLI, A. *Transcription du séminaire de D.E.A. - 1975-1976*. Paris: Université de Paris VII, D.R.L., 1976.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. I.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. cap. 2, p. 41-70.

FARIA, A. L. G. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 119-140.

FERREIRA BRITO, A. T.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA BRITO, A. T.; CRUZ, S. P. da S. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. cap. 4, p. 69-86.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 3, p. 55-66.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.) *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 33-50.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 51-76.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 6, p. 117-137.

GIRÃO, F. M. P.; LIMA, I. B.; BRANDÃO, A. C. P. Texto coletivo na Educação Infantil: limitações e possibilidades. In: ECONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. *Anais do 18º EPENN*. Maceió: UFAL, 2007. CD- ROM.

GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-70.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 138, p. 125-134, jan./fev./mar. 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 93-114.

GOULART, C. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP, 2007. p. 61-82.

GUERRA, S. E. M. S.; *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos*. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; LOUREIRO JÚNIOR, E. L.; BRITO, F. da C. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. (Org.). *Formação de professores texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-58.

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.; COSTA VAL, M. da G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-67.

LEAL, T. F. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. 2004. 408 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 3, p. 45-63.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEEKEENAN, D.; NIMMO, J. Conexões - uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola - laboratório universitária. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio*

Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. cap. 15, p. 253-268.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2011.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

LÜDKE, M. O professor, Seu saber e Sua Pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de fev. 2011.

MARTINS, G. de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTOZO, R. M. A. *Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório*. 1998. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-119.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 5, p. 81-98.

MONTEIRO, A. M. da C. F. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2011.

MORAIS, A. G. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? *Letras de Hoje*, no prelo.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

NASCIMENTO, B. E.; BRANDÃO, A. C. P. Argumentação e a mediação da professora nas rodas de história da educação infantil, In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2011.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.]: Anped, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E. ; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPED, 2001. CD-ROM.

REGO, L. B. Descobrimos a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 185-205.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papervivros, 1980. p. 59-83

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. cap. 1, p. 21-39.

_____. Les operations langagieres. In: Schneuwly, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. cap. 2, p. 29-44.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.79-93.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 2, p. 29-44.

SOARES, V. de M. R. *Imagem, re-flexão e intersubjetividade na formação do educador: uma abordagem crítico-reflexiva sobre a formação contínua do educador*. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

SOLE, I. Leitura em Educação Infantil? Sim. Obrigada! In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 5, p. 67-76.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010. cap. 5, p. 125-145.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERRERO, E. e PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 124-142.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S., et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 4, p. 55-70.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista 1

1. Há quanto tempo você está no exercício da docência?
2. Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil?
3. Você trabalha em outras redes ou tem outras turmas na PCR?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Quais foram as últimas formações das quais você participou?
6. Você já leu algo ou participou de algum curso em que discutiu sobre a produção de textos na Educação Infantil?
7. Para você, o que as crianças da Educação Infantil aprendem quando estão produzindo um texto coletivamente?
8. Como você vê o seu papel durante essa atividade?
9. Como você costuma inserir a produção de textos coletivos em seu planejamento?
10. Quais os aspectos que você considera necessários quando propõe a escrita coletiva de um texto com as crianças?
11. Relate uma situação de produção textual coletiva que você já realizou com as crianças.
12. Quais os gêneros textuais que você costuma propor para produzir coletivamente com o seu grupo de crianças?
13. As crianças participam da atividade? Como se dá essa participação?
14. Quais as principais dificuldades que você encontra ao realizar a produção de um texto coletivo com as crianças?
15. Por que você tem interesse em participar dessa pesquisa?
16. Se você fosse fazer um curso sobre produção de textos na Educação Infantil que perguntas gostaria que fossem respondidas durante o curso?

