

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

ROZELI CONCEIÇÃO DA SILVA

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
VISTA A PARTIR DOS DIZERES DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS

Maringá
2024

ROZELI CONCEIÇÃO DA SILVA

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
VISTA A PARTIR DOS DIZERES DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano

Maringá
2024

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

S586p	<p>Silva, Rozeli Conceição da</p> <p>A produção de textos escritos no ensino fundamental I vista a partir dos dizeres de professoras alfabetizadoras / Rozeli Conceição da Silva. -- Maringá, PR, 2024. 128 f. : il. color., tabs., mapas</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.</p> <p>1. Professoras alfabetizadoras. 2. Escrita. 3. Produção de texto - Ensino fundamental - Anos iniciais. 4. Alfabetização - Ensino fundamental. I. Capristano, Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 372.4</p>
-------	---

ROZELI CONCEIÇÃO DA SILVA

***A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
VISTA A PARTIR DOS DIZERES DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **09 de dezembro de 2024**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO**
Data: 11/12/2024 20:24:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano
Presidente da Banca (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA CRISTINA FERREIRA DIAS DI RAIMO**
Data: 11/12/2024 17:58:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Luciana Dias Di
Raimo Membro Titular
(UEM/PLE)**

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA**
Data: 11/12/2024 20:10:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina de Oliveira
Membro Titular Externo (Universidade Federal
da
Bahia - UFBA - Salvador/BA)

Dedico este trabalho a minha mãe que tanto trabalhou debaixo de um sol quente para sustentar a sua família.

Epígrafe

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito
que abre portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Manoel de Barros

Agradecimentos

Meus agradecimentos a todos que participaram deste momento tão importante da minha vida. Só consegui chegar até aqui graças a alguns “colaboradores”. Dentre eles, agradeço, especialmente:

A Deus, por guiar meus passos e interceder de forma tão precisa em minha vida.

A minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª. Cristiane Carneiro Capristano, pela confiança, paciência e sabedoria ao guiar-me nesse processo. Esta dissertação não é minha, é NOSSA! Muito obrigada por todo o apoio e toda a compreensão.

Às professoras Elaine Cristina de Oliveira e Luciana Dias Di Raimo pela gentileza, pela leitura cuidadosa, pelas palavras de incentivo e valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e pela aceitação e participação na banca de defesa desta pesquisa.

A minha família, em especial a minha mãe Vani Maria da Conceição e minha irmã Juliete da Conceição Silva, pelo amor e apoio na conquista dos meus sonhos, tendo papel fundamental na escolha da minha profissão e estando todos os dias da minha vida do meu lado.

Ao meu amado Daniel Herrera Dias, pelo apoio nessa jornada, muitas vezes, desgastante. Muito obrigada por me ouvir, por ser meu porto seguro diário e pela contribuição para além dos campos acadêmicos.

Ao trio da Pós-graduação, amigas e companheiras de disciplinas, Janete Pereira Santos Carvalho, Pamela Tais Clein Capelin e Luana Oliveira.

Em especial, a minha amiga Janete, que sempre me escutou, incentivou e ajudou dividindo o transporte até Maringá. Como eu tenho saudade das nossas prosas (risos)! Não tenho dúvida de que Deus prepara anjos para estar do nosso lado.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM), por todos os ensinamentos.

Às amigas Elisângela Maria Ferreira e Cida Grecco, pelos trabalhos de revisão e leitura.

Aos colegas do grupo de pesquisa (CNPq) Estudos sobre a Aquisição da Escrita, pelos diálogos e partilhas.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Escola Municipal, por permitirem a realização dos trabalhos de campo e a geração de dados.

À direção de todas as escolas em que trabalhei e trabalho desde o início desta pesquisa. Muito obrigada pelo apoio incondicional, ajudando-me a concluir este trabalho.

A todas as professoras alfabetizadoras que participaram voluntariamente desta pesquisa. Muito obrigada, vocês foram fundamentais!

A todos aqueles que, de alguma maneira, indireta ou diretamente, me apoiaram e torceram para que esse sonho pudesse se tornar realidade, a minha gratidão eterna.

SILVA, Rozeli Conceição. A produção de textos escritos no Ensino Fundamental I vista a partir dos dizeres de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

RESUMO

Esta dissertação enquadra-se no campo dos Estudos Linguísticos, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e tem como escopo analisar sentidos emergentes nos dizeres de professoras alfabetizadoras com relação à produção textual escrita de seus alunos (especificamente, alunos em processo de alfabetização). Com esse propósito, esta pesquisa objetiva, de forma geral, investigar os sentidos que emergem dos dizeres de um grupo de professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública municipal do interior do Estado do Paraná sobre a produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Já, de maneira específica, intenciona alcançar os seguintes objetivos: (a) analisar quais noções de texto determinam e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras; e (b) quais concepções sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos dão forma e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras. Este trabalho corresponde a uma pesquisa de natureza qualitativa, com epistemologia interpretativista, e busca, nos dizeres das professoras alfabetizadoras, sequências discursivas que sinalizem o funcionamento enunciativo-discursivo desses mesmos dizeres. No desenvolvimento desta pesquisa, amparamo-nos teoricamente em trabalhos no campo das pesquisas sobre discurso, tais como Corrêa (1998, 2004, 2006, 2011, 2013), Chacon (2021, 2022) e Capristano (2007) para o entendimento da relação sujeito/escrita e da noção de texto e produção textual. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por três entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A partir das transcrições das entrevistas, foram identificadas sequências discursivas que constituíram o material aqui analisado. Identificamos 48 sequências discursivas que julgamos apontar para os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - às noções de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos. Em relação à noção de texto, os resultados totalizaram 20 sequências discursivas que foram organizadas em 4 funcionamentos principais, assim nomeados: (a) texto simples/texto complexo; (b) texto como narrativa; (c) texto como ortografia; e, por fim, (d) texto como prática do letramento. Já em relação à noção de ensino-aprendizagem da produção de texto, identificamos 28 sequências discursivas, organizadas em 5 funcionamentos, assim nomeados: (a) ensino-aprendizagem do simples ao complexo; (b) ensino-aprendizagem de texto e de gêneros discursivos; (c) ensino-aprendizagem e autonomia/protagonismo/imaginação; (d) ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática; (e) ensino-aprendizagem como decorrência da leitura. A análise qualitativa dessas diferentes sequências e de seus funcionamentos permitiu concluir que diferentes sentidos sustentam e emergem nos dizeres das professoras alfabetizadoras, predominando aquele associado à extensão e à (pre)suposta complexidade dos textos. No dizer das professoras, as sequências discursivas mais recorrentes são aquelas que sinalizam para o entendimento de que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - apresentam dificuldades frente aos textos maiores, do ponto de vista da leitura e, além disso, são hábeis apenas para produzir “textos curtos”, de aparente menor complexidade.

Palavras-Chave: Professoras alfabetizadoras; Perspectiva enunciativo-discursiva; Produção de texto; Escrita.

SILVA, Rozeli Conceição. The production of written texts in Elementary School I seen from the words of literacy teachers. Dissertation. (Master's in Literature) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of Linguistic Studies, in the area of Language Teaching and Learning, and aims to analyze emerging meanings in the words of literacy teachers regarding the written textual production of their students (specifically, students in the process of learning to read and write). With this purpose, this research aims, in general, to investigate the meanings that emerge from the words of a group of literacy teachers who work in a municipal public school in the interior of the State of Paraná about the written textual production aimed at children in Elementary School – Initial Years. Specifically, it intends to achieve the following objectives: (a) to analyze which notions of text determine and constitute the words of literacy teachers; and (b) what conceptions about the teaching-learning of text production shape and constitute the speech of literacy teachers. This work corresponds to a qualitative research, with interpretative epistemology, and seeks, in the speeches of literacy teachers, discursive sequences that signal the enunciative-discursive functioning of these same speeches. In the development of this research, we theoretically supported ourselves in works in the field of discourse research, such as Corrêa (1998, 2004, 2006, 2011, and 2013), Chacon (2021, 2022) and Capristano (2007) to understand the subject/writing relationship and the notion of text and textual production. The corpus of this research consisted of three semi-structured interviews, conducted with literacy teachers who work in classes of the 1st, 2nd and 3rd grades of Elementary School - Initial Years. From the transcripts of the interviews, discursive sequences were identified that constituted the material analyzed here. We identified 48 discursive sequences that we believe point to the meanings attributed by elementary school literacy teachers – initial years – to the notions of text and teaching-learning of the production of written texts. Regarding the notion of text, the results totaled 20 discursive sequences that were organized into 4 main functions, named as follows: (a) simple text/complex text; (b) text as narrative; (c) text as spelling; and, finally, (d) text as literacy practice. Regarding the notion of teaching-learning of text production, we identified 28 discursive sequences, organized into 5 functions, named as follows: (a) teaching-learning from simple to complex; (b) teaching-learning of text and discursive genres; (c) teaching-learning and autonomy/protagonism/imagination; (d) teaching-learning and the theory-practice; (e) relationship teaching-learning as a result of reading. The qualitative analysis of these different sequences and their functioning allowed us to conclude that different meanings sustain and emerge in the words of the literacy teachers, with the predominant one associated with the length and (pre)supposed complexity of the texts. According to the teachers, the most recurrent discursive sequences are those that signal the understanding that Elementary School students – Initial Years – have difficulties when faced with longer texts, from a reading point of view, and, furthermore, are only able to produce “short texts”, of apparently less complexity.

Keywords: Literacy teachers; Enunciative-discursive perspective; Text production; Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Exemplo de posição enunciativo-discursiva ampla e imediata	22
Figura 02- Explicação da relação de análise desta pesquisa	66
Gráfico 01 - Dados do IDEB da Escola A	54
Gráfico 02 - Dados do IDEB de município da região noroeste do Paraná	55
Gráfico 03- Representação percentual dos sentidos atribuídos a noção de texto	70
Gráfico 04- Representação percentual dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos	71
Mapa 01 - Localização do município da região noroeste do Paraná	51
Quadro 01- Área de formação e tempo de atuação como professoras alfabetizadoras.....	56
Quadro 02 - Questões da entrevista semiestruturada com comentários.....	58
Quadro 03 - Cronograma das entrevistas com as professoras alfabetizadoras	61
Quadro 04 - Quantidade de entrevistas por turmas	62
Quadro 05 - Sujeito-Professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa.....	63
Quadro 06 - Exemplo de transcrição com legenda	65
Quadro 07 - Organização dos sentidos atribuídos ao texto.....	69
Quadro 08 - Organização dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos	69
Quadro 09 - Texto simples/texto complexo (E1)	73
Quadro 10 - Texto como narrativa	77
Quadro 11- Texto e ortografia.....	79
Quadro 12 - Texto como prática de letramento.....	81
Quadro 13 - O ensino-aprendizagem do simples ao complexo (E1).....	84
Quadro 14 - O ensino-aprendizagem de texto e os gêneros discursivos	87
Quadro 15 - O ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática	88
Quadro 16 - O ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação	90
Quadro 17 - O ensino-aprendizagem como decorrência da leitura.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- Análise de Discurso

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DR^a – Doutora

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FD- Formação Discursiva

FI- Formação Ideológica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PR – Paraná

SD- Sequência Discursiva

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SME- Secretaria Municipal de Educação

UEM- Universidade Estadual de Maringá

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
1. CONCEITOS E CONHECIMENTOS BASILARES	19
1.1. Reflexões sobre linguagem, sujeito e discurso	20
1.2. Movimentos em busca da compreensão da escrita sob um olhar enunciativo-discursivo da linguagem	24
1.2.1. O que é a escrita?.....	24
1.2.2. A criança como sujeito escrevente	27
1.2.3. Em busca da compreensão do processo de aquisição da escrita.....	28
1.3. Movimentos em busca da compreensão da concepção de alfabetização e letramento	30
1.3.1. Alfabetização e letramento	30
1.4. Movimentos em busca da compreensão da concepção de produção de texto	33
1.4.1. O que é texto? O que é produção de texto?	33
1.4.2. O ensino-aprendizagem da produção de textos com crianças em processo de alfabetização	34
1.4.3. Parâmetros relacionados com a produção de texto em documentos oficiais.....	37
1.5. Síntese do capítulo.....	45
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DA CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> À DESCRIÇÃO DA PESQUISA	47
2.1. Os conceitos que fundamentam a construção teórico-metodológica da pesquisa	48
2.2. Considerações Éticas	49
2.3. Condições de produção da pesquisa	51
2.4. O perfil dos sujeitos-professoras participantes desta pesquisa.....	55
2.5. A entrevista semiestruturada como instrumento para constituição do arquivo e dos dados	57
2.6. Passos e decisões metodológicas para a realização da entrevista semiestruturada	61
2.7. A transcrição das entrevistas	64
2.8. Os passos metodológicos para a análise, interpretação e classificação dos dados levantados na pesquisa.....	65
2.9. Síntese do capítulo.....	67
3. GESTOS INTERPRETATIVOS: MOVIMENTOS ANALÍTICOS PELOS DIZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	68
3.1. Quais sentidos emergem nos dizeres das professoras alfabetizadoras?	69
3.2. Sentidos atribuídos ao texto.....	72
3.3. Sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos	84
3.5. Síntese do capítulo.....	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
5. REFERÊNCIAS	101

APÊNDICE	108
ANEXO	128

INTRODUÇÃO

Professoras que trabalham com a alfabetização o fazem a partir de uma certa compreensão do que seja o texto, bem como o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos. Mesmo que essas professoras não tenham tido em sua formação espaço para reflexão mais pormenorizada sobre esses temas, suas vivências e suas experiências em espaços de formação ou em outros espaços os levam a ter uma (ou mais) “visão(ões)” ou, ainda, “crença(s)” sobre esses temas, as quais as guiam (determinam) suas práticas e suas opções cotidianas. Essas determinações estabelecem sentidos que sustentam o que essas professoras podem ou não dizer a respeito do texto e sobre o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos. Tendo essas afirmações como ponto de partida, pode-se perguntar: *que sentidos sobre o texto e o ensino e a aprendizagem de textos sustentam e emergem no dizer de professoras?* Esta pesquisa tem justamente como interesse investigar sentidos emergentes nos dizeres de professoras alfabetizadoras em relação à produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização. Interessa entender como as noções de texto e ensino e aprendizagem da produção de textos escritos são mobilizadas no dizer dessas professoras.

Antes de iniciar uma discussão sobre esse tema/problema de pesquisa e descrever melhor esse objeto de investigação, preciso colocar-me na posição de sujeito-professora-pesquisadora¹, enquanto participante deste contexto de produção e constituída pela e na escrita. A vivência como pedagoga de uma escola municipal do noroeste do estado do Paraná deu-me a oportunidade de ter contato com dizeres e experiências de profissionais que atuavam em sala de aula como sujeitos-professores-alfabetizadores, a qual me provocou inquietações e me levou a pesquisar sobre a prática de produção de textos com crianças em processo de alfabetização.

Assim, ao identificar-me como sujeito-professora-pesquisadora, busco apresentar, nesta dissertação, fatos que marcaram a minha trajetória acadêmica e profissional voltada ao campo educacional, sendo ela construída por memórias que produzem efeitos de sentidos que não se esgotam, que não estão prontos e acabados, e que se transformam quando são evocados pela memória.

Minha trajetória acadêmica no campo educacional e a minha construção da identidade como sujeito-professora-pesquisadora começou logo após o curso de pós-médio – Técnico em

¹ Ao me posicionar como sujeito-professora-pesquisadora, busco reconhecer e valorizar a interseção entre a minha prática profissional e investigação acadêmica. Apenas neste momento, opto por usar a 1ª pessoa do singular, dada a natureza do relato. Nas demais partes deste texto, usarei prioritariamente a 1ª pessoa do plural, mais comum na escrita acadêmica.

Informática, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), quando optei por cursar Letras, no ano de 2006. Durante o curso, várias disciplinas me chamaram a atenção, mas o que me marcou foram as aulas voltadas aos Estudos Linguísticos, Leitura e Produção de Texto e Análise de Discurso. Após o curso de Letras, iniciei a carreira no magistério como professora no Ensino Médio, atuando com a disciplina² de Língua Portuguesa, na qual trabalhava com a prática de produção de textos, voltada para exames de vestibular e ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Como um sujeito-professora-pesquisadora que almejava estudar mais e conhecer outras áreas do campo educacional, optei por cursar Pedagogia (UEM) e, nesse curso, fui constituindo-me a cada teoria e estágios, marcados por algumas inquietações em relação ao processo de aquisição da escrita como futura professora alfabetizadora. Essas inquietações não foram esclarecidas durante o curso e os estágios, embora, em tese, essa etapa consista em um espaço para discussões que deveriam confrontar as práticas observadas, as técnicas e as teorias estudadas.

Paralelamente a esse movimento, iniciei o meu trabalho como professora alfabetizadora em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, etapa da Educação Básica em que há a preocupação, dentre outras, de se trabalhar com a linguagem e uma atenção especial ao processo de alfabetização, momento base para o sujeito desenvolver-se em relação à leitura e à escrita. Com o passar dos anos e inserida neste movimento, assumi o cargo de coordenadora pedagógica³ de uma escola municipal no Noroeste do estado do Paraná, voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Junto a este cargo, assumi também uma importante função de orientar e supervisionar todo o trabalho pedagógico da escola no período da tarde.

Como parte desse processo e como professora na área da educação no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, deparei-me com os seguintes dizeres de professoras companheiras de trabalho em relação às produções das crianças nos primeiros anos escolares: a criança “não consegue aprender”, “não sabe nada”, já ensinou “de todas as formas, mas o resultado é o insucesso dos alunos”, dentre outros dizeres. Tais falas me inquietaram porque, ainda que indiretamente, sinalizavam dificuldades/resistências e hesitações das professoras alfabetizadoras em trabalhar em suas aulas com o texto e com a produção de texto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais impedimentos ocorriam mesmo com a orientação de documentos oficiais desde o final da década de 90, como os PCNs (1997), com as DCNs (2013)

² “Disciplina” era o termo utilizado na época, no ano de 2009. Vale ressaltar que, no contexto atual, seguimos a orientação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a qual nos orienta nomear a “disciplina” como “componente curricular de Língua Portuguesa”.

³ Função exercida entre os anos de 2019 – 2022.

e a BNCC (2018), com os cursos de capacitação e os discursos que sinalizam para o texto como ponto de partida e ponto de chegada para o trabalho com a alfabetização.

Foram justamente as inquietações nascidas do que eu escutava de minhas companheiras de trabalho que me impulsionaram a desenvolver a presente investigação, com o escopo de analisar sentidos emergentes dos dizeres de professoras alfabetizadoras com relação à produção de textos escritos de seus alunos, especificamente, alunos em processo de alfabetização, a fim de compreender melhor como se dá o ensino e a aprendizagem da escrita em salas de alfabetização.

Optamos por investigar os dizeres de professoras alfabetizadoras em razão da relevância da alfabetização. Como sabemos, a etapa de alfabetização é considerada fundamental na formação da criança, pois permite-lhe aprender a escrever e reescrever textos, “reconhecendo o texto como lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias” (BNCC, 2018, p. 87), contribuindo para sua vida social, e, em especial, para a sua vivência escolar.

Sabemos que o processo de aquisição da escrita é considerado um período fundamental para se aprender e ensinar, pois exige tanto uma preparação da professora alfabetizadora, como também, certo empenho do aluno para chegar ao resultado esperado e especificado em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018), pois, na escola e na vida, sempre temos “coisas-a-saber” (Pêcheux, 2008, p. 43), pois o conhecimento nunca é demais e nunca se esgota.

Pode se dizer que o processo formal de aquisição da escrita inicia-se no período da Educação Infantil⁴, por meio de práticas de letramento que permitam que a criança se aproprie da escrita. No Ensino Fundamental⁵, como etapa posterior à Educação Infantil, supõem-se que a criança consolidará o processo de aquisição da escrita, de forma “sistemática e progressiva”⁶ (Soares, 2021), por meio do trabalho com diversos gêneros discursivos⁷ e diferentes tipos de estratégias metodológicas.

⁴ Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. São estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 22 mar. 2024.

⁵ Segunda etapa da Educação Básica dividida em dois momentos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano 9º ano).

⁶ Segundo Soares (2021), é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que ela possa se apropriar do sistema de escrita.

⁷ Na literatura que trata dos gêneros, há uma dupla nomeação: gênero textual e gênero discursivo. Esses diferentes modos de nomear o gênero indicam diferentes formas de interpretar o que é um gênero. Como o propósito desta pesquisa não é o de discutir essa questão em específico, optamos por utilizar a expressão gênero discursivo, seguindo aquilo que é proposto nos trabalhos de Bakhtin (2016).

Entender os sentidos mobilizados nos dizeres das professoras sobre como se dá a aprendizagem da escrita pela criança exige a compreensão, por exemplo, de como essas professoras concebem o texto e como imaginam que conduzem as atividades de escrita envolvendo a prática de produção de textos em sala de aula. É o que nos movimenta, nos incomoda e nos levou, nesta dissertação, à seguinte pergunta da pesquisa: quais sentidos relacionados ao texto e ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – emergem nos dizeres das professoras alfabetizadoras, quando interrogadas sobre a produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização?