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas 2, 3 e 4

1. Como surgiu a ideia de fazer essa produção coletiva?
2. Você fez alguma atividade ligada à produção desse texto antes do dia de hoje? Quais?
3. Qual o destino desse texto que foi produzido hoje?
4. O que você sentiu da participação das crianças nessa atividade?
5. Em relação a seu trabalho e a proposta de hoje, você faria algo diferente se tivesse a oportunidade? O quê?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista 5

1. O que vocês acharam de participar dessa pesquisa?
2. Vocês identificam alguma mudança na sua prática em relação à produção textual coletiva ao longo da pesquisa? Quais?
3. O que sentiram ao analisar a própria prática através do vídeo?
4. O que vocês acharam de participar dos grupos de discussão junto com outra professora?
5. Para vocês o que as crianças da Educação Infantil aprendem quando estão produzindo um texto coletivamente? (pergunta da primeira entrevista)
6. Como vocês vêem o seu papel durante essa atividade? (pergunta da primeira entrevista)

APÊNDICE D – Categorias de análise das intervenções docentes

1. Promove reflexão sobre a forma composicional do gênero textual – a professora comenta ou faz perguntas sobre os componentes do gênero textual que está sendo produzido.

Exemplo:

P- Se você entregar esse convite com um texto chamando, com a data e a hora, mas não colocar o local aonde vai ser essa exposição...

Josué- Na rua.

P- Vai ser na rua? A gente combinou que ia ser aonde a exposição?

Kaline- Aqui na sala.

P- Sim. Se a gente não colocar o local vai dá pra as pessoas saberem onde é?

Josué- Vai.

P- Sem colocar o local vai saber, Josué?

Crs- Não.

2. Menciona / discute sobre o destinatário - a professora cita, retoma ou lança questões sobre o destinatário do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral.

Exemplo:

P- [...] Pra quem a gente vai mandar esse bilhete?

Marcos- Pra tia Vitória.

P- Pra tia Vitória, pra as diretoras da escola, né?

Crs- É.

3. Menciona / discute sobre a finalidade - a professora cita, retoma ou lança questões sobre a finalidade do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral.

Exemplo 1:

P-[...] Porque se a pessoa receber sem a receita ela pode dizer assim: poxa tão

gostosinho esse biscoito, eu queria saber fazer! Tu sabe fazer, Stefany, esse biscoito? Aí será que Stefany vai lembrar de todos os ingredientes da receita? Vai, Stefany?

Stefany- É dois potes de margarina...

P- Olha, tá lembrada! É por que foi ontem né, Stefany? Mas, depois de um tempo assim, lá daqui a um mês? Será que todo mundo vai lembrar? Então, a gente precisa escrever a receita. Por que se a gente tiver a receita escrita pode passar um mês, dois meses, um ano e a gente só é pegar a receita e ler que vai saber fazer. Não é isso?

Exemplo 2:

P- O bilhete, deixa eu dizer uma coisa pra vocês, o bilhete ele é um recadinho que a gente manda, que também não precisa escrever muita coisa não. A gente tem que escrever no bilhete exatamente aquilo que a gente tá precisando, que a gente precisa dizer.

4. Discute sobre a autoria – a professora reflete com as crianças sobre a autoria do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral.

Exemplo:

P- Foi a turma de tia Patrícia que pediu?

Crs- Não.

P- Foi a da professora Cláudia?

Crs- Não.

P- Nós colocamos turma da professora Laura. Será que da maneira como a gente escreveu, será que elas vão entender? Ah, quem tá pedindo é a turma da professora Laura. Não é a turma de tia Cláudia nem de tia Patrícia. Será que elas vão entender, quando elas lerem, que quem tá precisando é a nossa turma? Será que dá pra elas entenderem assim? Tá bom desse jeito?

Crs- Tá.

5. Estimula a geração de conteúdos para a escrita do texto – a professora incentiva as crianças a sugerirem ideias para compor o texto, sendo consideradas tanto as intervenções mais gerais quanto aquelas em que a docente se referia a

determinado trecho.