Essa questão nos levou ao seguinte objetivo geral: investigar os sentidos que emergem dos dizeres de um grupo de professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública municipal do interior do Estado do Paraná sobre a produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nossa proposta, nesse sentido, é buscar, nos dizeres das professoras alfabetizadoras, fragmentos discursivos que expressem especificamente o modo como neles são mobilizados sentidos relacionados a produção textual escrita.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos (i) analisar quais noções de texto determinam e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras; e (ii) examinar quais concepções sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos dão forma e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras.

Para desenvolver esses objetivos, fundamentamo-nos em uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, construída a partir da contribuição de diferentes trabalhos. Apoiamo-nos, primordialmente, em reflexões de Pêcheux (1969, 1995, 1997, 2008) e Orlandi (2015), para construção do nosso entendimento sobre o caráter discursivo, social e histórico da linguagem e sobre a concepção de sujeito; e nos trabalhos de Corrêa (1998, 2004, 2006, 2011, 2013), Chacon (2021, 2022) e Capristano (2007) para o entendimento da relação sujeito/escrita e da noção de texto e produção textual.

A construção do material de pesquisa foi feita por meio da “entrevista semiestruturada”, uma vez que, por meio dela, poderíamos, em um roteiro pré-estabelecido, fazer perguntas que surgem durante a entrevista, sendo que a entrevista semiestruturada permite adaptações motivadas pelo momento de diálogo entre quem pergunta e quem responde (Ludke; André, 1986, p.34). Nesta pesquisa, elaboramos um roteiro de perguntas relacionado ao ensino e à aprendizagem da produção de textos escritos para/por crianças em processo de alfabetização.

A investigação proposta nesta dissertação é de natureza qualitativa, com epistemologia interpretativista, na qual se busca nos dizeres das professoras alfabetizadoras, fragmentos

discursivos do funcionamento enunciativo-discursivo desses mesmos dizeres.

Para além desta introdução, na qual apresentamos, de forma geral, os contornos de nossa pesquisa, organizamos esta dissertação em mais três capítulos e considerações finais, a saber: Capítulo 1: *Conceitos e conhecimentos basilares*; Capítulo 2: *Percurso teórico-metodológico: da constituição do corpus à descrição da pesquisa*; Capítulo 3: *Gestos interpretativos: movimentos analíticos pelos dizeres das professoras alfabetizadoras*.

No primeiro capítulo, apresentaremos as bases teóricas que sustentam a nossa pesquisa. Esse capítulo está dividido em quatro seções: (i) Reflexões sobre linguagem, sujeito e discurso; (ii) Movimentos em busca da compreensão da escrita sob um olhar enunciativo discursivo da linguagem, (iii) Movimentos em busca da compreensão da concepção de alfabetização e letramento; (iv) Movimentos em busca da compreensão da concepção de produção de texto.

No segundo capítulo, apresentaremos (i) os conceitos que fundamentam a construção teórica-metodológica da pesquisa, como a sua natureza, sua epistemologia e a organização teórico-metodológica utilizada na análise dos dados; (ii) as medidas adotadas para que este estudo estivesse de acordo com os padrões éticos de uma pesquisa científica; (iii) os critérios para a escolha da escola e as condições de produção desta pesquisa; (iv) o perfil dos docentes participantes desta pesquisa; (v) a entrevista semiestruturada como forma de constituição do arquivo e geração de dados; (vi) os passos e as decisões metodológicas para realização da entrevista semiestruturada; (vii) o tratamento da transcrição das entrevistas; e, por fim, (viii) os passos metodológicos para a análise, interpretação e classificação dos dados levantados na pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa, explorando, respectivamente, os resultados da investigação das noções de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos que nos pareceram determinar e constituir o dizer das professoras alfabetizadoras entrevistadas para esta pesquisa. Por último, serão apresentadas as considerações finais, nas quais destacamos as reflexões mais relevantes realizadas no decorrer deste estudo.

Com este trabalho, objetivamos, principalmente, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área dos Estudos Linguísticos, em particular, na linha Ensino-aprendizagem de línguas, ajudando a construir um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que permitam a compreensão do funcionamento dos dizeres (em nosso caso, dos dizeres das professoras alfabetizadoras) como ponto de partida para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita. Entendemos que, ao analisar esses dizeres, estamos trabalhando

no sentido de demonstrar como se constituem e como circulam os discursos sobre a escrita e o texto, bem como os discursos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita e do texto.

Secundariamente, os resultados de nossa pesquisa podem, também, contribuir com práticas pedagógicas e com desenvolvimento de materiais pertinentes ao ensino da produção de textos escritos. Esses resultados podem ser usados para a educação e a formação profissional, em programas de capacitação e formação continuada para melhorar e sugerir práticas relacionadas ao ensino da produção de textos escritos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

CAPÍTULO 1

1. CONCEITOS E CONHECIMENTOS BASILARES

Neste capítulo, apresentaremos as bases teóricas que sustentam a nossa pesquisa, nas quais nos alicerçamos para tecer nossas interpretações em relação aos sentidos que podem ser captados nos dizeres das professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, relacionados à produção textual escrita de crianças em processo de alfabetização.

Como antecipamos, optamos por apresentar este capítulo em quatro seções. Na primeira delas, temos como objetivo apresentar as noções de linguagem, sujeito e discurso com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva que fundamenta as análises e nos auxiliará na compreensão e interpretação dos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação à noção de texto e à noção de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos.

Na segunda seção, apresentaremos a concepção da escrita, em busca de respaldo para responder a nossas inquietações em relação à produção textual escrita constituída nos dizeres das professoras alfabetizadoras. Para tanto, vamos particularizar a discussão para a concepção de escrita proposta por Côrrea (1998, 2004, 2011, 2013, 2016). Para esse autor, a escrita é constituída de modo heterogêneo, por meio das representações sociais do sujeito com ele mesmo, com o outro e com as suas vivências em práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Na terceira seção, nosso objetivo é apresentar as diferentes concepções relacionadas à escrita na alfabetização e às perspectivas do letramento no desenvolvimento da escrita infantil, no que concerne à aquisição da escrita de crianças em processo de alfabetização. Também iremos ponderar algumas concepções relacionadas ao desenvolvimento e à constituição da criança como sujeito interpelado pelas condições de produção e constituído como escrevente.

Na quarta seção, apresentaremos a noção de texto como espaço discursivo heterogêneo e mobilizaremos conhecimentos em busca da compreensão de como o texto pode ser o ponto de partida e de chegada para se aprender a ler e escrever no processo de alfabetização.

Na síntese, apresentaremos as reflexões discutidas no decorrer deste capítulo em busca de compreender a relação linguagem, sujeito e discurso, bem como a noção de escrita, alfabetização e letramento, além de buscar entender a noção de texto com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

1.1. Reflexões sobre linguagem, sujeito e discurso

Nesta seção, apresentaremos as noções de linguagem, sujeito e discurso, consideradas sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, a qual sustenta esta pesquisa e fundamentará a nossa compreensão dos sentidos que podem ser captados nos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação à noção de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização.

Para aprofundar e desenvolver esta pesquisa sob uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, apoiamo-nos, em primeiro momento, em conceitos vindos da chamada Análise do Discurso francesa (doravante AD), especialmente conceitos forjados em trabalhos como de Pêcheux (1969, 1975, 1983, 1995, 1997) e Orlandi (2005 e 2015). Esses trabalhos servirão como referência para a construção do nosso entendimento relacionado ao caráter discursivo e social da linguagem, em relação à concepção de sujeito e de discurso.

A Análise de Discurso, conhecida como AD, teve seu início na década de 60, no século XX, com a publicação da obra de Pêcheux intitulada Análise Automática do Discurso em 1969 (Orlandi, 2005). A AD não constitui metodologia ou técnica de pesquisa, mas uma disciplina de interpretação constituída na intersecção de epistemologia distintas, pertencentes a áreas da Linguística, deslocando-se a noção de fala para o discurso; do materialismo histórico, do qual emerge a crítica sobre as noções de ideologia da época; e da psicanálise, que fundamenta a noção de inconsciente abordada pela AD como descentramento do sujeito (Orlandi, 2005, p. 17-18).

Nesta dissertação, entendemos a linguagem a partir da AD como a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação se dá por meio do discurso, ou seja, pelas práticas discursivas, também compreendidas como práticas de linguagem, trabalho do simbólico, nas quais o homem se insere “com sua capacidade de significar e significar-se” (Orlandi, 2015, p. 13). Assim, “o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (Orlandi, 2015, p. 13). Por meio da análise de gestos interpretativos, é possível compreender o discurso que se materializa na palavra em movimento entre o homem e sua realidade social.

No tocante à noção de sujeito, compreendemos que este deve ser entendido como “[...] ser assujeitado, como efeito de linguagem; constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, clivado, heterogêneo; nele, a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes” (Orlandi, 2005;

Pêcheux, 1997 *apud* Silva, 2009, p. 40).

Quanto ao discurso, importa-nos destacarmos que foi um dos primeiros conceitos defendidos por Pêcheux (1969/1997). É considerado como objeto de estudo da AD; assim, ocupa o lugar de uma teoria crítica da produção de linguagem, uma vez que, conforme o autor, o discurso não é uma forma de expressão, nem um texto ou uma forma de comunicação. Para Pêcheux (1983), o discurso é o efeito de sentido entre os interlocutores, cujas posições enunciativo-discursivas em jogo no processo de tomada da palavra podem expressar sentidos variados, dependendo da inscrição em uma formação discursiva ou outra, assim “o que um sujeito diz, o que enuncia, o que promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto dependendo do lugar que ele ocupa” (Pêcheux, 1969/1997, p. 77), da sua posição e da relação ao que foi dito.

De igual modo, Orlandi (2015) descreve que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso como efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2015, p. 20). Na AD, o que se coloca em questão são os sentidos, ou como, nos sujeitos (em suas enunciações), são mobilizados sentidos.

Os sentidos não são dados em uma condição de produção da língua como transparente ou inata, ele está em movimento e se produz em um contexto histórico-social. Assim, o discurso consiste no enunciado que, para Pêcheux (1983, p. 53),

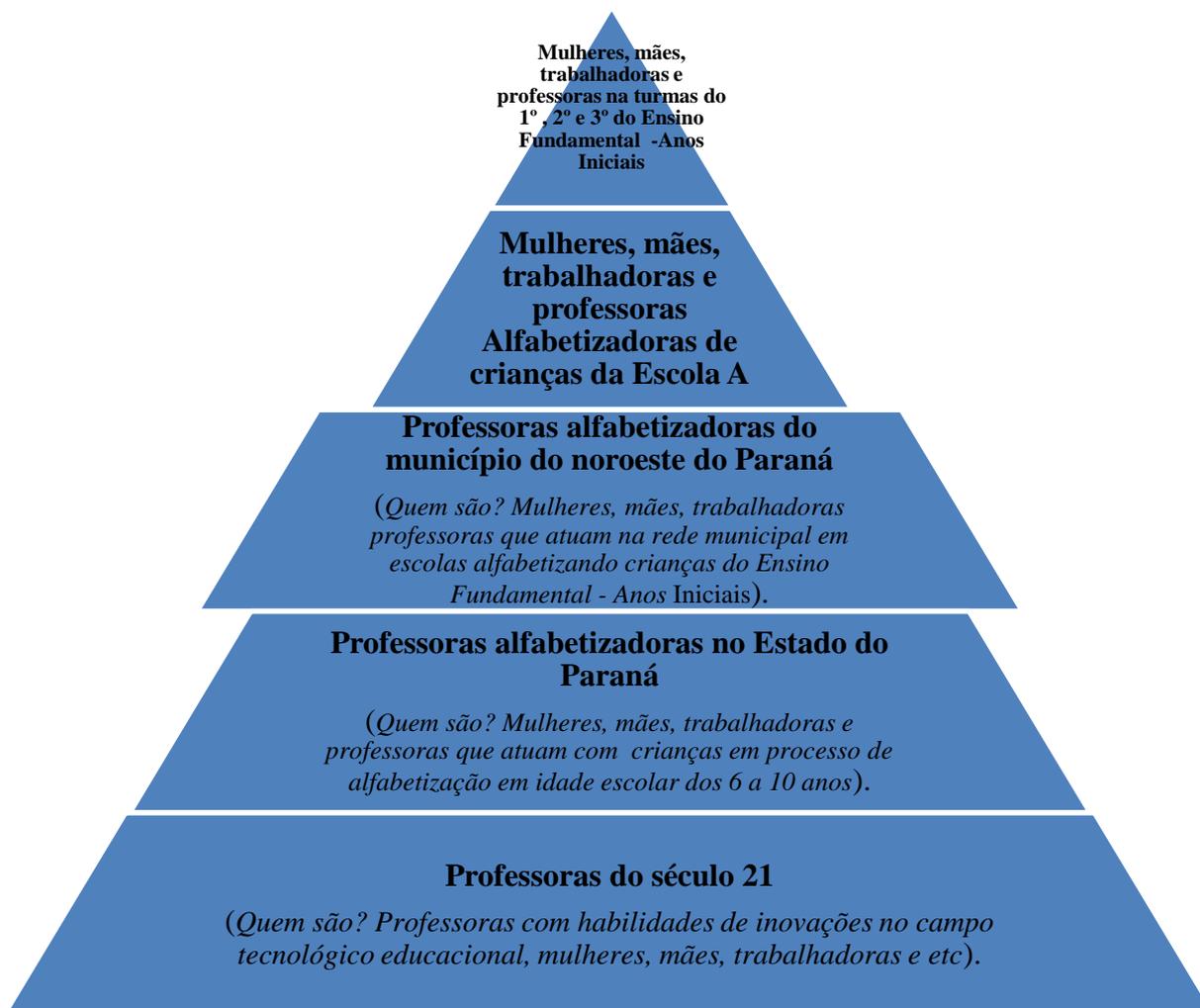
[...] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível com uma série (léxico, sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a Análise do discurso.

Neste sentido, entendemos que o dizer não é transparente, já que o discurso se move por meio da linguagem, produzindo e reproduzindo sentidos determinados pelas posições enunciativo-discursivas. Esses sentidos, ao serem compreendidos como efeitos ideológicos, provocam a ilusão de transparência, de evidência, de que um enunciado quer dizer o que realmente diz (Pêcheux, 1975, 1995).

As posições enunciativo-discursivas fazem parte da exterioridade linguística e podem ser assim agrupadas em sentido estrito (circunstância de enunciação), e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico), isto é, no primeiro sentido, situa-se o campo, e o momento e, no segundo sentido, elementos que derivam em determinada discursividade são trazidos para a consideração dos efeitos de sentido (Orlandi, 2015, p. 29). Vejamos, na figura

abaixo, um exemplo de posições enunciativo-discursivas desta pesquisa:

Figura 01- Exemplo de posição enunciativo-discursiva ampla e imediata



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Na figura 1, temos um exemplo de algumas das possíveis posições enunciativo-discursivas ocupadas pelos sujeitos do dizer com base na AD e na nossa pesquisa. A parte maior da pirâmide refere-se às posições enunciativo-discursivas numa abordagem mais ampla; e o topo está relacionado à posição enunciativo-discursiva que tomamos como referência nesta pesquisa. Neste sentido, as posições enunciativo-discursivas, sobretudo, compreendem os sujeitos e as situações que também estão envolvidas na produção do dizer. Se as posições discursivas não forem consideradas, a análise não será capaz de explicar os dizeres das professoras alfabetizadoras.

Segundo Pêcheux (1997), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia⁸, entendida como um mecanismo que naturaliza os sentidos, quer dizer, faz parecer de uma forma natural que um dizer e o apagamento, ou seja, o silenciamento de outros dizeres, como se os sentidos estivessem presos a um único dizer, e houvesse uma única interpretação desses sentidos.

Assim, entendemos com base em Orlandi (2015), que é a ideologia que captura o sujeito em suas formulações, e o faz por meio de dois esquecimentos, sendo o esquecimento n° 1, aquele em que o sujeito pondera aquilo que acredita ser a origem de seus dizeres; ao passo que o esquecimento n° 2, corresponde ao fato de o sujeito acreditar que aquilo que diz associa-se ao que está pensando.

Para a AD, o sujeito e os sentidos se constituem juntos, no momento de enunciação e de interpretação, e os sentidos que circulam nas palavras, nos enunciados não existem em si mesmos, existem as “brechas, os “furos”, os quais abrem espaços para a interpretação do interlocutor. Assim, os sentidos são determinados pelas formações ideológicas às quais filiam-se os sujeitos, posições enunciativo-discursivas que se sustentam e se inscrevem em seus dizeres.

Segundo Althusser (1974), “o indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para que livremente se submeta às ordens do sujeito, logo, para que ele aceite (livremente) seu Assujeitamento”, assim, entendemos que pode haver uma contradição no interior desse sujeito, o qual não é totalmente livre, e nem totalmente submetido, ou seja, é na tensão da constituição de seu espaço que o sujeito é interpelado ideologicamente na sociedade conforme as posições enunciativo-discursivas da linguagem.

Para a AD, é na constituição da subjetividade que surgem as contradições que marcam esse sujeito que não é totalmente livre, movido pelo sonho, pela busca incessante e desejo de ser completo, formado pela dispersão de sua subjetividade, assim tem-se, na AD, um sujeito marcado pela ilusão de ser completo, livre, individual, que ilusoriamente acredita ser o criador ou fonte de origem dos sentidos produzidos em seu dizeres (Althusser, 1974, p. 85-86).

Portanto, Orlandi (2005) nos orienta que o sujeito só tem acesso a parte do que diz, sendo atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário. Ele é sujeito à língua e à história, pois é afetado por elas e, também, por meio do discurso quando produz sentidos, e ele necessita disso, pois se não produz sentidos em seu discurso, não se constitui

⁸ Em outras palavras, não existe um discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito sempre se inscreve em uma ideologia, marcando suas posições enunciativas no discurso.

como sujeito.

Após a explanação desses primeiros conceitos que consideramos fundantes para conhecimentos e que serão movimentados, retomados no capítulo analítico, passaremos para a próxima seção em busca da compreensão em relação à constituição da escrita como modo heterogêneo da linguagem.

1.2. Movimentos em busca da compreensão da escrita sob um olhar enunciativo-discursivo da linguagem

Nesta seção, buscamos respaldo para responder a nossas inquietações em relação à produção textual escrita constituída nos dizeres das professoras alfabetizadoras. Na primeira subseção, apresentamos a concepção de escrita proposta por Côrrea (1998, 2004, 2013), Chacon (2022) e Capristano (2010); na segunda subseção, apresentamos conceitos relacionados ao sujeito escrevente, o aluno, a partir das considerações teóricas de Côrrea (2013) e Capristano (2007); e por fim, na terceira subseção, apresentamos as discussões relacionadas ao processo de aquisição da escrita conforme Abaurre (1991,1997) e Capristano (2007).

1. 2.1. O que é a escrita?

A escrita pode ser entendida como uma prática discursiva de linguagem que envolve questões linguísticas, estilísticas, contextuais e discursivas. Ao escrevermos, construímos significados, nos estabelecemos e nos posicionamos como sujeitos diante de fatos históricos e sociais. Para Chacon (2022), a escrita pode ser definida como um produto e um processo de linguagem, isto é, como uma organização linguística e uma prática que promove essa organização.

Para aprofundarmos nossos conhecimentos, tomamos como base Chacon (2022), ao destacar a escrita em dois planos⁹, os quais ele considera como convergentes e indissociáveis: (a) no primeiro, tem-se o plano do dito: no qual se encontram características percebidas como linguísticas, tendo-se como foco a organização dos enunciados e dos aspectos da língua, como, por exemplo: o som (ponto de vista fonético-fonológicos); as palavras (ponto de vista morfológicos), as frases (ponto de vista sintático) e os significados (ponto de vista semânticos);

⁹ Consideramos os conceitos de Chacon (2022) nesta pesquisa, para conhecimento do leitor em relação à escrita.

(b) e no segundo, o plano do dizer, no qual se encontram características voltadas para as condições que determinam a escrita enquanto fato de linguagem. Nesse plano, o foco está centrado em como se mostram, nos enunciados escritos: as relações intersubjetivas (ponto de vista enunciativo), as demandas contextuais (ponto de vista pragmático) e determinados campos de saber/dizer (ponto de vista discursivo), (Chacon, 2022, p. 3-5).

Portanto, como aponta Chacon, a escrita é uma das maneiras de se usar uma língua e as suas características morfológicas, lexicais e sintáticas estão em jogo tanto em termos de enunciados quanto de enunciação.

Também, em relação à escrita, Corrêa (2004, p. 9) defende como

[...] o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerando o diálogo entre o que foi falado/escrito e o que ouvido/lido, pode ser compreendido de forma plena, analisando a relação entre o sujeito e a linguagem, ou, ainda, a relação entre o sujeito escrevente e o outro.