Exemplo 1 - intervenção geral

P- E então? O que aconteceu depois disso?

Exemplo 2 – intervenção específica

P- Isso! Depois que a gente mistura com as mãos a gente faz o quê?

Luana- Faz bolinhas.

6. Discute sobre o conteúdo do texto – a professora incentiva a discussão sobre diferentes sugestões de conteúdo, problematizando as falas das crianças e chamando o grupo a decidir.

Marlon- Pega o jornal, faz uma bola e depois abre a meia e bota ela dentro.

P- Certo. Mas, vamos falar devagar. Então, vamos lá! O que é que a gente faz?

Cr- Amassa.

P- O que é que a gente faz mesmo? Como é, Marlon?

Marlon- Pega o jornal.

Ivan- Depois faz uma bola e bota dentro da meia.

P- Peraí, peraí, Então, vocês disseram pega o jornal, não foi? Eu vou escrever aqui ó: PEGA O JORNAL, (escrevendo). Pega o jornal...

Samanta- E faz a bola de meia.

P- Peraí. FAZ (escrevendo). Mas, olhe, a gente já faz a bola de meia ou faz a bola de papel? Quando a gente pega o jornal a gente já faz a bola de meia ou faz a bola de papel?

Crs- De meia.

P- É de meia ou é a de papel?

Crs- De meia, de papel.

P- Papel. Então, pega o jornal – isso que eu botei aqui ó, se chama vírgula, certo? Esse tracinho aqui – pega o jornal, faz o quê?

Crs- O papel.

Marlon – A bola.

P- Faz a bola de quê?

Cr- De meia.

Marlon – De papel.

P- FAZ A BOLA DE PAPEL (escrevendo).

7. Estimula as crianças a participarem do processo de textualização – a professora promove a reflexão sobre os modos de escrever as ideias sugeridas para compor o texto, incentivando a participação das crianças nesse processo.

Exemplo:

P- Sim e a gente vai dizer assim, é? Pra festa? Se eu escrever aqui: pra festa, a pessoa vai entender? Oxe, o que é isso? Pra festa? A pessoa vai entender? A gente tem que usar mais palavras chamando as pessoas. Como é que a gente poderia escrever aqui, então?

8. Retoma atividades anteriores – a professora resgata atividades realizadas antes da produção, promovendo articulações com a proposta de escrita do texto.

Exemplo:

P- Vocês lembram quando eu li – presta atenção- vocês lembram quando eu li aquele livro “Só um minutinho”?

Crs- (balançam a cabeça dizendo que sim)

P- No final da história a personagem do Senhor Esqueleto deixou o quê pra a Vovó Garocha?

Kaline- Um bilhete.

P- Ele deixou um bilhete pra Vovó Garocha não foi? Aí eu li pra vocês o bilhete que a personagem do Senhor Esqueleto deixou pra a Vovó Garocha não foi? E naquele bilhete ele falava que a festa dela tinha sido muito boa e que no próximo ano ele queria vim de novo não foi? Pronto, a gente vai fazer um bilhete também pra as diretoras pedindo esse material.

9. Estimula / propõe a revisão textual – a professora comenta sobre a importância dessa operação ou propõe modificações no texto.

Exemplo:

P- Eu acho que a gente podia pensar um pouco sobre isso. O que é que vocês

acham? Vamos ver aqui, peraí, ó: papel crepom vermelho, cartolina branca, papel guache preto e papel ofício (relendo). Vejam só, olha pra cá gente, lendo de novo o texto eu fiquei pensando agora, eu disse quantos rolos de papel crepom eu quero? Ele vem assim enroladinho. Vamos ajeitar esse texto? O que é que vocês acham? Porque eu não disse a quantidade de papel que eu quero. Eu disse a quantidade? Eu disse quantas folhas de cartolina branca? Eu disse quantas folhas de papel guache preto?

10. (Re)lê o texto para as crianças – a professora (re)lê trechos do texto ou o texto por inteiro.

Exemplo:

P- Vamos ver o que a gente escreveu até agora. Peraí pra a gente organizar o pensamento da gente. Modo de fazer, pega o jornal, faz a bola de papel (lendo).

11. Propõe a avaliação do texto – a professora avalia o texto produzido com o grupo definido critérios como o atendimento à finalidade e a presença dos componentes do gênero.

Exemplo:

P- Vamos ler o que a gente já escreveu e vamos ver o seguinte - senta aí, Vitória – se qualquer pessoa chegar aqui e for ler esse texto que a gente fez e ta explicando como é que se faz a bola de meia, vamos ver se as pessoas vão entender e vão saber fazer. Se do jeito que a gente escreveu, a gente ta ensinando direitinho as pessoas a fazer. Então, eu vou ler do começo, certo? (a professora lê o texto que foi produzido)

APÊNDICE E – Roteiro do 2º grupo de discussão

Data: 29/07/2010

1º momento

Discutir o texto recomendado no encontro anterior (GIRÃO, F. M. P.; LIMA, I. B.; BRANDÃO, A. C. P. Texto coletivo na Educação Infantil: limitações e possibilidades. *Anais do 18º EPENN*, Maceió, 2007).

2º momento

Assistir ao vídeo das duas professoras e depois abrir espaço para as docentes comentarem as impressões gerais sobre o que foi visto.

*Nessa fase, a pesquisadora deve intervir apenas quando for necessário esclarecer o que é dito pelas professoras / a idéia é ver que aspectos são ressaltados pelas próprias professoras sobre sua prática e da colega, sem interferência da pesquisadora.

3º momento

- Discutir sobre as situações que geraram a escrita dos textos / condições de produção;
- Leitura da transcrição dos comandos dados pelas duas professoras para a realização da atividade e discussão sobre momento;
- Voltar ao vídeo de cada professora, parando em alguns pontos para refletir, lançando questões problematizadoras relativas à mediação.

4º momento

- Retomar a entrevista e perguntar sobre o que mudariam em sua prática com base nas discussões de hoje.
- Avaliação geral da experiência de participação nesse grupo de discussão.
- Entregar o próximo texto para discussão: GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In:

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, cap. 6, p. 117-137.

Professora B (Cyntia) - Pontos para reflexão

- **Pontos para refletir sobre a situação de produção:**

Situação de produção: escrita da receita de um prato preparado em sala (biscoitos da alegria) para levar para casa e presentear alguém querido junto com um saquinho de biscoito.

- A situação apresentava destinatário externo ao contexto da escola e finalidade clara para as crianças. As crianças ficaram bastante motivadas com a situação de escrita proposta pela professora.

- **Pontos para refletir sobre o comando:**

- Antes de dar o comando, a professora relembra a atividade que foi vivenciada no dia anterior (preparação dos biscoitos e votação para a escolha do nome dos biscoitos), mostra os biscoitos às crianças e anuncia a escrita da receita do biscoito, mostrando a importância de colocar a receita junto com o biscoito para presentear alguém. A professora conversa sobre a situação comunicativa nas quais o gênero receita culinária é utilizado (ensinar alguém a preparar um determinado prato);

- No comando a professora explicita o gênero textual que será escrito, a finalidade e o destinatário, ajudando as crianças a criarem uma base de orientação para a escrita do texto.

- **Pontos para refletir sobre a mediação:**

- A professora reflete com as crianças sobre as características do gênero:

P: ... uma receita, ela precisa de três coisinhas, não É? Três informações importantes numa receita.

C: O nome da receita, ingredientes e o modo de fazer.

P: Exatamente. Por quê? Se não tiver o nome fica difícil. A gente vai fazer uma comida sem saber o nome, sem saber nem o que a gente tá fazendo. Se não tiver os ingredientes, a gente não vai saber o que é que a gente vai usar pra fazer aquela receita, aquela comida se a gente não colocar o modo de fazer as pessoas não vão saber, vão dizer assim: e eu faço o que com esses ingredientes? Coloco na geladeira?