Para entender o funcionamento da escrita, é, pois, necessário considerar a relação do sujeito que escreve com o qual(quais) ele está em diálogo, isto é, o outro. Assim, o autor propõe três eixos de representação que orientam a circulação do escrevente no processo de sua escrita, são eles: (i) o eixo do modo de constituição da escrita em sua suposta gênese; (ii) o eixo do imaginário sobre o código escrito institucionalizado; e (iii) o eixo da dialogia com o já falado/escrito (Corrêa, 1998, p. 12). Para o autor, “esses três eixos permitem captar as representações que ele produz sobre o oral/falado, o letrado/escrito e a dialética com o que já foi dito/escrito” (Corrêa, 1998, p. 12); são, portanto, a base metodológica usada para compreender o imaginário sobre a escrita.

Para Corrêa (2004), a escrita é um processo regido pela circulação dialógica do escrevente e esse movimento é comandado pelo eixo da dialogia com o já falado/escrito, que, além da representação sobre o oral/falado e o letrado/escrito, é também o móvel de toda a circulação, uma vez que não se refere apenas ao modo de enunciação escrito, mas à presença do dialogismo em toda a linguagem (Corrêa, 2004, p. 14). Ao considerar uma nova perspectiva da escrita do sujeito, o autor observa o escrevente como inconsciente dos processos pelos quais ele passa, na produção da escrita, com foco nas representações do sujeito sobre si, sobre o seu referente e sobre a sua escrita.

Neste sentido, Corrêa (2013) pontua sobre o que é a “heterogeneidade da escrita”. Para o autor, esta “se evidencia quando a escrita extrapola a sua função de código para constituir-se num dos modos de enunciação em que se produzem sujeito e sentido” (Corrêa, 2013, p. 490-491). Na mesma linha de pensamento, Capristano (2010, p. 179) destaca que

A **heterogeneidade** que caracteriza a **escrita** (e, de modo mais mostrado, a escrita inicial) **constitui marca inequívoca da relação sujeito / linguagem**, indício da circulação do escrevente por práticas orais / letradas e reatualização, em termos de funcionamento, do que acontece com práticas e usos da escrita em geral (grifo nosso).

Assim, o sujeito busca uma forma de constituir sua identidade na escrita por meio das práticas discursivas da linguagem e das relações com o outro, o que denota um sujeito inserido em contexto histórico e social. Sendo assim, essa escrita é heterogênea, uma vez que se baseia na circulação dialógica do autor (sujeito escrevente). Corrêa (2004) demonstra não apenas a relação entre a fala e a escrita, mas também a relação entre o sujeito e a linguagem, ao enfatizar o modo heterogêneo de constituição da escrita, como a relação entre práticas, atravessada por um sujeito, um autor.

Destaca-se que, nesta pesquisa, não vamos tratar de autoria, mas consideramos importante nos posicionar com relação a esse conceito. Seguindo a perspectiva de Tfouni (1995, p. 31), entendemos a autoria como parte do processo de letramento que, por sua vez, é “(...) um processo cuja natureza é sócio-histórica”. A autora tem buscado aprimorar o entendimento sobre autoria por meio de sua filiação com a AD francesa, além de iniciar uma aproximação com a psicanálise lacaniana. Ela considera a autoria como um espaço afetado de forma singular pela ideologia e pelo desejo.

Neste sentido, Assolini e Tfouni (2007, p.62) considera “o autor como uma posição discursiva do sujeito, diferente da de escritor e de narrador”. Assim, conforme as autoras,

[...] o autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito), conforme um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (TFOUNI, 2001), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo (1995) (Assolini; Tfouni, 2007, p. 62).

Compreendemos assim, que entender a escrita sob um olhar enunciativo-discursivo da linguagem significa reconhecermos que todo texto é concebido por um sujeito/autor e um determinado contexto, e que, portanto, este carrega marcas de quem o produziu e para quem este foi produzido. A partir desta perspectiva, observamos que a prática da escrita é ir além de uma mera decodificação de palavras e formações de frase, e sim, compreender e demarcar as intenções, os indícios e a ideologia presentes em um texto.

Para aprofundarmos nossos conhecimentos tomando como base a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e aprimorá-los também em relação ao que é a escrita,

discutiremos na próxima seção “quem é o sujeito que escreve”.

1.2.2. A criança como sujeito escrevente

A criança não é desprovida de conhecimento e, quando inicia sua trajetória escolar, já carrega consigo conhecimentos adquiridos, ou seja, essa criança já teve, por exemplo, algum contato com a leitura e com a escrita, pois, antes de ser alfabetizada, ela participa de práticas de letramento. Neste sentido, Capristano e Oliveira (2014, p. 348) descrevem que

Tanto os saberes apropriados nas diversas e inúmeras práticas sociais orais e letradas das quais as crianças participaram em sua experiência progressiva à escolarização, quanto aqueles saberes que as crianças passam a “deter” no momento em que entram na escola, não podem ser medidos e quantificados de forma integral [...].

Assim, no que se refere à criança que já participa das práticas de letramento bem antes do seu ingresso escolar, Gonçalves (2013, p. 137) pontua que a aprendizagem da escrita “[...] permite às crianças novas formas de pensar e de dizer”. Diante dos argumentos apresentados pela autora, compreendemos que nós professores temos o compromisso com a formação linguística do sujeito que escreve, uma vez que precisamos movimentarmo-nos para a inserção da criança no mundo da cultura letrada, pois, as crianças “reafirmam nossa crença de que todas têm o direito de aprender a ler e escrever” (Gonçalves, 2013, p. 138).

Não basta apenas falar em direitos do sujeito que está em fase de aprendizagem, de ler e de escrever, é preciso possibilitar subsídios para os sujeitos apropriarem-se do uso da escrita em seus variados contextos sociais. A escola contribui para a inserção do aluno em processo de alfabetização, de forma que aquilo que o sujeito escreve, o seu traçado e a sua letra sejam atributos que marcam esse sujeito, a sua posição em relação à escrita, pois não é possível dissociá-lo de sua realidade enquanto escreve, mesmo que tenha modelos prontos e enunciados de produções textuais direcionando ao que escrever.

Nessa esteira, Corrêa (2013, p. 505) observa a importância de considerarmos as representações (marcas) do escrevente (sujeito que escreve), que, segundo o autor, “[...] consiste em ter em conta o que o escrevente faz ao articular representações sociais sobre a fala e sobre a escrita. Atentar para as representações do sujeito é, pois, considerar, na elaboração do texto, a *experiência social* do escrevente” (destaque em itálico do autor).

O sujeito escrevente longe de ser considerado um sujeito ativo que busca compreender o mundo que o cerca, é um ser assujeitado, como efeito de linguagem, constituído pela língua, atravessado pelo inconsciente, que, em busca da escrita, constitui sentidos no momento da

enunciação e de interpretação circulando pelas e nas palavras e nos textos.

Para Capristano (2007, p. 160)

[...] o que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas, no que toca especificamente à segmentação gráfica e, em consequência, à trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional – constitui um complexo processo que envolve o outro como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto sujeito escrevente.

Para a autora, portanto, os enunciados escritos infantis decorrem do fato de que a escrita da criança é heterogênea, complexa e instável e se constitui a partir de uma relação também complexa e instável entre o eu e Outro (Capristano, 2007, p. 160).

Após entender brevemente quem é o sujeito que escreve, teceremos alguns conceitos basilares em relação ao processo de aquisição da escrita.

1.2.3. Em busca da compreensão do processo de aquisição da escrita

O processo de aquisição da escrita pela criança é considerado complexo e gera inquietações naqueles que lidam, orientam e contribuem para a formação do sujeito aluno. Além de ser tema de indagações para os sujeitos-professores, também evoca questões pertinentes relacionadas à produção de textos escritos, que procuraremos responder no decorrer desta pesquisa. Com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, nesta subseção, apresentaremos discussões voltadas ao processo de aquisição da escrita, com o objetivo de esclarecer e interpretarmos conceitos, estudos e posições em relação ao discurso sobre a escrita de crianças em processo de alfabetização.

Como se dá essa apropriação da escrita pelo aprendiz ou como ensinar a escrever é o questionamento que orienta todo o processo de alfabetização. A aquisição da escrita não é simples e linear (Abaurre, 1991), uma vez que ela é um complexo sistema de regras, no qual nem todas as letras representam apenas um som, ou mesmo, nem todos os sons são representados por apenas uma letra.

A aquisição da escrita permite que as pessoas mudem sua relação com os outros e sua inserção na cultura, ou seja, modifiquem a maneira de viver em sociedade. Neste sentido, a aquisição da leitura e da escrita tem um impacto significativo, inclusive na aquisição de outros saberes, tanto dentro da escola quanto fora dela.

A aquisição da escrita, de acordo com Abaurre (1997), é um momento particular de um processo mais amplo de aquisição da linguagem, no qual, ao se familiarizar com a representação escrita da língua que fala, a criança reconstrói a história de sua relação com a linguagem. Além disso, para a autora, a escrita pode ser entendida como "[...] um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos" (Abaurre, 1991, p. 157).

Sendo assim, a criança, ao construir seu conhecimento sobre o sistema de escrita, inter-relaciona não somente suas experiências com o letramento, mas também outros conhecimentos, sobretudo aqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguístico-discursiva. Neste sentido, Abaurre (1991), adota uma concepção de aquisição da escrita diferente, a partir da perspectiva linguística, como uma relação entre sujeito e linguagem, considerando que a aquisição da escrita é um processo não linear e assume uma posição relacionada à linguagem mediada pela relação com o outro.

Capristano (2007), por sua vez, pontua "o processo de aquisição da escrita como um processo marcado por diferentes movimentos e ou posições da criança na linguagem em sua modalidade escrita". Para Capristano (2007), as mudanças ocorridas na escrita são entendidas como "movimentos de subjetivação", movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da sua escrita (Capristano, 2007, p. 78-79).

Capristano (2007) destaca que podem ser observadas flutuações que não indicam o desenvolvimento no processo de aquisição da escrita, mas sim mudanças de posição da criança na língua. Assim, ao investigar a segmentação gráfica, a autora encontra três tipos de flutuação que sinalizam três posições da criança:

- 1) Convivência de registros de espaços em branco, aparentemente convencionais, e registros que ocorrem em textos refratários a uma interpretação;
- 2) Momentos em que a escrita da criança apresenta acertos/erros que deslizam por possibilidades da escrita;
- 3) Rasuras (apagamentos, escritas sobrepostas, entre outras) em que a escrita da criança parece submetida à observação dela própria.

Para a autora, esses momentos são as marcas que a criança faz da relação da sua escrita com a escrita do outro. A aquisição da escrita não pode ser considerada, assim, como um percurso de desenvolvimento, mas uma mudança da relação sujeito/linguagem "a qual envolve o outro como uma instância representativa da linguagem, a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogêneo) e a criança enquanto sujeito escrevente" (Capristano, 2007, p. 80).

Alinhada ao que diz Capristano (2007), compreendemos, nesta dissertação, o processo de aquisição da escrita com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como a constituição de marcas, indícios de uma produção que mostra pistas¹⁰ do modo como a criança em processo de aquisição constrói o seu conhecimento discursivamente, pistas estas que o habilita a se tornar um escrevente/leitor de sua língua e se constituir como sujeito da linguagem na e da produção textual escrita.

Em seguida, traçamos discussões em busca da compreensão da concepção de alfabetização e letramento.

1.3. Movimentos em busca da compreensão da concepção de alfabetização e letramento

1.3.1. Alfabetização e letramento

Como se disse, esta pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos que emergem dos dizeres de professoras alfabetizadoras em relação à produção escrita de seus alunos, especificamente aqueles alunos em processo de alfabetização. Como também antecipado, este estudo desenvolve-se com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Por essa razão, nesta seção, discutiremos o conceito de alfabetização e letramento.

Para Soares (2009), a alfabetização é definida como um processo de ensino da leitura e da escrita para as etapas iniciais de escolarização das crianças. Neste sentido, o alfabetizado passa a ser aquele que aprendeu a ler e a escrever. Do ponto de vista da autora, o ato de adquirir o estado ou a condição de leitura e de escrita, nas práticas sociais em que atua, é que a tornaria um indivíduo letrado.

Para Tfouni (2010, p. 19), como base em uma perspectiva discursiva, as práticas escolares devem considerar a alfabetização com uma prática social na qual a leitura e a escrita são colocadas em uso, pois, além de aprender a escrever e ler, a alfabetização contém uma “dimensão política” que pode transformar a visão de mundo dos sujeitos alunos.

¹⁰ A noção de “pista” é aqui utilizada no sentido atribuído a ela nos trabalhos de Ginzburg (1989). Nesses trabalhos, entende-se que uma pista “pode funcionar como um recurso metodológico” (Côrrea, 1997, p. 55). Para Capristano (2007, p. 40), o paradigma indiciário, é num procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo que prioriza a análise de fatos e/ou dados considerados como indícios, pistas, índices que permitem ao pesquisador entender fatos e/ou fenômenos. Ao analisarmos os nossos dados, buscamos inspiração no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989). A partir das suas pesquisas, identificamos indícios de como podemos olhar para os dados, o que olhar e em que posição olhar, ou seja, pistas que nos permitem identificar como é possível usar o Paradigma Indiciário e quais elementos observar no discurso das professoras alfabetizadoras.

O letramento é uma palavra relativamente nova no vocabulário da educação e das ciências linguísticas, surgindo a partir da década de 1980. Segundo Soares (2009, p. 39), o letramento é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Assim, o letramento está relacionado à inserção dos sujeitos e dos grupos em práticas sócio-históricas que, direta ou indiretamente, pressupõem a existência de uma escrita.

É necessário, também, reconhecer a existência de diferentes modelos de letramento, considerando diferentes visões de autores. Entre eles, destacam-se o "modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico", defendido por Street (1989/ 2014), bem como as duas dimensões propostas por Soares (2011) chamadas de "individual e social", e as perspectivas apresentadas por Tfouni (2010) sobre "a-histórica e histórica".

Street (2014) enfatiza que o uso do letramento é uma atividade ideológica envolvida em relações de poder e atrelada a significados e práticas culturais. A dificuldade que muitas crianças enfrentam ao aprender a escrever, aliada ao desinteresse e à falta de apoio, abarca a importância de incorporar o letramento não apenas como uma aprendizagem técnica (mecânica), mas como uma prática social. O letramento, entendido como prática social, pressupõe a existência de modelos autônomos e ideológicos. O modelo autônomo negligencia o contexto de produção, tratando a escrita como um produto completo, apenas em termos técnicos, objetivando a língua. Isso resulta na percepção de superioridade das comunidades letradas sobre as iletradas, com a eleição de uma forma de letramento padrão.

Já o modelo ideológico, por sua vez, compreende o letramento como práticas letradas em contextos sociais reais, reconhecendo a multiplicidade de letramentos e sua relação com contextos culturais, poder e ideologia. A vivência de novas práticas de letramento implica não apenas decodificar, mas assumir identidades associadas a essas práticas, posicionando socialmente os indivíduos, interpelando-os como sujeitos.

Para entender o modelo ideológico de letramento, é necessário compreender os conceitos de "eventos de letramento" e "práticas de letramento" (Heath, 1982, apud Street, 2014, p. 173). Os eventos de letramento referem-se a condições de produções em que a escrita é usada para interação e interpretação, enquanto as práticas de letramento englobam comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou escrita, incluindo os eventos de letramento. Esses conceitos destacam a natureza social, cultural e ideológica do letramento, indo além das dimensões puramente cognitivas.

Um outro ponto importante a considerarmos nesta pesquisa é o fato de que a alfabetização aparece sempre como um processo incompleto, pois, segundo Tfouni (2010), no contexto contemporâneo, estamos sempre buscando, aprendendo e interagindo com a leitura e a escrita de novas maneiras. É, neste ponto, também, que discordamos dos documentos oficiais como a BNCC, ao acreditar que a alfabetização se dá apenas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como parte do contexto educacional, assim podemos destacar que alfabetização ocorre em todas as etapas de ensino e não deve ser algo relevante somente nos primeiros anos de estudos, de aprendizagem da escrita, mas algo que possa ser discutido ao longo da vivência escolar, tanto na Educação Básica como também no Ensino Superior.

A alfabetização “[...] deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, bem como sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 57). Neste sentido, as escolas necessitam considerar o contexto e a realidade em que estão inseridos seus alunos.

Na visão de Vieira Silva (2015, p. 166), “a escrita alfabética institui uma relação específica entre a linguagem e o real e produz um lugar de significação próprio para o sujeito significar o mundo e os homens”, ou seja, é na alfabetização que as práticas de linguagens movimentam sentidos atribuídos ao sujeito e a constituição da escrita.

Assim, o letramento não deve ser entendido como um sinônimo de alfabetização, mas “[...] como um processo cuja natureza é discursiva” (Tfouni; Pereira, Assolini, 2018, p. 17). Por ser tratar do letramento de “natureza discursiva”, este também, pode influenciar a cultura dos sujeitos que não são alfabetizados. Dito de outro modo, o letramento é um fenômeno considerado mais amplo do que alfabetização, uma vez que está vinculado a práticas sociais da linguagem verbal e não-verbal vividas pelas sociedades.

Ao pesquisarmos o processo de alfabetização e letramento, entendemos também que as demandas sociais de escrita e de leitura se movimentam, levando o escrevente a utilizar suas experiências, vivências não apenas nas práticas escolares, mas também fora da escola. Entendemos também que somos sujeitos constituídos na e pela língua/escrita, o que nos leva a refletir que, enquanto sujeito-professor, precisamos considerar algumas situações de aprendizagem para que a língua/escrita seja trabalhada por meio de práticas de linguagens significativas em uma sociedade que considera o sujeito em sua história. Dessa forma, na sequência, refletiremos sobre a concepção de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos.

1.4. Movimentos em busca da compreensão da concepção de produção de texto

1.4.1. O que é texto? O que é produção de texto?

Voltemos nosso olhar com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para que possamos tecer algumas concepções em relação ao texto e à produção de texto, pois segundo Orlandi (1996, p. 21), “na análise do discurso o objeto teórico é o discurso e objeto empírico (analítico) é o texto”. Assim, entendemos que o texto é considerado para a autora como correspondência à perspectiva teórica de um discurso, e não apenas como uma unidade de análise, em outras palavras, uma unidade complexa de significação inserida em uma dada condição de produção. Essa condição é pontuada, nesta pesquisa, como o espaço do dizer, de sentidos, lugar em que se movimentam e explicitam discursos, gestos interpretativos mobilizados por sujeitos em determinadas posições enunciativo-discursivas.

Ao considerarmos o texto como espaço discursivo heterogêneo no momento em que é produzido, consideramos também, neste sentido, um sujeito que é interpelado ideologicamente, uma vez que este assume a posição de sujeito-autor de seu texto, transpondo para ele seus sentidos de textualidade e colocando as marcas de exterioridade na transparência.

Para Orlandi (2015, p. 74), o “autor é o sujeito, que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz e como diz”. Assim, o sujeito assume a posição-autor quando dele é exigida a produção de um efeito-texto-com unidade, coerência e fecho. Essa injunção à textualização determina um sujeito que “administra” (em sua ilusão subjetiva) a dispersão do dizer, “controla” (também em sua ilusão subjetiva) a deriva dos sentidos e produz esse efeito de unidade. A unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria, este como necessário para qualquer discurso.

Para Orlandi (2012), na AD, o texto mostra sentidos estabelecidos numa relação entre autor/texto/leitor. Considerado como objeto simbólico de manifestação do discurso, o texto é o lugar propício para diversas interpretações, por diferentes sujeitos, e neste sentido, ele não pode ser considerado com um produto pronto e acabado, mas como uma materialidade que comporta vários sentidos, ou seja, outros sentidos, característica da “heterogeneidade discursiva” (Authier-Revuz, 2004). No processo de aquisição da escrita, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada para se aprender a ler e escrever. Assim, os sujeitos-professores precisam buscar orientar-se por meio de metodologias que envolvam textos direcionados para o cotidiano das

crianças, gêneros discursivos que se articulam com as vivências dos sujeitos alunos, pois um bom trabalho realizado abarca o fato de que "o texto em sua totalidade é um conjunto de possibilidades de ensino da leitura, da escrita e seus desdobramentos" (Geraldi, 1991, p. 135).

Com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a produção de textos é um processo de escrita, na qual o trabalho do autor mostra um movimento contínuo, o professor é o mediador desse processo e, também, algumas vezes, o coautor das atividades de escrita desenvolvida com seus alunos.

Em seguida, embasaremos esta pesquisa em teorias e discussões relevantes, em específico, sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos com crianças em processo de alfabetização, destacando a importância de envolver os alunos em atividades que os levem a produção de textos escritos, conectando-os às situações da vida social e permitindo que cada aluno se torne um coautor de seu próprio aprendizado.

1.4.2. O ensino-aprendizagem da produção de textos com crianças em processo de alfabetização

Chegamos a esta seção com o objetivo de nos movimentar com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem pelos sentidos que nos levam a compreender o que é o ensino-aprendizagem da produção de textos e como isso é desenvolvido com crianças em processo de alfabetização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Assim, primeiramente movemo-nos pelo conceito de ensino-aprendizagem da produção de textos, a qual é uma atividade escolar utilizada há muito tempo, e que passou por várias mudanças. Segundo Soares (2001, p. 60), é a partir da década de 80 que ocorre uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da escrita. A autora destaca dois fatores cruciais.

Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências linguísticas, a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso começam a ser aplicadas ao ensino da língua materna: novas concepções de linguagem e língua, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino. Em segundo lugar, é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem (Soares, 2001, p. 60).

Neste sentido, o trabalho com a escrita na escola era voltado somente para as questões

normativas, ou seja, um trabalho baseado em regras gramaticais, itens importantes na época a serem considerados pelas professoras, verificando sua aplicabilidade nas produções textuais escritas como aspecto único, sem esquecer de pontuar aqui sobre os modelos de textos prontos. Corrêa intitula tais modelos como "modelos fixos", sobre os quais ele afirma que "têm servido de diferentes maneiras a diferentes propostas de ensino da escrita também se apresentam como comportamentos linguísticos automáticos, mecânicos e fossilizados" (Corrêa, 2013, p. 483).

A escola, infelizmente, ainda hoje, não prioriza tanto a produção de texto escrito a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, adotando uma abordagem que considere não somente a estrutura formal do texto, mas os aspectos interativos, as dimensões sociais e discursivas da linguagem e da escrita. O trabalho de produção de texto escrito baseado nesta perspectiva pode propiciar ao estudante a capacidade de entender e produzir textos de modo contextualizado, crítico, significativo e com sentidos.

Nesta movência, Soares (2001) descreve que, assumindo outras perspectivas de interpretação do processo de aprendizagem da escrita, a escola, não só a do passado, mas a do presente também, tem entendido o processo de aprendizagem da escrita como constituído de momentos sucessivos, e esse entendimento tem levado a uma concepção distorcida do que significa o exercício de um "uso efetivo da escrita" (Soares, 2001, p. 64).

Ainda sobre a produção de texto, Corrêa (2013, p. 483) afirma que o ensino da escrita a partir de gêneros do discurso merece atenção no uso de exemplos modelares de gêneros, tomados de sua existência concreta na vida social para servirem como ambientação didática para a introdução de um novo gênero. Corrêa (2013) advoga que o "processo de constituição de um gênero é reduzido a uma sequência didática previamente determinada, podendo deixar em segundo plano a atenção desejável ao processo de escrita do aluno e a sua relação com a linguagem" (Corrêa, 2013, p. 483).

Assim, com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a criança se movimenta a pensar, refletir e discutir com os colegas da turma em uma aprendizagem coletiva, bem como aprende a transitar pela língua, tanto em seu modo de enunciação oral quanto em seu modo de enunciação escrito, reconhecida como enunciação, como discurso, em que, quem fala ou escreve, é um sujeito em uma dada condição de produção social e histórica.

Geraldi¹¹ (1991, p. 160) também orienta que, ao produzirmos um texto, levemos em conta “um certo quadro de condições necessárias à produção”, ou seja, é necessário que observemos às particularidades constitutivas do ato discursivo, como o autor sintetiza, a saber:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolhem as estratégias para realizar. (Geraldi, 1991, p. 160).

Assim, o autor propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas de atividades prévias¹², com o objetivo de propiciar ao aluno o desenvolvimento do senso crítico a partir de tais atividades. Geraldi (2016, p. 390) acrescenta que

[...] na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único do produto final. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. E do que se publica o professor é na prática um coautor.

Na mesma linha de pensamento, Geraldi (2016, p. 391) acrescenta que

Atividades de escritas diversificadas num mesmo momento da aula: não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: essa é a melhor forma de estudar. O importante é que desde o começo nos construamos como autores de textos. Pode parecer utópico e irreal imaginar cada aluno como autor. Mas é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos levam a um produto final como um jornal de notícias de uma turma, a organização de um varal de textos, a publicação artesanal de um livro ilustrado etc. Trabalhar aprendendo a fazer é construir produtos desse trabalho, visíveis, palpáveis, apresentáveis. Todo trabalho e toda prática têm um produto.

No que defende o autor, o trabalho com a escrita deve ter sempre um produto e este se dá por meio do ensino-aprendizagem. Por isso, o autor afirma que “conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com

¹¹ Geraldi parte de uma perspectiva interacionista e não discursiva. Parte de uma linguagem com base no projeto do dizer diferente da perspectiva enunciativa discursiva da linguagem que defendemos nesta pesquisa. Ele estabelece as quatro condições para a produção de textos escritos, com estratégias de organização do texto, um sujeito com foco na intencionalidade.

¹² Sercundes alerta: “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (Sercundes, 1997, p. 83-84).

outros textos” (Geraldi, 1991, p. 22), que se relacionam a textos passados e que farão surgir textos futuros.

Observamos a partir do que é defendido por Geraldi (1991), como sujeito-professora-pesquisadora, a importância de oferecer ao aluno subsídios para que ele tenha o que dizer em seu texto e, conseqüentemente, atentar-se para a necessidade de capacitar este aluno como produtor de seu texto. O ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula percorre alguns caminhos que define como pode ser conduzido o processo de escrita de textos por alunos. Assim, para Capristano e Angelo (2015, p. 29).

A maneira como o professor concebe o ensino, a sociedade, a relação professor/aluno e outros processos determina a forma como ele se posiciona em suas ações educativas. No que se refere ao professor de Língua Portuguesa, uma dessas concepções é basilar: a das relações entre as práticas escritas e as práticas orais. Ou seja, o modo como o professor pensa essas relações repercute diretamente na forma como ele conduz o trabalho com esses modos de enunciação em sala de aula.

Desse modo, entendemos que o processo formativo do aluno, referente ao saber ler e escrever, depende da relação professor e aluno, não no sentido afetivo, mas no que concerne ao planejamento de uma aula com objetivo de propiciar ao aluno o desenvolvimento da escrita.

Tendo em vista o exposto, na seqüência, teoricamente teceremos discussões sobre as abordagens da produção de texto em Documentos Oficiais.

1.4.3. Parâmetros relacionados com a produção de texto em documentos oficiais

Diante do exposto, tendo como base a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, teceremos discussões em relação aos principais documentos que nortearam e norteiam o ensino da escrita e texto/produção textual, especialmente no que diz respeito ao ensino de LP para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No final da década de 90, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) com o objetivo de nortear o processo de ensino-aprendizagem. Esses parâmetros tinham como propósito orientar a construção de currículos e, de certa forma, conduzir professores a desenvolverem o seu trabalho em sala de aula com seus alunos, com orientações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Assim, os PCNs (1997) se configuraram como

[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se

encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Com base no documento, em específico no que tange a LP, o papel da escola seria formar cidadãos aptos para escreverem quaisquer tipos de textos, com domínio em relação aos gêneros e suas funções. Isso porque esse documento se baseia nos pressupostos dos estudos de Bakhtin (2016) sobre as noções de gêneros do discurso e a participação do sujeito na sociedade por meio da apropriação da linguagem. O documento pontua também que

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos [...] (Brasil, 1997, p. 22).

Observa-se que, aparentemente, no documento, o desenvolvimento de aulas de LP pautada nos gêneros é essencial para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Além disso, os PCNs (1997) destacam que "todo texto se organiza dentro de um determinado gênero¹³. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional" (Brasil, 1997, p. 23).

Isso leva-nos a observar que o documento apresenta o gênero, relacionado às condições de produção conforme o contexto cultural, apresentando-se em sua especificidade discursiva. Assim, no que se refere à produção de texto, o documento evidencia a necessidade de se planejar e contemplar a/na atividade envolvendo os gêneros discursivos: a forma como são organizados bem como a maneira como produzi-los conforme as características de cada gênero.

Ainda, em se tratando da produção de texto, os PCNs (1997) destacam que

[...] os alunos do primeiro ciclo devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta da leitura de textos impressos (feita pelo professor ou por outros leitores) e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou

¹³ Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (Brasil, 1997, p. 23).

individualmente (Brasil, 1997, p. 69).

O documento surgiu em um momento de emergência e grande valia para o ensino da LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que concerne à abordagem da produção de textos escritos. No entanto, as recomendações que o documento propôs estão mais relacionadas a questões teóricas e parece oferecer pouco subsídio para o professor desenvolver suas aulas práticas.

No intuito de suprir algumas lacunas na Educação Básica, foi publicada, em 2018, a BNCC¹⁴, considerada como um referencial para a organização, formulação e reformulação dos currículos escolares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Esse documento foi elaborado a partir de estudos de um conjunto de representantes de universidades brasileiras, com a participação da UNDIME¹⁵ (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), baseando-se nos estudos das Diretrizes Curriculares produzidas até o momento. A BNCC passou por consulta pública até ser aprovada em duas etapas: a primeira, em 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a segunda, em 2018, para a etapa do Ensino Médio, com sua última atualização em 2020.

Em relação às condições de produção e de implementação da BNCC, deve-se destacar que a construção desse documento se deu de modo coletivo, a muitas mãos, e num período histórico de turbulência política. Mesmo a despeito da sua constituição criticada por muitos, a BNCC serve como ponto de partida para pensar numa proposta de base nacional, levando em consideração o sujeito que se deseja formar e as concepções que norteiam cada componente, cada área do conhecimento e cada etapa. Além de normatizar a educação brasileira, esse documento parece complementar os PCNs, descrevendo as principais diretrizes para o ensino da produção de texto.

Entretanto, como afirmam Daróz e Azevedo (2023, p. 9), a BNCC menciona uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, por meio da qual se suporia haver uma inclusão do sujeito que (se) fala na e pela linguagem, mas ela

[...] se orienta por uma finalidade específica que, como vimos anteriormente, visa à apreensão do conhecimento –ou de determinados conhecimentos –para a preparação

¹⁴ A BNCC se configura como "[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2018, p.7).

¹⁵ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (Undime, 2023, s.p.)

do sujeito contemporâneo para o mundo do trabalho. Sendo assim, a BNCC dialoga com documentos anteriores não para produzir novos sentidos a partir deles – transformá-los, como afirma o excerto supracitado –mas, sobretudo, para atualizá-los e, assim, legitimar uma concepção de língua utilitarista que deve ser apreendida para fins específicos (Daróz e Azevedo, 2023, p. 9).

Neste sentido, a BNCC parece ter como aporte para suas orientações sobre o ensino da língua [...] “documentos tradicionalmente prescritivos do/no ensino nacional, em especial no ensino do idioma materno, para atualizar e legitimar uma perspectiva de ensino de uma língua concebida como mero instrumento de comunicação, uma língua-objeto” [...] (Daróz e Azevedo, 2023, p. 9), com o objetivo de desenvolver a reprodução de práticas relacionadas ao ensino tradicional e tecnicista, devido a sua orientação em promover um ensino da língua materna com base na noção de uma língua instrumentalizada, [...] “fechada em si mesma, excluindo assim desse processo de ensino-aprendizagem toda a criticidade inerente à relação entre o sujeito e a língua” [...] (*Op. Cit.*, 2023, p. 9), como uma reprodutora de práticas pedagógicas tradicionais.

A BNCC (2018) "é base, não é currículo e deve ser respeitada obrigatoriamente", pois apresenta os objetivos pretendidos. O currículo¹⁶, por sua vez, cria caminhos para alcançar esses objetivos, ao propor o desenvolvimento de competências gerais e específicas para atender aos objetivos e garantir as aprendizagens essenciais¹⁷. De um lado, a BNCC buscou estabelecer uma base nacional comum curricular, o que é positivo do ponto de vista da unificação e da busca por uma educação mais igualitária em termos de conteúdo e qualidade, mas gerou conflitos ao considerar que o documento, como base nacional, associa-se ao sentido de universalizar o ensino de maneira excessiva, desconsiderando as desigualdades regionais e as necessidades específicas de diferentes contextos sociais.

Esse documento, base para a educação brasileira atual, define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades¹⁸ (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

¹⁶ Para Leite (2013, p. 199), “[...] o currículo corresponde ao projeto global de formação escolar, entendido como plano e ação”.

¹⁷ Com seu propósito normativo, a BNCC prescreve um conjunto progressivo de aprendizagens, supostamente essenciais, que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e que deveriam estar em conformidade com o previsto em três documentos reguladores prévios: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Cabe ressaltar que, no âmbito da alfabetização, se o PNE definia que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, a “Base” reduziu o ciclo de alfabetização apenas aos dois primeiros anos dessa etapa e o fez sem qualquer justificativa especial ou explícita (Morais, 2020, p. 2).

¹⁸ No campo da perspectiva cognitiva comportamental a escrita é considerada como habilidade e não na perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem que defendemos nesta pesquisa, assim a palavra habilidade é citada como uma referência que está no documento base da educação a BNCC (2018).

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". Ele explicita, ainda, que o aluno precisa ter a capacidade de resolver situações complexas do cotidiano (Brasil, 2018, p. 8).

O documento utilizado como base obrigatória no Brasil, a BNCC (2018), apresenta, no Ensino Fundamental, uma estrutura com cinco áreas do conhecimento, competências específicas de cada área¹⁹, componentes curriculares e as competências específicas de cada componente, além das unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades²⁰ (Brasil, 2018, p. 28). Em relação às competências e habilidades, o documento apresenta foco no desenvolvimento das capacidades dos alunos de maneira mais integrada e prática o que parece desconsiderar as dimensões mais amplas do ensino, como o desenvolvimento ético e cultural dos alunos.

No início do tópico de LP, a BNCC versa sobre o trabalho com o texto. A BNCC assume que o ensino da LP deve ter o "texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção". Assim, compreendemos, segundo o documento, que o aluno deveria, no que diz respeito à produção textual, saber realizá-la, percebendo as diferentes condições de produção e desenvolvendo seu papel na sociedade, o que deveria ser como sujeito crítico, no entanto, isso é enfatizado pelo documento como uma [...] "relação linear entre a língua escrita e a oralidade [...]" (Daróz e Azevedo, 2023, p. 10), contudo observamos que há um demasiado privilégio de texto com base na leitura, compreensão e produção de textos em várias mídias e(m) diferentes semioses, como é descrito no excerto a seguir retirado do documento

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Apesar de ser um marco importante para o ensino na educação brasileira, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), durante o processo de sua elaboração, gerou

¹⁹ Cada área do conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências compreendem as dez competências gerais que se expressam nessas áreas (Brasil, 2018, p. 28).

²⁰ Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p. 28).

uma série de embates políticos, pedagógicos e práticos, sobretudo por uma camuflagem de uma realização coletiva, que ocorreu de forma breve e com pouca profundidade, sem uma verdadeira escuta das necessidades do campo educacional, o que levou a um processo de construção fragilizado que gerou uma série de críticas e problemas significativos durante seu processo de elaboração e também após sua implementação. Com o aparente desejo de propor uma base curricular única para todo o país, por suas características e pelo modo como foi construída, acabou gerando uma centralização excessiva, desconsiderando, por exemplo, particularidades regionais e culturais de diversas comunidades escolares.

Em relação à alfabetização, defendemos, nesta pesquisa, que ela deveria ser dar por meio de situações de aprendizagem; entendemos que a escrita deveria ser trabalhada por meio de práticas de linguagens significativas. De uma forma contrária a que pontuamos, a alfabetização, na BNCC (2018), relaciona-se ao domínio da escrita, “entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação” (Brasil, 2018, p. 29). Já em relação ao letramento, o documento base “abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação” (Brasil, 2018, p. 2). Na base a concepção de escrita e ensino da escrita na BNCC, parece privilegiar o modelo de letramento autônomo (STREET, 2014), no qual a escrita é vista como uma técnica.

Assim, para Gontijo (2015, p. 187) “o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC” (2018). Em consonância com Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 182) asseveram que “a preocupação no documento é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna”. Entendemos, assim, que o texto do documento apresenta uma visão de língua/linguagem que se funda no estruturalismo, pois o objetivo principal do documento é no sistema da língua, que nos leva a observar que a alfabetização está longe, nem aparece, nem se aproxima do que consideramos, e o próprio documento usa como base a abordagem sob uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

A BNCC (2018) disponibiliza informações sobre alguns eixos que foram discutidos de outra forma em alguns documentos por décadas. Esses estão relacionados com as práticas de linguagem - leitura, escrita e oralidade, as quais são desenvolvidas no currículo do ensino de LP. Ao analisar o documento, compreende-se que cada eixo parece mobilizar uma noção de

texto diferente.

O "eixo leitura" leva o aluno leitor a ter um encontro com o texto escrito e com a sua interpretação. O "eixo da produção de textos" também mobiliza a noção de produção para realizar as práticas de linguagem. É nesse eixo que se encontra a preocupação sobre o estudante refletir sobre a própria experiência com o texto. O "eixo da oralidade" entende que as práticas da linguagem ocorrem nas situações orais. Por fim, o "eixo da análise linguística/semiótica" centra-se no efeito de sentido que se tem ao realizar a leitura e a produção de textos, a composição dos gêneros (Brasil, 2018, p. 71).

Nesta pesquisa, teceremos algumas considerações sobre o "Eixo de Produção", o qual está intimamente relacionado com o objeto de estudo deste trabalho. Assim, na BNCC, Brasil (2018, p. 76) descreve-se que:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (destaque em itálico nosso).

Neste movimento, observamos que a BNCC (2018) organiza as práticas de linguagem em campos de atuação baseados no discurso da escola, mas que, na prática, remete-nos a pensamentos de que as práticas derivam de condições de produção do cotidiano. Sendo assim, é necessário um trabalho que situe essas práticas em condições de produção significativas para o aluno (Brasil, 2018, p. 84).

Os campos de atuação são divididos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais em: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. A opção desses campos, segundo o documento base (Brasil, 2018, p. 84), deu-se por:

[...] entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla

a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

Esses campos de atuação, ao serem trabalhados em sala de aula com os estudantes, permitem o desenvolvimento das práticas de linguagem de modo vinculado à realidade. Para cada campo de atuação, a BNCC descreve os gêneros que devem ser trabalhados em cada ano da escolarização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Além de descrever cada campo de atuação, o documento apresenta as habilidades dispostas em forma de tabelas, referenciadas por um código composto por letras e números. As habilidades no documento da BNCC também são apresentadas em blocos específicos para cada ano, maquiando o sentido, a sensação, gosto e opção do professor na hora de desenvolver o conteúdo.

Para Moraes (2020, p.12), em relação à produção textual, é possível encontrarmos “na BNCC mais referências à escrita autônoma por parte dos alunos, no segundo ano do Ensino Fundamental”. Segundo o autor, nos objetivos listados, as ações de “planejar” e “produzir” gêneros escritos não aparecem necessariamente vinculadas às habilidades de “revisar” ou “produzir uma edição final”.

Com este estudo, nos movimentamos pelos sentidos produzidos pelo documento, e apoiamo-nos no que diz Geraldi (2016) em relação aos fundamentos que orientam o processo de ensino na BNCC e “que não podem ser simulações”, é preciso “construir na escola ‘inéditos viáveis’, que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos, [o que] demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita” (*Op cit.* 2016, p 392), uma vez que, ao permitir aos alunos essa forma de desenvolvimento, da construção na/e pela escrita, estamos permitindo que estes se posicionem como autores de seu trabalho, e não apenas como sujeitos em determinadas posições, como aparecem nas avaliações internas e externas²¹.

Tendo em vista o desenvolvimento das seções e das subseções acima, realizaremos na sequência a síntese deste capítulo.

²¹ A esse respeito, Geraldi (2016, p. 392) apresenta como “[...] as simulações nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação”.

1.5. Síntese do capítulo

No decorrer deste capítulo, nos movimentamos e apresentamos as bases teóricas que fundamentaram a nossa perspectiva em relação à interpretação dos sentidos produzidos nos dizeres das professoras alfabetizadoras sobre a produção textual escrita por crianças em processo de alfabetização. A princípio, na primeira seção, apresentamos nossa compreensão, por meio de uma concepção enunciativo-discursiva, das noções de linguagem, sujeito e discurso que fundamentam as análises e nos auxiliará na interpretação dos dizeres de tais professoras em relação à escrita, produção de texto e ensino aprendizagem.

Na segunda seção, compreendemos a dimensão e necessidade da escrita, a qual para Côrrea (1998, 2004, 2011, 2013, 2016) é constituída de modo heterogêneo, por meio das representações sociais do sujeito com ele mesmo, com o outro e com as suas vivências em práticas orais/faladas e letradas/escritas. Na terceira seção, compreendemos as diferentes concepções relacionadas à escrita na alfabetização e às perspectivas do letramento no desenvolvimento da escrita infantil, o que nos possibilitou conhecer as diferentes perspectivas sobre a aquisição da escrita da criança em processo de alfabetização, e também nos mobilizou a refletir sobre algumas concepções relacionadas ao desenvolvimento e à constituição da criança como sujeito interpelado pelas condições de produção e constituído como escrevente. Na quarta e última seção deste capítulo, compreendemos o texto como espaço discursivo heterogêneo no momento em que é produzido, o que nos possibilitou entender que o texto pode ser o ponto de partida e de chegada para se aprender a ler e escrever no processo de alfabetização.

Além disso, não só exploramos, mas, também, construímos uma reflexão crítica sobre esses documentos base para o ensino (PCNS, 1997 e BNCC, 2018) que apresentam uma noção de texto e de produção textual para o componente curricular de Língua Portuguesa²².

No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso e os movimentos para a construção da nossa pesquisa. Assim, nas próximas seções, demonstraremos o desenvolvimento de nossa prática metodológica, com detalhes relacionados aos movimentos teórico-metodológicos e analíticos adotados para compreendermos os sentidos produzidos nos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação à produção textual escrita por crianças em processo de alfabetização.

²² Nesta pesquisa, analisamos, nesses documentos, a unidade que se refere à Língua Portuguesa, à escrita, ao texto, ao ensino-aprendizagem da produção de textos com criança em processo de alfabetização no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

CAPÍTULO 2

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* À DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, visamos apresentar a dimensão teórico-metodológica desta pesquisa, descrevendo todas as etapas de sua realização, assim como justificá-las, para cumprir o objetivo de investigar os sentidos que emergem dos dizeres relacionados à produção textual escrita no Ensino Fundamental – Anos Iniciais - de um grupo de professoras alfabetizadoras, que atuam em uma escola pública na rede municipal de ensino de uma cidade no interior do Estado do Paraná (Brasil).

Dividimos este capítulo em seções, as quais apresentam, (i) os conceitos que fundamentaram a construção teórica-metodológica da pesquisa; (ii) as medidas adotadas para que esta pesquisa estivesse conforme os padrões éticos de uma pesquisa científica, circunstância em que descreveremos como foi realizada a inserção do pré-projeto desta pesquisa até sua aprovação pelo Comitê de ética; (iii) os critérios estabelecidos para a escolha da escola e as condições de produção desta pesquisa, que caracterizam o município abrangente da Escola A; (iv) o perfil dos docentes participantes desta pesquisa, seção na qual descreveremos os sujeitos-professoras participantes desta pesquisa, construídos com base em seus dizeres sobre texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos com crianças em processo de alfabetização; (v) as características da entrevista semiestruturada com base teórica que fundamenta esse instrumento de pesquisa, bem como a descrição do modo como foi constituído o material para geração de dados, a fim de apresentarmos como foi elaborado o roteiro de perguntas aqui utilizado; (vi) os passos metodológicos da pesquisa para a constituição e geração dos dados das entrevistas semiestruturada realizadas com professoras alfabetizadoras; (vii) o processo de transcrição das entrevistas; e, por fim (viii), os passos metodológicos para a análise, interpretação e classificação dos dados levantados na pesquisa, a fim de cumprir nosso objetivo geral de investigar os sentidos que emergem dos dizeres de um grupo de professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública municipal do interior do Estado do Paraná sobre a produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

2.1. Os conceitos que fundamentam a construção teórico-metodológica da pesquisa

Nesta seção, apresentamos as bases teórico-metodológicas que orientam o desenvolvimento e análise desta pesquisa e nos possibilitam caracterizar e compreender os sentidos emergentes nos dizeres de professoras alfabetizadoras relacionados à produção de textos escritos no processo de alfabetização, no espaço do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Como se disse, esta pesquisa é de natureza qualitativa, com epistemologia interpretativista e busca, nos dizeres das professoras alfabetizadoras, fragmentos discursivos do funcionamento enunciativo-discursivo desses dizeres, no tocante, especificamente, ao modo como neles são mobilizados sentidos sobre a produção textual escrita no Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

É prudente afirmar que esta pesquisa é de natureza qualitativa, visto que ela observa o processo, descreve e interpreta os dizeres das professoras. Da mesma forma, é oportuno dizer que este estudo apresenta caráter qualitativo-interpretativista, uma vez que “estuda o objeto de investigação em seu contexto na tentativa de dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que as pessoas lhe atribuem” (Silva; Araújo, 2017, p. 20).

Assim, a presente pesquisa apresenta uma Epistemologia Interpretativista, a qual, conforme Moita Lopes (1994, p. 336), funciona como [...] “um modo de fazer ciências mais adequado aos dados com que nos deparamos na LA” e permite “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”.

Sob uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, compreendemos o contexto (dados etnográficos) como parte integrante do objeto (dizer das professoras), onde, por meio dele, podemos observar “a constituição histórica do texto e dos seus sentidos” (Corrêa, 2011, p. 335). Nesse tipo de observação, consideramos que “as formulações particulares de um texto integram dados etnográficos a serem captados não na busca da origem dessas formulações, mas na história de sentido que elas carregam” (Corrêa, 2011, p. 334).

Nesta pesquisa, à medida que os argumentos são apresentados e exauridos, demonstramos e relacionamos recortes como uma “unidade discursiva”, entendidos aqui como [...] “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” [...], ou seja, o “[...] o recorte é o fragmento de uma situação discursiva” (Orlandi, 1984 p.14). Os recortes selecionados por mim, sujeito-pesquisadora, são analisados e discutidos por meio das contribuições da Análise de Discurso com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Assim, analisaremos nesta pesquisa os dizeres das professoras alfabetizadoras de crianças em processo de alfabetização em relação à produção textual escrita, de forma que se possa recortar/selecionar quais enunciados serão analisados, com o intuito de, conforme Courtine (2016), estudar “a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção”, o que se trata, então, de uma seleção de procedimentos de constituição de *corpus* discursivo (*Op. cit.*, 2016, p. 20) e da construção do arquivo.

O material de análise não é visto nesta pesquisa como um conjunto de dados, mas como uma materialidade discursiva que nos traz sequências discursivas que produzem sentidos a partir dos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação à noção de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos. Nesta movência, Horta Nunes (2005, p. 2) descreve que “o material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de ‘comprovação’, onde se suporia uma interpretação unívoca”.

Neste sentido, para Orlandi (1999, p. 30), se considerarmos as “circunstâncias da enunciação”, as condições de produção serão o contexto imediato, mas, se for levado em conta o contexto amplo da enunciação, “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico”. Assim, nesta pesquisa, buscaremos por regularidades de sentidos atribuídos à produção textual escrita nos primeiros anos de escolarização, embora olhemos para fragmentos discursivos muito particulares que emergem no dizer dessas professoras, o objetivo é de reunir fragmentos particulares e singulares em rubricas mais gerais, ou seja, é entender os efeitos de sentidos produzidos no dizer das professoras alfabetizadoras.

Dessa forma, finalizamos a exposição dos conceitos por meio dos quais construímos a base metodológica-teórica e analítica da nossa pesquisa. Na seção seguinte, apresentaremos os cuidados éticos adotados para a realização desta pesquisa.

2.2. Considerações Éticas

Esta pesquisa iniciou-se somente após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Com base nos princípios éticos da pesquisa, na sequência, descreveremos como foi realizada a inserção do pré-projeto desta pesquisa até sua aprovação. A primeira medida foi a apresentação da proposta de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de um município da região noroeste do Paraná, no dia 08 de agosto de 2023,

circunstância em que a pesquisadora recebeu a autorização para a realização da entrevista com as professoras alfabetizadoras na instituição escolar²³. Em posse da declaração de autorização da SME²⁴, a pesquisadora foi até a escola no mesmo dia e se apresentou à direção da escola escolhida para o contexto da pesquisa, com a finalidade de expor o projeto e solicitar autorização desta instituição. Assim, com a concordância da gestora, após consultar sua equipe pedagógica local por meio de declaração de autorização²⁵, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao parecer do COPEP, no dia 11 de agosto de 2023, sendo aprovado em 26 de outubro de 2023, mediante o número do processo: 73152523.60000.0104²⁶.

Com a aprovação e autorização do COPEP para o início da coleta de dados para esta pesquisa, buscamos informar a direção da escola sobre o início da realização desta pesquisa. Assim, no dia 27 de outubro de 2023, as professoras alfabetizadoras regentes das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - atuantes do período manhã e tarde foram convocadas para uma reunião extraordinária a ser realizada na denominada Sala Multiuso.

Na ocasião, a pesquisadora fez a leitura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁷ e prestou esclarecimentos sobre a pesquisa que seria realizada na escola. Também foram entregues, para cada uma das professoras alfabetizadoras, duas vias do TCLE, que foram preenchidas e assinadas, sendo uma das vias recolhidas pela pesquisadora e outra ficando em posse das professoras.

A partir do esclarecimento do termo de consentimento das participantes da pesquisa, foram prestadas informações sobre o desenvolvimento e a finalidade da pesquisa, bem como os benefícios e riscos que sua realização poderia acarretar. Visamos, com esse esclarecimento, que as participantes pudessem entender os objetivos da pesquisa, o seu papel como participantes e, ao mesmo tempo, deixar esclarecido às professoras alfabetizadoras a liberdade de desistir de sua participação a qualquer momento (Celani, 2005). Antes de participarem da entrevista semiestruturada gravada por áudio e vídeo, apresentamos todos os documentos que comprovassem a autorização e ciência da pesquisa, para que assim elas se sentissem à vontade para participarem e contribuíssem com esta pesquisa.

Garantimos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a

²³ Neste momento já estávamos nos familiarizando com a Plataforma Brasil.

²⁴ Cf. apêndice A, na página 113.

²⁵ Cf. apêndice B, na página 114.

²⁶ Cf. apêndice C, na página 107.

²⁷ Cf. apêndice D, na página 115.

identidade dos sujeitos da pesquisa. Para garantir a sua preservação, os dados foram armazenados em arquivo digital e serão mantidos sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de cinco (5) anos, após o término da pesquisa.

Assim, apresentamos, nesta seção, as informações sobre os cuidados éticos adotados ao longo da pesquisa, e, em seguida, passaremos à exposição das informações relacionadas às condições de sua produção.

2.3. Condições de produção da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, localizada em um município da região Noroeste do estado do Paraná. O mapa abaixo (Mapa 01) ilustra a localização desse município, mapa disponibilizado no site da Divisão Política dos Municípios do Paraná.

Mapa 01 - Localização do município da região noroeste do Paraná



Fonte: Divisão Política dos municípios do Paraná.

O campo de realização desta pesquisa está situado na região Noroeste do estado do Paraná. Segundo o Censo de 2022²⁸, esse município é composto por aproximadamente 14.842 habitantes. Uma parte dessa população reside na zona rural e a outra parte na zona urbana. O município da região Noroeste, por ser um lugar de oferta de empregos em destaque na região, recebe constantemente pessoas de outros estados, principalmente, da região nordeste do nosso

²⁸ Informações disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr> Acesso em: 26 fev. 2024.

país, em busca de melhores condições de vida.

De acordo com o Censo escolar de 2021²⁹, realizado nas escolas da Educação Básica deste município, o referido contava com 8 escolas públicas municipais, sendo 590 alunos matriculados na Educação Infantil, com 1.048 alunos nas escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 43 alunos matriculados no período noturno na Educação de Jovens Adultos, e 77 alunos matriculados na Educação Especial, em salas de Recursos Multifuncionais e Classe Especial, apresentando um IDEB na rede municipal de 6,4³⁰.

A escolha pela construção da análise na Escola A se deu, primeiro, porque a pesquisadora responsável por esta pesquisa atua na rede municipal como professora e já foi coordenadora pedagógica por quatro anos nessa escola. Como parte desse processo, sendo professora na área da educação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é comum deparar-se com os dizeres de educadores em relação às produções escritas das crianças nos primeiros anos escolares, os quais afirmam frequentemente que a criança “não consegue aprender”, “não sabe nada”, que já ensinou “de todas as formas, mas o resultado é o insucesso dos alunos”, dentre outros dizeres.

Desse modo, surgiu o interesse em pesquisar sobre os sentidos que um grupo de professoras alfabetizadoras, que atuam na Escola A, atribuem à produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - porque, aparentemente, acredita-se que a criança é sujeito responsável pela sua aprendizagem, que ela é o motivo de todo insucesso, o que gera uma suposta responsabilização da criança como sujeito principal da aquisição da escrita, assim também nos questionamos até que ponto que a criança aprende sozinha, uma vez que ela precisa da professora com conhecimento, que hipoteticamente, saiba a diferença entre a concepção da escrita, alfabetização e letramento para ensinar. Pensar num ensino no qual a professora só ensina e a criança aprende automaticamente, é pensar numa educação bancária, onde a criança é vista como um ser de depósito e a professora a detentora do saber. Desse modo, pensamos que a criança não aprende porque ela não quer, é preciso todo um trabalho com conhecimento prático e teórico para o que ensino se efetive. A relação de ensino e aprendizagem

²⁹ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr>. Acesso em: 26 fev. 2024.

³⁰ O Ideb é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Informações disponível no site <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2024.

é uma via de mão dupla que não se separa, assim a professora estuda para ensinar melhor.

A quantidade de professoras selecionadas para esta pesquisa considerou o número de turmas nas quais as professoras alfabetizadoras concordaram em participar desta pesquisa voluntariamente, totalizando 7 professoras. Assim, este número de professoras selecionadas corresponde também ao número de turmas, sendo uma turma do 1º ano, três turmas do 2º ano e três turmas do 3º ano.

A referida instituição de ensino atende alunos da comunidade local urbana e da zona rural, os quais chegam até a escola por meio de transporte escolar, pois, em sua maioria, os alunos residem em assentamentos, fazendas e vilas rurais do município. A presente escola funciona em dois períodos – manhã e tarde, sendo o horário de funcionamento das 7h30min às 11h30min, e no segundo período das 13h00min às 17h00min, atendendo alunos do Infantil V, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escola conta ainda com uma sala de Classe Especial, uma Sala de Recurso Multifuncional tipo I³¹ e projeto de reforço no contraturno para alunos com dificuldades de aprendizagem³².

Quanto ao quadro de pessoas atuantes na instituição, tal escola é composta por um grupo de professores e funcionários bem numerosos em relação às outras escolas do município, isso por ela ser a maior escola da localidade. Além disso, também apresenta um número de matrículas maior do que as outras instituições de ensino, pois está localizada em um ambiente bem amplo, com excelente estrutura física e com área lúdica para crianças em desenvolvimento.

Com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, a escola participa da avaliação da SAEB³³ desde o ano de 2007. Assim, nesta seção faremos a explanação dos

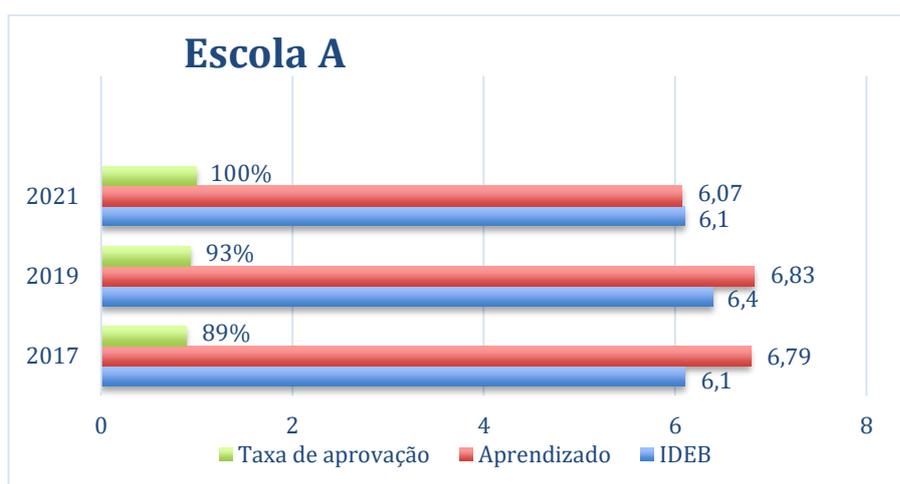
³¹ De acordo com a Instrução nº 016/2011 a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. Deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. (PARANÁ, 2011, p. 1). Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

³² O Projeto reforço visa o atendimento pedagógico ao aluno do 1º ao 5º ano que apresenta dificuldade de aprendizagem em relação a leitura, escrita e conceitos matemáticos, bem como nas questões de raciocínio lógico. Tal atendimento pode ser realizado individualmente, e também em grupo. Tem como objetivo amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao um conteúdo específico trabalhado em sala de aula. Esse atendimento ocorre no contraturno, com 2 horas de duração, sendo dois encontros semanais.

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da

últimos anos dos dados apresentados pelo índice (2017, 2019 e 2021). A Escola A alcançou a taxa de 0,89% de aprovação no indicador de fluxo em todas as turmas do EF-I. Em relação à aprendizagem, alcançou a nota 237,28 na prova SAEB de Língua Portuguesa e 249,73 na prova SAEB de Matemática, o que gerou a taxa de aprendizado de 6,79 e o IDEB de 6,1³⁴. Em 2019, a escola alcançou a taxa de 0,93% de aprovação nas turmas do EF-I. Em relação à aprendizagem, alcançou a nota 229,19 na prova SAEB de Língua Portuguesa e 246,44 na prova SAEB de Matemática, o que gerou a média 6,83 e o IDEB de 6,4³⁵. No ano de 2021, a escola alcançou a taxa de 100% de aprovação em todas as turmas do EF-I. Em relação à aprendizagem, alcançou a nota 211,6 na prova SAEB de Língua Portuguesa e 223,33 na prova SAEB de Matemática, o que gerou a média 6,07, alcançando o IDEB de 6,1³⁶. O gráfico abaixo (Gráfico 01), ilustra os dados apresentados neste parágrafo, relativos ao IDEB da Escola A:

Gráfico 01 - Dados do IDEB da Escola A



Fonte: IDEB, INEP (2024).

Neste sentido, analisamos nesta pesquisa o IDEB dos últimos três anos – 2017, 2019 e 2021 – de um município, na região noroeste do Paraná. Desse modo, em 2017, este município

avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 26 fev. 2024.

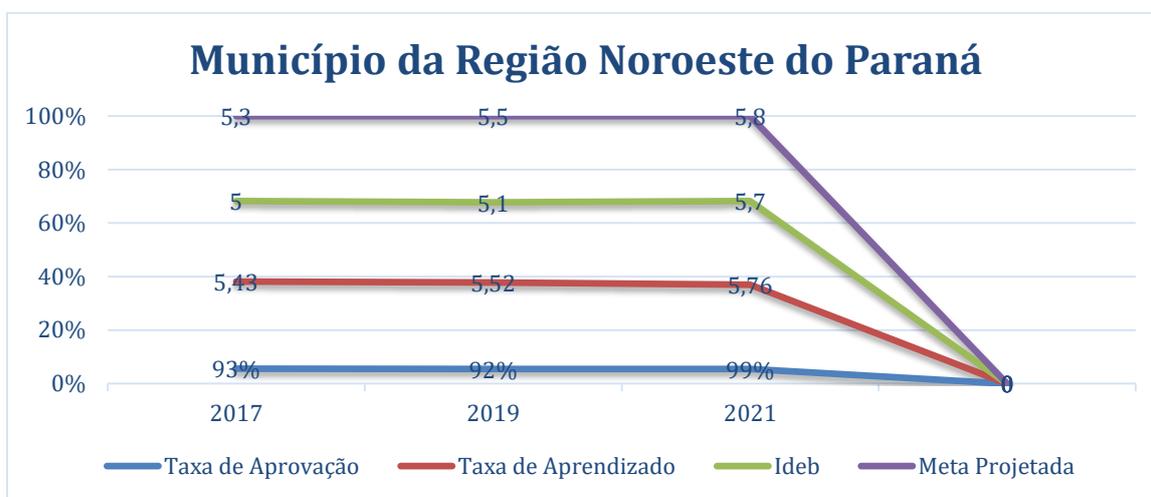
³⁴ Informações, Ideb de 2017: <https://qedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

³⁵ Informações Ideb de 2019: <https://qedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

³⁶ Informações Ideb de 2021: <https://qedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

alcançou a média 5,43 de aprendizado; 0,93 de taxa de aprovação e média do IDEB de 5,0³⁷ - não ultrapassando, a meta de 5,3. Em 2019, o município alcançou a média 5,52 de aprendizado; 0,92 de taxa de aprovação e média do IDEB de 5,1³⁸ - não ultrapassando, a meta de 5,5. Em 2021, o município alcançou a média 5,76 de aprendizado; 0,99 de taxa de aprovação e média do IDEB de 5,7³⁹ - novamente, abaixo da meta proposta de 5,8. Esses dados são ilustrados no gráfico abaixo do município (Gráfico 02).

Gráfico 02 - Dados do IDEB de município da região noroeste do Paraná



Fonte: IDEB, INEP (2024).

Dessa forma, apresentamos as informações relacionadas à escola escolhida como as condições de produção desta pesquisa. Na seção seguinte, buscamos explicitar o perfil dos sujeitos professoras participantes desta pesquisa.

2.4. O perfil dos sujeitos-professoras participantes desta pesquisa

Conforme o objetivo proposto nesta pesquisa de investigar os sentidos que um grupo de professoras alfabetizadoras, que atuam na Escola A, de um município da região noroeste do Paraná, atribuem à produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - para uma maior caracterização, nesta seção, nos mobilizaremos em descrever o sujeito-professora participante desta pesquisa, com base nos dizeres “a serem captados não na

³⁷ Informações Ideb de 2017: <https://gedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

³⁸ Informações Ideb de 2019: <https://gedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

³⁹ Informações Ideb de 2021: <https://gedu.org.br>. Acesso em 01 fev. 2024.

busca da origem dessas formulações, mas na história de sentido que elas carregam” (Corrêa, 2011, p. 334).