C: Não!

P: Coloco todos os ingredientes assim no forno?

C: Não!

P: Então, precisa do modo de fazer que é onde a gente vai dizer de que forma a gente fazer, não é isso?

- O que você achou da participação das crianças nos momentos em que você perguntava sobre a estrutura da receita?
- As crianças demonstram que participaram de atividades anteriores de reflexão sobre o gênero, explicitando conhecimentos sobre a estrutura da receita culinária;
- As crianças colaboram bastante com a escrita do texto;
- A professora estimula a participação das crianças, fazendo perguntas e não dando respostas prontas;
- A professora estimula o processo de geração de conteúdo, mas o processo de textualização continua sendo realizado por ela. A professora não discute com as crianças como poderia ser escrito aquilo que elas estão falando. As crianças falam e a professora textualiza.
- Nesse momento, como você poderia fazer para que as crianças pensassem sobre a linguagem utilizada em uma receita? Que pergunta poderia ser feita para que o grupo refletisse sobre a forma de escrever o que estava sendo dito?

(...) P: A gente pegou o nescau, a açúcar, a manteiga...

C: E a farinha de trigo!

P: E fez o que com elas?

C1: Fez o biscoito.

P: Não, a gente fez o que com elas?

C2: Misturou.

P: Misturou, mistura o nescau (escrevendo) ...

- A professora chama a atenção das crianças para a repetição da expressão “amassando com as mãos” e propõe a revisão desse trecho do texto, mas as crianças não conseguem pensar em uma forma de reescrever o trecho e ficam satisfeitos com a escrita do jeito que está. Porque você resolveu não alterar o texto? Será que você poderia sugerir outra forma de escrever essa parte para que as crianças percebessem que a repetição pode ser evitada? Discutir.
- A professora também sugere a troca dos nomes dos ingredientes pela palavra “ingredientes”, mas as crianças não acolhem a sugestão da professora e acham melhor deixar do jeito que está. Quais seriam os casos em que vale à pena a professora alterar o texto mesmo quando as crianças não sugerem outra forma de escrever?
- Outro trecho em que a professora poderia ter estimulado a textualização:
- Como você poderia ter encaminhado uma discussão sobre a forma de escrever esse trecho?

(...) P: O que é que a gente fez? Fez as bolinhas e aí, fez o quê depois disso?

C: Depois disso, a senhora foi lá pra casa, botou no forno aí depois desse dia...

P: Isso! Peraí. Coloca no forno por 20 minutos (escrevendo).

- A professora escuta as crianças e pede a opinião delas nas decisões sobre a escrita do texto. Ela pergunta se as crianças acham importante colocar no texto um lembrete para que as pessoas lavem bem as mãos antes de mexer na massa.
- Outro trecho em que as crianças não participam do processo de textualização:

(...) P: E sobre o cabelo?

C: É pra a marrar o cabelo.

P: e amarrem o cabelo (escrevendo)...

- No final da produção, a professora conversa com as crianças sobre o destino do texto que foi produzido pelo grupo.

Vídeo da professora A (Laura) - Pontos para reflexão

- **Pontos para refletir sobre a situação de produção:**

Situação de produção: escrita de um convite, convocando a comunidade escolar para uma exposição dos trabalhos da turma que será realizada na sala.

- O contexto de produção tinha destinatários externos ao espaço escolar e apresentava uma finalidade clara para as crianças.

- **Pontos para refletir sobre o comando:**

- Antes de dar o comando para a atividade, a professora conversa com as crianças sobre os textos que já escreveram e propõe convidar a comunidade escolar para conhecer esse trabalho. - Tenta motivar as crianças para a atividade escrita que estava planejando.

- Retoma os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero convite:

[...] P: Todo mundo sabe o que é um convite? Quem aqui já viu um convite?

C1: Na minha festa de cinco anos minha mãe fez um convite.