Sendo assim, é crucial salientarmos a relação entre o sujeito e o seu dizer em uma determinada condição de produção. Ao nascermos, somos assujeitados a uma língua, dessa forma, o sujeito se constitui pelas determinações do contexto histórico e ideológico. Conforme Orlandi (2015, p. 48), sendo “[...] um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento”.

Os dados apresentados nesta seção dizem respeito aos sujeitos-professoras alfabetizadoras que participaram de forma voluntária desta pesquisa. Neste sentido, os dados referem-se à área de formação e ao tempo de atuação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerados relevantes para esta pesquisa, uma vez que a vivência das professoras alfabetizadoras por meio de seus dizeres demonstram fragmentos discursivos que nos levam a interpretar os sentidos produzidos nestes e atribuídos à produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização.

No Quadro 01, apresentamos dados relacionados às professoras alfabetizadoras como dados sobre sua formação e tempo de atuação até a data da entrevista.

Quadro 01- Área de formação e tempo de atuação como professoras alfabetizadoras

PROFESSORA ENTREVISTADA	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professora A	Formação de Docentes	2 anos
Professora B	Pedagogia e Matemática	2 anos
Professora C	Pedagogia	8 anos
Professora D	Pedagogia	8 anos
Professora E	Pedagogia	1 ano
Professora F	Pedagogia e Matemática	2 anos
Professora G	Pedagogia	6 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023-2024).

Conforme o Quadro 01, observamos que os sujeitos-professoras alfabetizadoras que contribuíram para esta pesquisa tiveram tempos de atuação diferentes, pois duas professoras (C e D) tiveram um tempo bem maior, o que pode ter um impacto significativo nas suas concepções

e práticas em sala de aula em relação ao ensino da produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização. Na próxima seção, abordaremos o uso da entrevista semiestruturada como instrumento para a geração de dados desta pesquisa.

2.5. A entrevista semiestruturada como instrumento para constituição do arquivo e dos dados

Ao propor esta investigação e análise dos dizeres das professoras alfabetizadoras, procuramos investigar quais suas concepções de texto e os sentidos que emergem em seus dizeres em relação à prática de produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização. Dessa forma, escolhemos, a partir do quadro teórico-metodológico apresentado nesta pesquisa, utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento para a geração de dados, uma vez que, por meio dela, poderíamos, em um roteiro pré-estabelecido, fazer perguntas que surgem de outras perguntas, das respostas e do silêncio durante a entrevista.

Com base em Telles (2002, p. 103), “[...] cada um dos instrumentos da coleta de dados selecionados pelo pesquisador visa à documentação de determinadas informações sobre a prática escolar cotidiana”. Assim, para a apresentação do material a partir do qual construímos esta pesquisa, procuramos, primeiramente, descrever, de acordo com Ludke e André (1986, p. 33), a entrevista, que é considerada um instrumento básico para a coleta de dados, usada sobretudo em trabalhos na área das Ciências Sociais, visando aprofundar questões e desvendar problemas sobre o fenômeno em estudo. Neste caso, procuramos investigar os sentidos que emergem dos dizeres das professoras alfabetizadoras relacionados à produção de textos escritos.

Por esse viés, esta seção pretende caracterizar e apresentar as possibilidades oferecidas pela entrevista semiestruturada, descrevê-la como um instrumento de geração de dados sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Neste sentido, a entrevista semiestruturada visa permitir que o participante da pesquisa se sinta mais à vontade para discorrer em relação a um tema. De acordo com Ludke e André (1986, p. 33), a relação estabelecida na entrevista deve ser com interação, havendo uma troca de experiências entre o pesquisador e o participante.

Embora apresente um esquema básico do que deve ser abordado, a entrevista semiestruturada apresenta maior flexibilidade em comparação com uma entrevista fechada, que, por sua vez, se assemelha mais a um questionário. A entrevista semiestruturada permite adaptações motivadas pelo momento de interação entre quem pergunta e quem responde (Ludke; André, 1986, p.34).

Neste movimento, Minayo (2010, p. 261 - 262) também descreve a entrevista semiestruturada de uma forma semelhante: “Combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não em relação ao tema, sem se prender à pergunta formulada”. O entrevistado pode ou não responder conforme a pergunta do entrevistador. Tudo dependerá da interpelação do entrevistador, que poderá direcionar as respostas segundo o seu objeto de estudo. Nesta pesquisa, consideramos o movimento de pergunta e de resposta, uma vez que, para realização desta pesquisa, foi previamente preparado um roteiro de perguntas relacionado ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização.

Manzini (1990;1991, p. 154) descreve que a entrevista semiestruturada está focada em um tema específico e, seguindo essa posição, nesta pesquisa o tema é justamente os sentidos atribuídos à noção de texto e a concepção das professoras alfabetizadoras relacionada à prática de produção de textos escritos com crianças em processo de alfabetização. Conforme o autor, elabora-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias imediatas da entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode mostrar fragmentos discursivos de informações de forma mais livre e as respostas não estão sujeitas a uma padronização de alternativas.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve à dinâmica do instrumento desta pesquisa, uma vez que permite ao entrevistador a autonomia tanto para conduzir a entrevista quanto para a tomada de decisões do entrevistado. O nosso objetivo na constituição do nosso material de pesquisa era possibilitar que o entrevistador e os entrevistados conversassem de forma mais natural possível, justamente para dar mais liberdade ao dizer das professoras alfabetizadoras.

Logo, escolhido o modelo de entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, procuramos elaborar perguntas que pudessem fazer surgir dizeres relacionados tanto às noções de texto quanto ao ensino da produção textual escrita. Segue, então, o Quadro 2 (Apêndice A), contendo as perguntas pré-estabelecidas como guia para a entrevista, com comentários justificando o objetivo de cada pergunta. É importante salientar que, apesar de o roteiro de perguntas estar pré-estabelecido, as questões durante a entrevista não foram seguidas de forma ordenada.

Quadro 02 - Questões da entrevista semiestruturada com comentários

1) Comente sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.

O nosso objetivo, nesta questão, era caracterizar a formação e atuação das professoras alfabetizadoras, além de proporcionar a oportunidade à entrevistada de compartilhar sua história educacional e sua experiência profissional.

2) Na sua trajetória acadêmica, em qual momento teve a oportunidade de estudar o ensino de Língua Portuguesa para crianças?

Nesta questão, o nosso objetivo era compreender se o entrevistado teve experiência específica ou formação acadêmica relacionada ao ensino da Língua Portuguesa para crianças em processo de alfabetização.

3) Como você, enquanto aluna do curso de formação de professoras, foi orientada a realizar atividades que envolvesse a aquisição de escrita com crianças em processo de alfabetização?

Nesta questão, buscamos informações acerca da preparação/orientação das professoras alfabetizadoras para ensinar a escrita para crianças em processo de alfabetização.

4) Realizou alguma formação de pós-graduação na área da alfabetização com ênfase na produção de escrita para criança? Qual?

Esta questão objetivava identificar se as professoras alfabetizadoras buscaram por uma formação avançada e especializada na área da linguagem, o que poderia, neste caso, demonstrar um aprimoramento profissional e a busca por conhecimento específico para desenvolver o ensino da escrita para crianças em processo de alfabetização.

5) Em outro momento teve a oportunidade de realizar alguma formação e estudar sobre o ensino da escrita para crianças em processo da aquisição da escrita?

Com o mesmo objetivo da questão anterior, esta também intencionava compreender se as professoras alfabetizadoras buscaram por uma formação complementar para o seu desenvolvimento profissional e aprimoramento quanto ao ensino da escrita para crianças em processo de alfabetização.

6) O que você pensa a respeito da produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização?

O objetivo desta questão era compreender a perspectiva das professoras alfabetizadoras em relação à importância da produção de textos escritos como parte do processo de alfabetização das crianças. Além disso, as entrevistadas poderiam demonstrar sua compreensão dos desafios envolvidos na produção de textos escritos para crianças, bem como explicar suas estratégias de ensino para promover o desenvolvimento da escrita em suas aulas.

7) Quais os pontos positivos e negativos em desenvolver atividades de produção de texto escritos para crianças do 1º/2º ou 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

O objetivo desta questão foi estabelecer um diálogo para identificar a opinião das professoras alfabetizadoras em relação aos benefícios e desafios associados ao ensino da escrita para crianças no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

8) O que você entende sobre o ensino da produção de textos escritos para crianças?

O nosso objetivo, nesta questão, foi entender a visão das professoras alfabetizadoras sobre o processo de ensino da escrita para crianças em processo de alfabetização, bem como compreender o conhecimento das entrevistadas acerca da linguagem, metodologias, estratégias e práticas no ensino da produção de textos escritos para crianças.

9) Considerando o contexto no qual você trabalha, qual sua definição sobre produção de texto escrito para crianças?

O objetivo desta questão foi compreender como as professoras alfabetizadoras interpretam e definem o processo de produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização.

10) Como você avalia suas práticas em sala de aula considerando a formação linguística da criança no processo de alfabetização no contexto que atua?

Esta questão teve como objetivo compreender, por meio do diálogo, como as professoras alfabetizadoras criam estratégias de ensino para desenvolver atividades conforme as necessidades linguísticas de sua turma, além de produzir informações da compreensão das professoras relacionada à importância da formação linguística na alfabetização e no desenvolvimento linguístico das crianças.

11) Como você avalia o currículo de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental da turma que você atua?

O objetivo desta questão era compreender como as professoras alfabetizadoras percebem a relevância do currículo de Língua Portuguesa para atender às necessidades dos alunos em relação à produção de textos escritos. Esta questão pode levar as entrevistadas a discutir os pontos fracos e positivos do currículo, além de motivar as entrevistadas a sugerir possíveis melhorias para o desenvolvimento da escrita.

12) Quais os tipos de atividades e produções textuais que costuma utilizar em seu dia a dia com os alunos em processo da aquisição da escrita?

O objetivo desta questão era compreender a abordagem em relação ao ensino da escrita, à criatividade e a elaboração de atividades propostas pelas professoras alfabetizadoras conforme as necessidades dos alunos. Esta questão também teve como objetivo compreender os tipos de atividades e produções textuais utilizadas pelas entrevistadas, bem como sua capacidade de envolver os alunos no processo de ensino da escrita. Além disso, compreender como as professoras avaliam suas aulas, o processo de ensino da escrita e o que seria ensinar para crianças.

13) Como você pensa que seus alunos se sentem ao produzir/realizar a atividade de escrita proposta em suas aulas?

Voltada mais especificamente para observação das professoras e uma autoavaliação de suas aulas, nesta objetivou-se investigar os sentidos produzidos nos dizeres das entrevistadas em relação as suas aulas, buscando a confiança e autoestima dos alunos durante o processo de produção de texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como já foi mencionado, a opção pelo uso como instrumento desta pesquisa, a

entrevista semiestruturada é considerada como um guia para a constituição de dados relacionados aos sentidos em relação à escrita no contexto das professoras alfabetizadoras, bem como para suas práticas de ensino com crianças em processo de aquisição da escrita.

2.6. Passos e decisões metodológicas para a realização da entrevista semiestruturada

Como já descrito anteriormente, a geração de dados realizou-se a partir da assinatura do Termo de Consentimento das professoras alfabetizadoras da Escola A de um município da região noroeste do Paraná, atuantes nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Após estabelecermos um contato com a escola, explicando como seria a geração de dados desta pesquisa, objetivos e contribuições, iniciamos os primeiros passos para a constituição e geração de dados na escola em questão.

Assim, iniciamos este importante passo a partir de um contato em reunião marcada no dia 30 de outubro de 2023 com a coordenação da escola para definir os dias e horários para a realização das entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras. Na ocasião, conforme o consentimento de sete (7) professoras participantes desta pesquisa, agendamos as entrevistas com o intuito de atender duas professoras por período - manhã e tarde, visto que a escola, contexto-geográfico educacional desta pesquisa, atende em dois períodos diurnos.

Desse modo, apresentamos, a seguir, o Quadro 03, com os horários e datas das entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras:

Quadro 03 - Cronograma das entrevistas com as professoras alfabetizadoras

Professora	Data da entrevista	Horário
Professora A	06/11/2023	10h30 min
Professora B	06/11/2023	13h30 min
Professora C	07/11/2023	08h00 min
Professora D	07/11/2023	10h00min
Professora E	07/11/2023	13h30 min
Professora F	07/11/2023	15h00 min
Professora G	08/11/2023	13h30min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As entrevistas foram programadas para ocorrerem durante a hora-atividade das professoras, a fim de que a pesquisa interferisse o mínimo possível na organização pedagógica da escola, pois foram realizadas sete (7) entrevistas. Assim, organizamos um ambiente acolhedor e agradável para que as professoras alfabetizadoras participantes voluntárias fossem

entrevistadas pela pesquisadora. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas na Sala Multiuso, ambiente da escola onde o acesso é restrito, ou seja, o uso da sala é direcionado para atividades diversificadas (apresentações, palestras, dentre outras atividades), e acontece somente com o agendamento de uso. Antes de iniciarmos a gravação por áudio e vídeo da entrevista semiestruturada, explicamos mais uma vez quais eram os objetivos desta pesquisa, ressaltamos às participantes voluntárias a liberdade para responder às questões pré-estabelecidas no roteiro (Quadro 02).

As entrevistas aconteceram conforme o previsto pela pesquisadora, sem nenhuma interferência, o que contribuiu para que se cumprisse o horário disponível de cada professora. Após as entrevistas realizadas, fizemos o *download* das gravações no computador e armazenamos no *drive* institucional⁴⁰ da pesquisadora, na Pasta intitulada “Geração de dados”, a qual utilizamos para recursos analíticos desta pesquisa, e onde também as entrevistas serão arquivadas por cinco anos.

Tendo em vista os objetivos e o escopo desta pesquisa, bem como o tempo destinado à sua realização, optamos por analisar os dizeres de uma professora de cada turma - 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em seguida, apresentaremos o Quadro 04 com a totalidade de entrevistas realizadas por turmas e quantidade de professoras alfabetizadoras por período:

Quadro 04 - Quantidade de entrevistas por turmas

TURMAS	QUANTIDADE DE ENTREVISTA	PERÍODO DA MANHÃ	PERÍODO DA TARDE
1º ANO	1	1	-
2º ANO	3	1	2
3º ANO	3	1	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Assim, os critérios para a seleção de três entrevistas para analisar nesta pesquisa correspondem uma para cada ano escolar correlacionado com o nosso objeto de estudo, inicialmente na possibilidade de detectar se todas as entrevistas contemplavam os objetivos desta pesquisa, em seguida, selecionamos uma entrevista do primeiro ano, porque tivemos o consentimento assinado somente de uma professora para participar da entrevista voluntariamente.

⁴⁰ Drive disponibilizado pelo Google por meio da conta/e-mail institucional da UEM: pg405351@uem.br

Em relação à turma do 2º ano, fizemos uma seleção conforme os nossos objetivos. Em segundo lugar, escolhemos analisar pelo menos uma professora do período da tarde, uma vez que os alunos são identificados por meio dos dizeres "que apresentam mais dificuldades para ler, escrever e produzir textos escritos⁴¹". A terceira entrevista foi selecionada a partir da observação dos objetivos desta pesquisa contemplados na entrevista realizada com a professora do período da manhã.

Dessa forma, é importante salientar que, para garantir o anonimato das professoras, passaremos a nomear a professora C como sujeito-professora A; a professora F como sujeito-professora B; e, por fim, a professora A como sujeito-professora C. Em seguida, apresentamos o Quadro 05, depois das tomadas de decisões citadas anteriormente:

Quadro 05 - Sujeito-Professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa

Sujeito-professora	Área de formação	Tempo de serviço	Turmas que atuam
Sujeito-professora A	Pedagogia	8 anos	1º ano
Sujeito-professora B	Pedagogia e Matemática	2 anos	2º ano
Sujeito-professora C	Formação de Docentes	2 anos	3º ano

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

Com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, organizamos a análise do *corpus* constituído. Para tanto, inspiramo-nos na proposta de Bardin (1997), desdobrando a análise em três etapas, a saber:

- (A) a pré-análise, a partir de uma leitura minuciosa das entrevistas;
- (B) seleção dos “fragmentos discursivos” (Orlandi, 1984), a partir do levantamento dos recortes relacionados à noção de texto e ensino-aprendizagem da produção de textos escritos; e, por fim,
- (C) análise e interpretação dos sentidos produzidos nos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação à produção textual escrita por crianças em processo de alfabetização.

Na próxima seção, explicaremos como foram feitas as transcrições das entrevistas semiestruturadas.

⁴¹ Vale destacar que o foco desta pesquisa não é investigar os alunos, mas os dizeres das professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

2. 7. A transcrição das entrevistas

Após as entrevistas gravadas, o processo de transcrição foi feito em duas etapas. Primeiro, realizamos uma primeira transcrição por meio de um *software* – *SONIX*. Com acesso gratuito, o *software* disponibiliza a transcrição no site e também realiza o envio no e-mail do usuário, sendo possível exportar esta transcrição em um documento - *Microsoft Word*⁴².

Nessa primeira versão, foram realizadas as transcrições dos textos orais sem marcas de elementos como pausas, hesitações, interrupções, sobreposições e trechos inaudíveis. Desse modo, essa primeira versão colaborava com o trabalho de retextualizar a entrevista (do oral para o escrito), mas careciam, ainda, de revisão e ampliação.

Neste sentido, as transcrições feitas pelo *software* - *Sonix*, foram, posteriormente, revisadas. Nessa revisão, feita pela pesquisadora, estivemos atentos às eventuais discrepâncias entre o texto falado e o transcrito e inserimos informações como a indicação de pausas, hesitações, interrupções, sobreposições. Essa etapa foi desenvolvida com base na proposta de Marcuschi (2006), adaptada por Vieira e Chacon (2015). Assim, consideramos também as seguintes marcações.

- a) o sinal de + para as marcas de pausa silenciosa, marcando-o duplamente quando a pausa for mais alongada;
- b) formas como “ah”, “eh”, “uh” para as pausas preenchidas;
- c) o sinal:: à direita da letra quando há um alongamento hesitativo de um fonema;
- d) a simples transcrição de todos os elementos quando ocorre uma repetição hesitativa;
- e) o sinal de / para indicar interrupções;
- f) a grafia em caixa alta quando uma alteração de volume marca uma ênfase;
- g) a sigla (sob.) antecedendo um momento de sobreposição das vozes dos interactantes, seguida de marca de sublinhado indicadora dos trechos sobrepostos;
- h) parênteses para indicar risos ou trecho inaudível – (risos) / (inaud.) (Brito, 2024, p. 72-73).

Exemplificamos o que foi descrito a partir Quadro 06, inserido abaixo, com um trecho de entrevista transcrita em paralelo à legenda com o sinal usado na transcrição a fim de ilustrar o seu emprego:

⁴² O *Microsoft Word* é um processador de texto produzido pela *Microsoft Office/Microsoft 365*.

Quadro 06 - Exemplo de transcrição com legenda

Trecho de entrevista transcrito	Legenda
<p>e::: então eu gosto de trabalhar com atividade de produção de texto uma vez na semana né? e daí com a orientação das pedagogas + eh:: a gente vai aperfeiçoando o trabalho em sala de aula né? a gente necessita de ajuda (risos) mesmo que já leciona para crianças há alguns anos né? cada dia to aprendendo MUITO né? ainda n/NÃO fiz o curso de preparação para professores alfabetizadores + e::: quero fazer porque sei que será MUITO bom.</p>	<p>:: Alongamento hesitativo + Pausa (sob.) Sobreposição CAIXA ALTA Ênfase entonacional / Interrupção eh / ah / uh / ih Pausa preenchida repetições – simples transcrição da repetição</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023-2024).

2.8. Os passos metodológicos para a análise, interpretação e classificação dos dados levantados na pesquisa

Tendo realizado a transcrição dos dados, seguindo os critérios apresentados na seção anterior, passamos ao desenvolvimento da análise, a fim de cumprir nosso objetivo geral de investigar os sentidos que emergem dos dizeres de um grupo de professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública municipal do interior do Estado do Paraná sobre a produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como antecipado, esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- (A) analisar quais noções de texto – produção de texto determinam e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras;
- (B) analisar quais concepções sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos dão forma e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras.

Para cumprir esse objetivo geral e esses objetivos específicos, seguimos os passos teórico-metodológicos descritos abaixo e ilustrados pela Figura 02:

Figura 02- Explicação da relação de análise desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Primeiramente (passo metodológico 01), como antecipamos, realizamos uma leitura minuciosa de cada uma das entrevistas, identificando “fragmentos discursivos” (Orlandi, 1984) ou, ainda, alternativamente, as “sequências discursivas” nas quais se podia identificar a emergência de “sentidos” sobre a produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Assim, partimos da pressuposição de que a condição essencial da produção e interpretação de uma sequência “não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico. Ela reside, de fato, na existência de um corpo histórico de traços discursivos que constituem o espaço de memória da sequência” (Pêcheux, 1983, 2011, p. 145).