P: Foi? Ela fez ou comprou?

C1: Comprou.

P: Ela comprou não foi?

C2: A minha também.

C3: A minha comprou.[...]

- Fala dos tipos de convite, que variam quanto ao material, tamanho, finalidade...

- O que você achou da participação das crianças quando você conversou com elas sobre o gênero?

- A professora explicita no comando o gênero textual a ser produzido, os destinatários e a finalidade do texto, ajudando as crianças a construírem uma base de orientação para a atividade de escrita.

- **Pontos para refletir sobre a mediação:**

- Na conversa antes da construção do texto, a professora fala sobre os componentes

do gênero: mensagem/ data, hora e local do evento/ assinatura/ destinatário. Porém, faz poucas perguntas/ fala muito expositiva.

- Como essa discussão poderia ter sido encaminhada de modo a obter uma participação maior das crianças? Como interagir com elas na discussão sobre o gênero?

- Nos momentos abaixo, a professora ativa os conhecimentos prévios das crianças e interage com elas lançando questões sobre as características do convite:

[...] P: Quem é que sabe me dizer o que é que a gente escreve no convite? Quem sabe me dizer?

C1: Eu não sei ler.

P: Mas, alguém já leu pra tu um convite, Jeferson?

C1: Hã?

P: Alguém já leu pra você um convite?

C1: (balança a cabeça dizendo que não)

C2: Chamando as pessoas que foram convidadas pra a festa.

P: Muito bem, Rayane! No convite a gente chama as pessoas que foram convidadas para uma festa né?[...]

[...]P: Quando a gente convida alguém pra alguma coisa, no papel além de escrever chamando a pessoa o que é que a gente tem que botar mais?

C: A data.

P: Tem que botar a data, muito bem, Carolina! A data de quando vai acontecer a festa. [...]

- Ao começar a escrever, a professora busca estimular as crianças a falarem como seria escrito o convite, porém, espera pouco as respostas das crianças.

- A professora parece querer que as crianças correspondam ao modelo de texto que já está definido em sua mente. Fica ansiosa para que as crianças digam o que ela quer ouvir e não o que estão pensando:

[...] P: Convidamos as diretoras (escrevendo).

C1: O diretor do projeto.

P: Não, peraí. Quem mais?

(silêncio)

P: A gente vai convidar os diretores do projeto que vocês estudam de tarde? Será que precisa? Não precisa né? Então, vamos lá!

P: Quem mais que a gente falta convidar?

C1: Os professores.

P: Os professores (escrevendo). Quem mais?

C2: As professoras.

C3: As tias e os tios.

P: Isso tudo são as professoras né? É quem mais Isaac?

C4: Os pais.

P: Os pais (escrevendo). Os pais são os pais e as mães, certo? Vamos ver o que a gente escreveu até agora. Convidamos as diretoras, os professores, os pais (lendo).

C2: E as mães.

P: Os pais são os pais e as mães.

- Nesses momentos você não incorporou ao texto algumas sugestões das crianças. Por quê?

- Estimula a geração de conteúdo, mas não chama as crianças a pensarem sobre o processo de textualização. As crianças falam e a professora textualiza. Em um determinado momento, as crianças vão dizendo quem irão convidar para a exposição (avó, tio, tia...) e a professora diz que no lugar dessa palavras vai escrever a palavra “responsáveis”. De que outra maneira essa discussão poderia ter sido conduzida? Uma possibilidade seria escrever do jeito que as crianças estavam dizendo e depois sugerir a revisão desse trecho propondo substituição dos termos. O que vocês acham? Discutir.

- A professora realizou atividades de leitura e interpretação de convites no dia anterior, mas não retomou com as crianças essa atividade. Será que esse resgate não teria ajudado as crianças na escrita do texto?

- A professora retoma os destinatários e a finalidade ao longo da produção:

- Problema de pontuação ao final da escrita do convite: “conto com você, Laura!”