Assim, buscamos pelas sequências discursivas que emergiam afirmações, ponderações e/ou comentários nos quais se podia identificar, extrair sequências discursivas das noções de texto (produção de textos) e ensino-aprendizagem da produção de texto. Com base nesse primeiro passo, chegamos a uma primeira quantificação das SDs, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

Depois (passo metodológico 02), tendo feito a identificação e a quantificação das SDs, passamos, então, a propor uma interpretação para o funcionamento delas, de modo a caracterizar e compreender os sentidos (sobre *texto* e *ensino-aprendizagem da produção texto*) que eram mobilizados nos dizeres (SDs) das professoras, avaliando a possibilidade de eles serem organizados em rubricas mais gerais. Os resultados desse segundo passo metodológico são também apresentados no próximo capítulo.

2.9. Síntese do capítulo

Apresentamos neste capítulo o percurso teórico-metodológico empreendido em nossa pesquisa com a finalidade de constituir subsídios para a análise e interpretação dos sentidos produzidos nos dizeres das professoras alfabetizadoras em relação a produção textual escrita de crianças em processo de alfabetização aqui investigado. Para tanto, expomos informações relacionadas aos conceitos utilizados para a construção da base metodológica, as considerações éticas adotadas, as condições de produção da escola escolhida para realização desta pesquisa, o perfil dos sujeitos- professoras, a entrevista semiestruturada como instrumento para a constituição do arquivo e dos dados/materiais de análise, os passos e as decisões metodológicas para realização da entrevista semiestruturada, a transcrição das entrevistas e os passos metodológicos para a análise, a interpretação e classificação dos dados levantados nesta pesquisa.

Após descrevermos o percurso teórico-metodológico, apresentaremos, no capítulo seguinte, nossos gestos interpretativos e analíticos com base em recortes selecionados a partir do arquivo das entrevistas semiestruturadas descritas neste capítulo.

CAPÍTULO 3

3. GESTOS INTERPRETATIVOS: MOVIMENTOS ANALÍTICOS PELOS DIZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Após descrevermos o percurso teórico-metodológico da nossa pesquisa no capítulo anterior, apresentaremos, neste terceiro capítulo, os resultados dos nossos gestos interpretativos e analíticos, com base na análise dos “fragmentos discursivos” e/ou das “sequências discursivas” (Orlandi, 1984) selecionadas a partir de levantamento realizado nas entrevistas semiestruturadas, de acordo com os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Para desenvolvermos nossa análise, não olhamos apenas para os aspectos estruturais do dizer das professoras, ou seja, não olhamos apenas para como a língua, concebida como autônoma, se organiza nesse dizer, mas, sim, centramo-nos no dizer das professoras entendendo-o como resultante de um “sistema de relações de sentidos no qual, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que a materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (Orlandi, 1996, p. 20), bem como o lugar material em que se realizam “efeitos de sentidos” (Pêcheux e Fuchs, 1975/1990, p. 172). Assim, nesta pesquisa, buscamos identificar, na constituição dos dizeres das professoras, fragmentos discursivos ou sequências discursivas que sinalizassem para a constituição desses dizeres, no que concerne ao objeto discursivo “produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, aqui constituído pelo amálgama das noções de “escrita”, “texto” e “ensino-aprendizagem da produção de textos”.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, buscamos responder a seguinte pergunta: *Quais sentidos emergem nos dizeres das professoras alfabetizadoras?*, apresentando os resultados do levantamento quantitativo na busca de detectar “fragmentos discursivos” e/ou das “sequências discursivas” (Orlandi, 1984) que pudessem sinalizar para quais noções de *texto* e de *ensino-aprendizagem da produção de textos escritos* dão forma e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras entrevistadas para esta pesquisa. Depois, nas duas seções seguintes, exploram-se, respectivamente: (a) os sentidos atribuídos à noção de *textos* e (b) os sentidos atribuídos às concepções de *ensino-aprendizagem da produção de textos*. O capítulo é finalizado com uma síntese, na qual buscamos organizar e dar forma aos nossos achados de pesquisa.

3.1. Quais sentidos emergem nos dizeres das professoras alfabetizadoras?

Com base na análise realizada a partir das entrevistas semiestruturadas feitas para esta pesquisa, em nossos gestos interpretativos e analíticos, identificamos 48 sequências e/ou fragmentos discursivos, que julgamos apontar para os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – às noções de texto e de ensino-aprendizagem da produção textos. Essas sequências foram organizadas em rubricas mais gerais, em função do funcionamento enunciativo-discursivo que vimos nelas, como se pode ver nos quadros abaixo:

Quadro 07 - Organização dos sentidos atribuídos ao texto

SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TEXTO	QUANTIDADES POR ENTREVISTA		
	E1	E2	E3
Texto simples/texto complexo	6	5	3
Texto como narrativa	1	-	-
Texto e ortografia	1	2	-
Texto como prática de letramento	-	-	2
Total de sentidos identificados (20)	8	7	5

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Legenda: E1 (entrevista 1); E2 (entrevista 2); E3 (entrevista 3)

Quadro 08 - Organização dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos

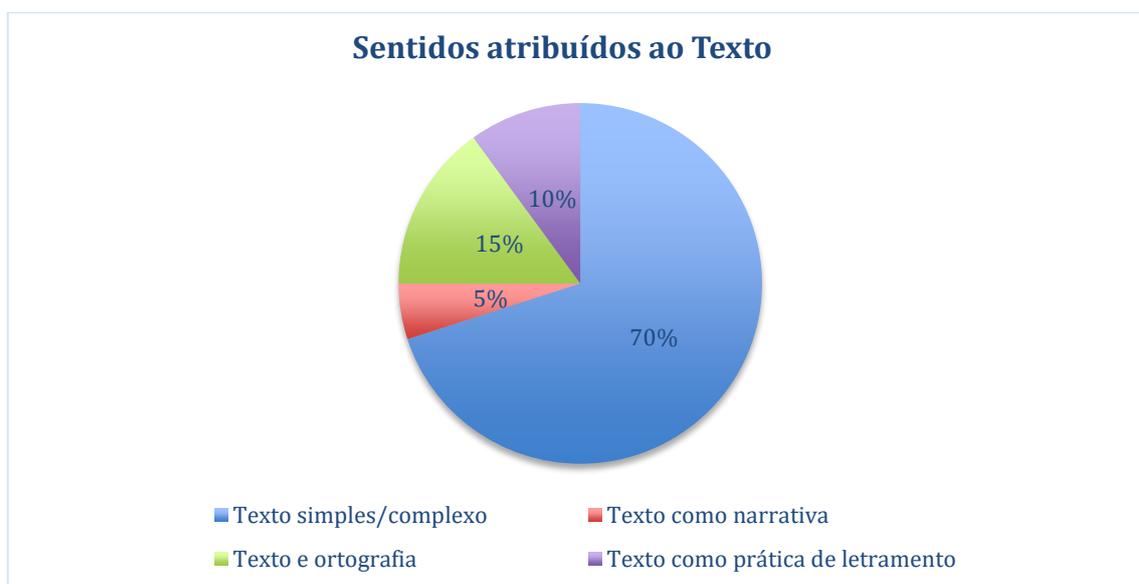
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	QUANTIDADES POR ENTREVISTA		
	E1	E2	E3
O ensino-aprendizagem: do simples ao complexo	6	3	3
O ensino-aprendizagem de texto e os gêneros discursivos	2	-	3
O ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática	1	1	-
O ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação	1	3	4
O ensino-aprendizagem como decorrência da leitura	-	1	-
Total de sentidos identificados (28)	10	8	10

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Legenda: E1 (entrevista 1); E2 (entrevista 2); E3 (entrevista 3)

No Gráficos 03, a seguir, organizamos os números absolutos relativos aos sentidos atribuídos à noção de texto (produção de textos) em números percentuais.

Gráfico 03- Representação percentual dos sentidos atribuídos a noção de texto

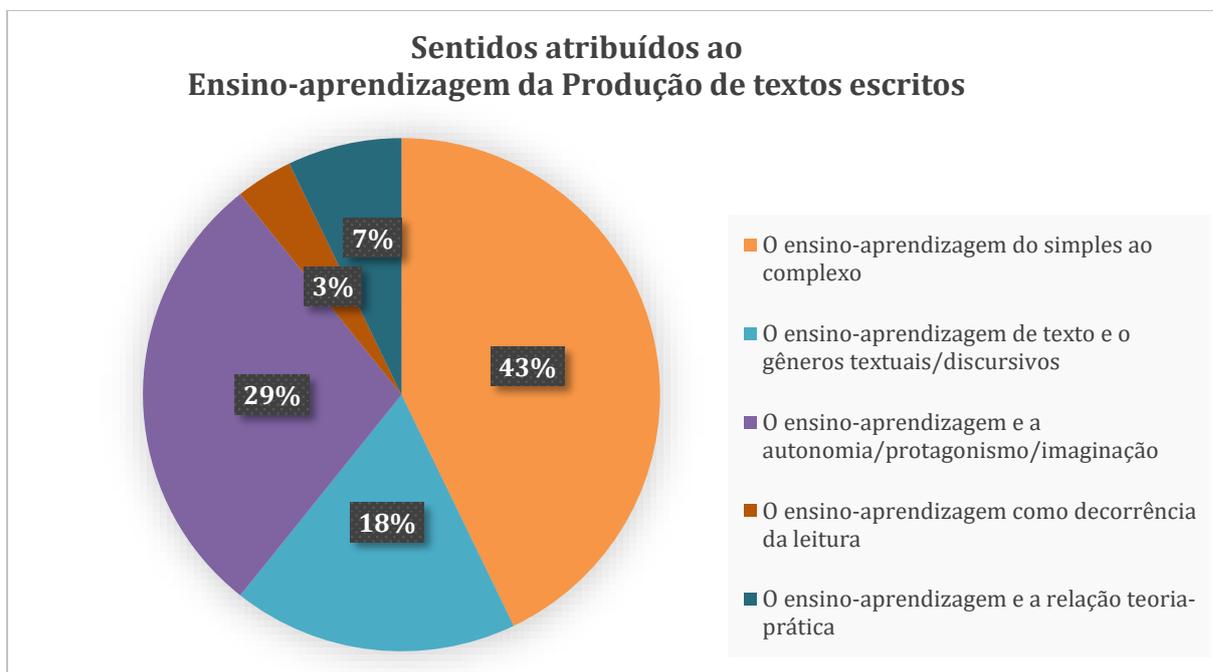


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme o Quadro 07, identificamos 20 fragmentos nos dizeres das professoras alfabetizadoras relacionados à noção de texto. No Gráfico 03, o percentual desses sentidos atribuídos à noção de texto são apresentados como (A) “Texto simples/texto complexo” – sendo encontrados 14/20 fragmentos discursivos, o que representa um percentual de 70% e esses fragmentos aparecem com mais frequência nos dizeres do sujeito-professora A; (B) sentidos relacionados ao “Texto como narrativa” foi encontrado em apenas 1/20 fragmento discursivo, o que representa um percentual de 5% e esse fragmento aparece somente nos dizeres do sujeito-professora A; (C) sentidos relacionados ao texto e à ortografia foram encontradas 3/20 fragmentos discursivos, o que representa um percentual 15% e esses fragmentos aparecem nos dizeres dos sujeitos-professoras A e B; e, por fim, (D) sentidos relacionados ao “Texto como prática do letramento” – foram encontradas 2/20 fragmentos discursivos, o que representa um percentual 10% e esses fragmentos aparecem somente nos dizeres do sujeito-professora C.

No Gráficos 04, a seguir, organizamos os números absolutos relativos aos sentidos atribuídos à noção de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos em números percentuais.

Gráfico 04- Representação percentual dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 08, identificamos 28 fragmentos discursivos nos dizeres das professoras alfabetizadoras relacionados à noção ensino-aprendizagem da produção de textos. No Gráfico 04, o percentual desses sentidos são apresentados como: (a) sentidos relacionados ao “ensino-aprendizagem do simples ao complexo” – foram encontrados 11/28 fragmentos discursivos, o que representa um percentual de 43%, esses fragmentos aparecem com mais frequência nos dizeres do sujeito-professora A; (B) sentidos relacionados ao “ensino-aprendizagem de texto e o gêneros discursivos” – foram encontrados 5/28 fragmentos discursivos, o que representa um percentual de 18%, esses fragmentos aparecem nos dizeres dos sujeitos-professoras A e C; (C) sentidos relacionados ao “ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação” – foram encontrados 8/28 fragmentos discursivos, o que representa um percentual 29% e esses fragmentos aparecem nos dizeres dos sujeitos-professoras A e B; (D) sentidos relacionados ao “ensino-aprendizagem como decorrência da leitura” – foi encontrado apenas 1/28 fragmento discursivo, o que representa um percentual 3% e esse fragmento aparece somente nos dizeres do sujeito-professora B; e, por fim, (E) sentidos relacionados ao “ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática” – foram encontrados 2/28 fragmentos discursivos, o que representa um percentual 7% e esses fragmentos aparecem nos dizeres dos sujeitos-professoras A e B.

O número de fragmentos discursivos relacionados ao ensino-aprendizagem da produção de texto não só é quantitativamente maior (maior número de fragmentos), mas também qualitativamente diferente (maior diversidade). A maior quantidade se explica porque, ao fazermos perguntas direcionadas a investigar, nos dizeres, sentidos atribuídos à noção de texto e à produção de texto, as professoras direcionavam suas respostas ao ensino-aprendizagem da produção de texto, fato que sinaliza que essas professoras estão mais habituadas a falar sobre a sua prática do que sobre a/s teoria(s) que embasa(m) as suas práticas.

No intuito de explicar os sentidos atribuídos às noções de texto e de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos descrita e quantificada nos quadros e gráficos acima, apresentaremos, na sequência, subseções relacionadas aos fragmentos discursivos identificados, conforme a análise das entrevistas semiestruturadas. Assim, primeiramente, em cada subseção, apresentaremos recortes das entrevistas relacionados a cada pista identificada nos dizeres das professoras alfabetizadoras. Esses recortes serão apresentados em quadros, informando a numeração de linhas conforme o que está descrito no Apêndice E⁴³ e com sinalizações segundo Marcuschi (2006) e adaptada por Vieira e Chacon (2015).

3.2. Sentidos atribuídos ao texto

Nesta seção, apresentamos a análise interpretativa agrupadas em rubricas mais gerais que organizam os sentidos atribuídos às noções de texto (produção de textos) identificados nos dizeres das professoras alfabetizadoras de criança em processo de alfabetização de um município da região Noroeste do Paraná. Nesta subseção, serão apresentados quadros com os dizeres das professoras alfabetizadoras que emergem sentidos relacionados a noção de texto.

Como antecipamos, nos dizeres das professoras alfabetizadoras, gerados por meio das entrevistas que fizemos, identificamos fragmentos discursivos que sinalizavam para alguns sentidos emergentes no dizer dessas professoras sobre a noção de texto. Dentre esses sentidos, vimos emergir cinco diferentes sentidos, assim nomeados: (i) sentidos atribuídos ao texto simples/texto complexo; (ii) sentidos atribuídos ao texto como narrativa; (iii) sentidos atribuídos ao texto e ortografia e, por fim, (iv) sentidos atribuídos ao texto como prática de letramento. A fim de caracterizar cada um desses sentidos, optamos por selecionar um fragmento discursivo/sequência discursiva (doravante SD) que exemplificasse cada um desses

⁴³ Cf. Apêndice E, página 115.

sentidos, fragmentos considerados como mais representativos do conjunto dos fragmentos identificados.

Assim, a SD 01, abaixo, exemplifica o funcionamento que nomeamos como “Texto simples/texto completo”:

Quadro 09 - Texto simples/texto complexo (E1)

Sujeito-professora B	<p>SD 01 (<i>linhas 124-131</i>): [Pesquisadora] Entendi + e quais os tipos de atividades de produções textuais que você trabalha com a sua turma no dia a dia?</p> <p>[Sujeito-Professora B] Quais os tipos + agora a gente vai trabalhar quadrinhos tirinhas gosto muito de trabalhar + de como fazer contação de histórias e depois eles reproduzirem a contação na língua deles + na linguagem deles né? fatos que aconteceram que nem foi importante fatos importantes como a da live né? eh:: eu peço para eles produzirem até adivinhas + + então tudo que eu vejo que eh possível eles produzirem textos ali eu já vou + + já vou propondo para eles né + não eh só também gosto de contos pequenos contos + mais ou menos isso.</p>
----------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nessa SD, emergem tanto sentidos relacionados à noção de texto quanto sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos. Aqui, daremos destaque ao primeiro desses sentidos. Motivada pela pergunta da pesquisadora, nesse fragmento discursivo, a professora destaca, em seu dizer, os gêneros discursivos que ela “trabalha” e com os quais ela “gosta de trabalhar”: tirinhas, pequenas histórias, contos curtos e “até adivinhas”. É possível ver que a professora faz menção a textos cuja extensão verbal é, em geral, pequena, aparentemente vistos como mais acessíveis para a criança. A medida dessa “acessibilidade” aparenta estar ligada mais à quantidade de palavras contidas nos textos do que pelo arranjo dessas palavras no texto. Trata-se de uma opção (da professora) que responde às orientações dadas pelos documentos que atualmente regulam a construção dos currículos para Ensino Fundamental (como a BNCC), mas, também, a um imaginário social e historicamente construído: crianças que estão aprendendo a ler a escrever, sobretudo as pequenas, precisam ser expostas a textos curtos e mais simples. Vejamos a seguir, por exemplo, o que orienta a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018, p. 211)

[...] o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, **que se inicia com textos mais curtos** (mensagens, cartazes e lembretes), nos quais

predomina a descrição, e se desenvolve para textos mais elaborados (pequenas histórias, enquetes, notícias e relatos de opinião), nos quais a narração e a persuasão também estão presentes. Vivenciando esse processo, os alunos encontrarão situações que os levarão, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma (destaques nossos).

A menção a textos curtos na BNCC aparece nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento propõe um ensino com foco maior na aprendizagem da grafia das palavras, sem fazer relação com desenvolvimento da criança desde o primeiro ano ao processo de interpretação, de persuasão e de narração, sendo exposto pelo documento, como na citação acima, que, primeiramente, devem ser trabalhados textos descritivos e, só depois, textos que levem o aluno “a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma” (Brasil, 2018).

No texto da BNCC, também se pode observar, como demonstra Moraes (2024, p. 11), “baixas expectativas quanto à leitura e escrita ‘autônomas’, isto é, realizadas pelo próprio aprendiz, sem ajuda”. O autor destaca que a BNCC apenas prescreve explicitamente que se deve “usar”, nos dois primeiros anos do EF-I, “gêneros simples”, como se pode ler no seguinte trecho:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemióticos, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc. (BRASIL, 2018, p.93, grifos nossos).

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), a situação não melhora. Como afirma Frade (2019, p. 127), na PNA,

[...] está ausente toda a discussão a respeito das relações entre leitura e escrita no processo inicial de aquisição e não são consideradas ou problematizadas as mudanças que ocorreram, a partir de inter-relações entre o ato de escrever e o ato de ler, em cada tempo e na sociedade contemporânea. Na PNA, a escrita é brevemente mencionada e chega-se, no máximo, à sua dimensão ortográfica, desconsiderando-se também o papel da produção de textos na alfabetização.

A posição da BNCC (e a ausência de posição na PNA) não é muito diferente do que historicamente encontramos quando voltamos o nosso olhar para o trabalho com o texto no contexto da alfabetização. Em geral, prevalece a crença de que as crianças só podem escrever textos depois de “dominarem” o princípio alfabético da escrita; quando dominam, precisam começar a ler “textos curtos” e “simples”, para, só depois, se aventurarem (muitas vezes sozinhas) na produção de textos de maior complexidade.

Parece fazer parte dos discursos que circulam na escola a ideia de que as crianças aprendem com mais facilidade quando é trabalhado com ela textos simples/curtos, como aqueles presentes em cartilhas de alfabetização ou textos artificiais disponibilizados na internet que, além de curtos, envolvem, geralmente, apenas repetições de palavras e de frases. Textos como estes, muitas vezes com coesão e coerência frágeis, foram e, às vezes, ainda são os modelos de texto privilegiadamente apresentados para as crianças do Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais.

Dando continuidade, ao analisarmos ainda o dizer do sujeito-professora B, também na SD 01, observamos sentidos relacionados ao texto na seleção dos gêneros discursivos utilizados na escola como recurso didáticos para aprimoramento da(s) aprendizagem(ens) dos alunos em processo de alfabetização. Há, a nosso ver, por exemplo, uma interpretação inexata sobre a suposta simplicidade das “histórias em quadrinhos”. Entendemos que essas histórias podem ou não apresentar linguagem(ens) de fácil compreensão para as crianças. O que parece ser fácil, na verdade, depende, uma vez que o gênero discursivo (tirinhas e quadrinhos) não é transparente e, além disso, podemos encontrar diversos tipos de tirinhas e histórias em quadrinhos com teor crítico (governo, desmatamento, educação e etc.), humor e entretenimento.

Além disso, precisamos pontuar que na escola a transparência da língua ainda é uma representação constitutiva do imaginário escolar. Parece haver, na escola, uma crença equivocada de que tirinhas/ quadrinhos são gêneros “fáceis” para ensinar na alfabetização, gêneros curtos, claros e sem obstáculos. Essa crença gera o pressuposto de que o aluno pode aprender facilmente a ler e, inclusive, produzir esses gêneros. No entanto, um olhar enunciativo-discursivo pode mostrar que essa facilidade é apenas “aparente”, ou seja, que a transparência e a facilidade do acesso aos sentidos desses gêneros é um engodo, uma vez que são gêneros cuja natureza é marcada por complexidades sociais, culturais e linguísticas.

Vejamos o que dizem Rodrigues e Oliveira (2017, p. 68), em relação à história em quadrinhos

A transição e sequência entre os quadros (vinhetas) é o fator decisivo para garantir a composição da narrativa”. Para gerar efeito de sentido, apresenta todos os enquadramentos num fluxo contínuo, mas revela em poucos elementos, o essencial para que o leitor, por meio de sua imaginação, complete os quadros. A partir da combinação dos dois elementos (imagem e texto) o leitor consegue compreender, construindo um signo a partir da visualização e leitura, criando a relação entre ambos os recursos.

Considerando o que dizem Rodrigues e Oliveira (2017), quanto à atividade com tirinhas/histórias em quadrinhos, elas apenas parecem ser fáceis, mas não são exatamente assim. O autor afirma que o texto “revela em poucos elementos, o essencial para que o leitor, por meio de sua imaginação, complete os quadros”, portanto, pode não ser tarefa simples para o aluno que está em processo de alfabetização, pois além da composição da imagem e texto, esses gêneros discursivos são constituídos a partir de uma temática, apresentam, também, pontuações que estabelecem sentidos ao que está sendo abordado quanto ao tema, estabelecem relações de palavras entre partes do texto como uso de pronomes, conjunções e advérbios e etc.

Para Lagazzi (2011), “[...] não se trata de analisarmos uma imagem, a fala e a musicalidade, por exemplo, como crescimos uma das outras, mas sim de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra” (*Op. Cit.*, 2011, p. 402). Ou seja, em gêneros discursivos como as histórias em quadrinhos e as tirinhas, estão em jogo vários elementos que podem trazer complexidades inesperadas (e bem-vindas) para o trabalho com o texto nas salas de alfabetização.

A emergência, no dizer da professora alfabetizadora, de um apreço e um posicionamento em trabalhar tirinhas, pequenas histórias, contos curtos e “até adivinhas”, produz sentidos que valorizam a expressão criativa dos alunos com diferentes formas de linguagem(ens) e denotam a compreensão da necessidade de trabalhar com textos significativos (e não com textos artificialmente construídos para o único propósito de exercitar a codificação e a decodificação da escrita). Contudo, ao mesmo tempo, atualizando uma compreensão do trabalho com o texto na alfabetização que a antecede, “escolhe” esses gêneros discursivos, muito provavelmente, por sua apenas aparente simplicidade e extensão.

Cabe destacar, por fim, que as professoras podem e devem desenvolver seu trabalho por meio de textos curtos, como textos de mensagens, adivinhas, tirinhas, histórias em quadrinhos, bilhetes, dentre outros, mas não só. A prerrogativa para a seleção dos textos a serem trabalhados não deveria ser meramente a extensão ou a (baixa) complexidade do texto. Entendemos que, quando incentivadas a ler e a escrever textos significativos, independentemente da extensão desses textos (curtos, médios ou longos), as crianças podem paulatinamente passar a ler e a produzir textos também significativos, nos quais possam narrar, descrever e explorar suas vivências, seus conflitos, seus desejos, seus afetos e desafetos. Além disso, entendemos que a complexidade de um texto não está ligada efetivamente a sua extensão. A seleção dos textos para o trabalho com alfabetização deve, sim, considerar a complexidade do texto: obviamente não seria prudente ofertar textos que não se vinculam ou não possam ser vinculados

significativamente às vivências das crianças, mas dizer isso não significa selecionar sempre textos que apresentem menos material verbal e que se mostrem como “mais simples”.

Se faz necessário que o professor escolha textos significativos para os alunos e, mais ainda, que desenvolva seu trabalho por meio de uma investigação perguntando aos alunos o que sabem do textos, promovendo atividade de curiosidade sobre os gêneros discursivos, mostrando onde encontramos determinados textos, qual a finalidade deles, qual tipo de linguagem é empregada em determinado tipo de texto, ampliando o repertório das crianças e desenvolvendo no aluno o sentido e o significado social que tem certo gênero discursivo, e não só com uma mera atividade em sala de aula para cumprir o roteiro do currículo.

Na sequência, analisaremos a SD 02, que exemplifica o funcionamento que nomeamos como “Texto como narrativa”:

Quadro 10 - Texto como narrativa

Sujeito-professora A	SD02 (<i>linhas 76-79</i>): [Pesquisadora] Melhor né? isso + + para você + enquanto professora no contexto que você trabalha + qual a sua DEFINIÇÃO sobre produção de textos? + uma definição para crianças? [Sujeito-Professora A] Para ELES + eu acho + que eh::CONTAR uma história + a produção de texto não eh NADA mais do que + contar o que está ACONTECENDO naquela cena.
----------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nessa SD, aparece uma noção vinculada ao sentido de **texto** como estrutura narrativa, como observamos no dizer do sujeito-professora A "*a produção de textos não eh nada mais do que contar o que está acontecendo naquela cena*". O dizer do sujeito-professora A é constituído e interpretado dentro de uma dada condição de produção social discursiva específica na qual produzir texto equivale a "*CONTAR uma história*".

O sujeito-professora A enfatiza, em seu dizer, o sentido de que a produção de texto é "*contar o que está ACONTECENDO naquela cena*", dizer que emerge como resultado da ação de práticas e de discursos sobre a produção de textos escritos que circulam na escola.

Na escola, a associação da produção de texto à produção de narrativas é bastante comum, por alguns motivos que envolvem tanto aspectos pedagógicos como culturais. No início da escolarização, as narrativas (curtas e consideradas de menor complexidade) são muitas vezes consideradas, pela maioria dos professores, como uma forma mais acessível de implementar o desenvolvimento da linguagem e da criatividade das crianças e trabalhar a produção de textos. Não podemos esquecer que, de fato, o trabalho com narrativas é importante,

por si mesma, mas, também, por mobilizar conhecimentos relevantes para a compreensão de outros tipos de textos, assim, podemos exemplificar que, ao criar uma história, o aluno pode aprender escrever diálogo (como em peças teatrais ou roteiros), pode produzir textos com descrições (como explorar fatos descritivos em seu texto), pode incorporar elementos argumentativos (ao expor em seu texto os motivos de ações dos personagens, ou apresentar uma opinião, moral), etc.

O problema não está, então, no fato das narrativas serem tomadas como objetos de ensino-aprendizagem, mas de reduzir o trabalho de produção de textos à “contação de história” ou, correlativamente, à produção de histórias. O trabalho com a produção de textos deve contemplar gêneros discursivos além daqueles da esfera narrativa.

Também, observamos nesta SD uma contraposição conceitual da professora ao dizer o que é uma produção textual, uma vez que, por exemplo, na BNCC (Brasil, 2018, p. 26), a produção de textos é apresentada de forma mais ampla:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (grifos nosso).

A BNCC (2018) apresenta uma diversidade de propostas para se trabalhar a produção de textos com os alunos, porém é necessário que o/a professor (a) faça uma seleção do que poderia desenvolver em sala em aula visando o desenvolvimento do aluno por meio da análise da produção escrita de vários gêneros que pode parecer como simples, mas não é, como a fotolegenda, manuais de jogos, mensagem de *Whatsapp*, título de imagem, que são alguns exemplos de escritas que exigem um conhecimento além do que uma simples produção de textos escritos, pois o aluno precisa conhecer sobre o que se refere determinado gênero discursivo em estudo.

Nesta pesquisa, é preciso reforçar, nossa argumentação não caminha na direção de negar a importância do trabalho com textos narrativos no período de alfabetização. Ouvir e

escrever histórias são atividades cruciais para a entrada e a circulação da criança no mundo da escrita. O problema não está na emergência da menção à narrativa no dizer da professora, mas da associação direta entre produzir textos e contar (e, correlativamente, escrever) histórias e a exclusão que essa associação faz de outros gêneros discursivos.

Vejamos, agora, a SD 03, que exemplifica o funcionamento que nomeamos como “Texto como ortografia”.

Quadro 11- Texto e ortografia

<p>Sujeito-professora A</p>	<p>SD 03 (linhas 88-92): [Pesquisadora] E você deixa eles à vontade? + na hora em que eles estão produzindo? + escrevendo? deixa eles fluírem primeiro + fazer as tentativas deles?</p> <p>[Sujeito-professora 1] Ah:: + gente deixa:: + <u>porém + assim eh:: tudo emendado + eles ESCREVEM BEM ++ mas:: eh:: que o meu pai viu + a minha mamãe foi passear + mas:: eh tudo junto – Aminhamamãe foipassear (risos).</u></p>
-----------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nessa SD, vemos emergir sentidos nos quais a escrita e a produção de textos são associadas ao sentido de correção ortográfica. A professora menciona os processos de segmentação não convencional (mas:: eh tudo junto “aminhamamãe foipassear”) como a contrapartida para o escrever bem (escreve bem, mas....). Poderíamos ler esse trecho como: as crianças escrevem bem quando não escrevem com problemas de ortografia. Há, portanto, uma noção de que o texto não pode conter erros de ortografia.

Ao observarmos a SD 03, temos um dizer que consideramos sintético e direto “eles escrevem bem”, sem maiores explicações. Entendemos a sequência discursiva “*escrever bem*” como a ausência de detalhamento para qual ela sinaliza para desconsideração da imaginação, da criatividade do aluno, já que o “*escrever bem*” está ligado às questões ortográficas, assim, não basta contar uma história, tem que contar uma história sem erros ortográficos.

No dizer da professora, “*escrever bem*” capta sentidos de dizeres já realizados ou imaginados, uma vez que o “nosso dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em nossas palavras, em nosso dizeres” (Assolini, 2018, p. 591). Assim, este dizer do sujeito-professora A pode estar relacionado a outros dizeres, associado talvez a um discurso da escola que primou por um período longo em um ensino tradicional que resumia a escrita e a produção de textos (bem como

a revisão e a reescrita) a um processo de eliminação de erros, a exibição (pela criança) de acertos ortográficos e o saber escrever bem sem erros.

Nesta SD, a professora se filia a um modelo de letramento autônomo. Esse modelo “parte da suposição de que o letramento se resume a habilidades para leitura e escrita, e também que ele, por si próprio (ou seja, autonomamente), terá efeitos nas práticas sociais e cognitivas” (Assolini; Tfouni, 2007, p. 54). Podemos notar que as características do modelo autônomo de letramento que estão materializadas no dizer do sujeito-professora A emergem sentidos nos quais a atividade de escrita deve corresponder às exigências da norma culta da língua. Nesta SD, a professora se inscreve em um discurso pedagógico que se apresenta de modo autoritário, não havendo, portanto, espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimento façam parte do processo de aquisição da escrita.

Observamos também que, na mesma SD, há um deslizamento de sentidos, quando o sujeito-professora A diz “*mas eh: tudo junto*” e exemplifica, por meio da memória, como alguns alunos escrevem, alguns separando as palavras nas frases como em “*a minha mamãe foi passear*”; outros não, escrevendo frases com todas as palavras “*juntas*”, como em “*aminhamamãefoipassear*”. Capristano (2007, p. 91) entende casos como esse como segmentações não convencionais (hipossegmentações), momentos que a criança não escreve delimitando palavras com espaço em branco, como esperado pelas normas ortográficas, deixando de colocar espaços em branco convencionais.

Quando a professora diz que as crianças “escrevem bem”, sem especificar o que significa “*escrever bem*” e, mais ainda, quando, logo em seguida, em uma construção sintática adversativa, mas apresenta um problema de escrita ligada à dimensão mais linguística da escrita (o plano do dito), convoca sentidos contraditórios, que nos leva a pensar sobre o que significaria de fato *escrever bem*. Nessa SD, há uma associação direta entre escrever bem e escrever sem erros ortográficos.

Essa noção de texto (e de escrita) tem efeitos depois para a própria ideia do que deve ser revisado e reescrito num texto. Os processos de revisão e reescrita textuais são também bastante incentivados e entendidos nos documentos oficiais como parte do processo de produção textual. No entanto, também a revisão e a reescrita textual, muitas vezes, ficam circunscritas à retirada de problemas ortográficos do texto, como os problemas ligados à segmentação. Essa redução está intimamente ligada à associação equivocada de que escrever textos é escrever sem erros (ortográficos, sobretudo).

Corrêa (2004) demonstra não apenas a relação entre a fala e a escrita, mas também a

relação entre o sujeito e a linguagem, ao enfatizar o modo heterogêneo de constituição da escrita, como a relação entre as práticas. Reconhecemos que todo texto é concebido por um sujeito e um determinado contexto e que, portanto, este carrega marcas de quem o produziu e para quem este foi produzido. A partir desta perspectiva, é necessário entender que a prática da escrita deve ir além da mera codificação e decodificação de palavras e frases. Existem inúmeros atores que envolvem a prática de escrita, como, por exemplo, do ponto de vista da leitura, identificar e compreender possíveis intenções do autor, reconhecer as ideologias presentes em um texto, dentre outros fatores; do ponto de vista da escrita (produção), por sua vez, fatores como ter o que dizer, para quem dizer, reconhecer e usar criativamente as potencialidades dos gêneros discursivos etc.

Portanto, para reconhecer se uma criança “escreveu bem” ao produzir um texto, não basta levar em conta somente as questões ortográficas; além disso, temos que pensar que, quando as crianças erram na dimensão ortográfica da escrita, múltiplos fatores estão envolvidos. Nos erros ligados à segmentação, por exemplo, as pesquisas têm mostrado que as crianças erram deslizando por possibilidades da linguagem; esses erros podem, muitas vezes, ser resultado de “(...) seleções e arranjos (concatenações) mobilizados pelo/no sujeito que derivam da possibilidade de equívoco, sempre aberta, a que a linguagem está sujeita” (Capristano, 2007, p. 103).

E, por fim, nesta seção, analisaremos a SD 04, que exemplifica o funcionamento que nomeamos como “Texto como prática de letramento”:

Quadro 12 - Texto como prática de letramento

<p>Sujeito-professora C</p>	<p>SD 04 (<i>linhas 57-70</i>): [Pesquisadora] Sim + eh você + o que você entende sobre o ensino de produção escrita de textos escritos para crianças?</p> <p>[Sujeito-Professora C] (movimentando as mãos) o ensino de produção de texto + + + eh:: algo que deve ser contínuo um trabalho que a gente deve começar desde o início do ano e deve ser seguido de algumas etapas né + então vou avaliar a turma primeiro ver como que como que eles estão, dependendo, vamos fazer uma atividade coletiva começar de forma coletiva + e deve ser algo que deve ficar bem naturalizado para eles não deve ser visto como uma coisa normal + a gente não deve assustar eles né + então ver ali no cotidiano PRÁTICAS eles tem que reconhecer primeiro que a ESCRITA está em todo LUGAR né + e a partir disso eles enxergarem possibilidades de PRODUÇÃO ESCRITA + então de repente vamos escrever aqui como no terceiro ano nós temos o gênero textual diário né? que eh:: uma grande oportunidade de trabalhar a produção escrita também vai</p>
-----------------------------	---

	ser textual + então eles verem que no cotidiano eles também produzem a mensagem que eles enviam + então eles tem que entender como algo contínuo + algo que faz parte da realidade deles penso que eh:: normal.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observamos, na SD 04, sentidos que retomam a ideia de prática social e, mas particularmente, da escrita e do texto não como artefatos tecnológicos, porém como práticas sociais de letramento. Nesta SD, a professora não fala de letramento, mas, em seu dizer, ressoam sentidos ligados à ideia de letramento.

Assim, observamos que, em seu imaginário⁴⁴, a professora se coloca no lugar do aluno ao reproduzir sentidos relacionados a escrita como prática social, e nesta produz sentidos destacando a importância de seus alunos reconhecerem que “*a ESCRITA está em todo lugar*”. Este fragmento se constrói pela memória de dizeres que fazem relação com o conceito de “Letramento”. O letramento, como antecipamos, não deve ser entendido como um sinônimo de alfabetização, mas como “[...] como um processo cuja natureza é discursiva” (Tfouni; Pereira, Assolini, 2018, p. 17) e, portanto, trata-se de um fenômeno mais amplo do que alfabetização, uma vez que está vinculado a práticas sociais de linguagem vividas pelas sociedades. Para Kleiman (2005, p. 8), letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da escrita não somente na escola, mas em todo lugar”, uma vez que, de fato, a escrita está por todos os lados, fazendo parte das práticas sociais.

Também como antecipamos em outros momentos desta dissertação, as pesquisas sobre letramento e alfabetização têm consistentemente provado que a criança, quando chega à escola, não está desprovida de conhecimento, uma vez que carrega consigo conhecimentos adquiridos, ou seja, esta criança já teve, por exemplo, algum contato com a leitura e com a escrita, pois, antes de ser alfabetizada, ela participa de práticas de letramento. Como afirmam Capristano e Oliveira (2014, p. 348), as crianças detêm tanto saberes adquiridos “nas diversas e inúmeras práticas sociais orais e letradas das quais as crianças participaram em sua experiência pregressa à escolarização, quanto aqueles saberes que as crianças passam a ‘deter’ no momento em que entram na escola” e, ainda que esses saberes não possam ser medidos e quantificados de forma

⁴⁴ De acordo com Pêcheux (1990) e Orlandi (2005), podemos dizer que as formações imaginárias são as imagens que o sujeito constrói de si, como também constrói do outro sujeito e do objeto de discurso e, também, as imagens que o sujeito imagina que seu interlocutor tem dele e as imagens que ele imagina que seu interlocutor tem do objeto do discurso que não são fixas, e nem são imutáveis e pode variar de acordo com as condições de produções. Esse conjunto de imagens (as formações imaginárias) são colocadas em relação e materializadas, inconscientemente, nos discursos.

integral, eles devem ser considerados como elementos importantes da prática de ensino-aprendizagem da escrita.

O fato de emergir no dizer da professora a SD “*a ESCRITA está em todo lugar*” é uma pista de que, nesse dizer, ressoam as discursividades envolvidas na discussão sobre letramento. O dizer dessa professora é, pois, afetado pelo reconhecimento de que as crianças aprendem sobre a escrita além dos muros da escola. Há, do nosso ponto de vista, uma potência na emergência desse dizer, que mostra que já circulam na escola (e ganham forma no dizer da professora), discursos sobre a importância das práticas sociais de letramento. Sabemos que é por meio das práticas sociais de letramento que as crianças vivenciam fatos, situações, dizeres e textos relacionado à realidade na qual elas se fazem presentes, uma vez que a escola pode ser um lugar propício para os conhecimentos relacionados à formação do sujeito, tanto em aspectos culturais, sociais e individuais.

São inúmeras formas de apropriação para desenvolver um trabalho com base nas práticas sociais de letramento. Uma delas é levar para a sala de aula diversos gêneros discursivos, pois o aluno, ao ter o contato com leitura desses gêneros, pode refletir sobre a diferença entre eles e o objetivo de cada um, o que pode implicar diretamente na forma com a qual esse aluno escreverá dali em diante. É interessante apresentar ao aluno, por exemplo, o convite, que parece um texto simples/pequeno/curto, mas não é, pois há vários gêneros convites com a mesma finalidade, porém com temáticas e estruturas diferentes e isso, na construção do conhecimento do aluno, pode ser transformador. São essas práticas sociais de letramentos o que pode contribuir para a compreensão do aluno e o levar a se posicionar diante de diferentes interlocutores e situações como em uma roda de conversa na sala ou numa exposição de trabalho.

Assim, em contato com a prática, a criança pode desenvolver-se a ponto de explorar diferentes contextos sociais e reelaborar formas de dizer e de escrever. Quando lhe são proporcionados gêneros discursivos em sala de aula explorando a diferença entre eles e promovendo a discussão trazida pelos alunos, seja na oralidade ou na escrita, vem à tona a consciência de que, por exemplo, o bilhete escrito para a mãe não é o mesmo bilhete escrito para a diretora da escola. Essas são práticas sociais de letramento que podem ser sugeridas em sala de aula para o desenvolvimento da escrita. Contudo, não se devem considerar apenas as situações que ocorrem na escola, mas o que vivenciam na rua, em casa, no meio familiar etc. Explorar até fatos que eles querem contar cheios de entusiasmo para o professor, podendo ser uma forma de instigar a criança a escrever.

Na próxima subseção, faremos a análise dos fragmentos discursivos relacionados aos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos.

3.3. Sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos

Nesta seção, apresentamos a análise interpretativa agrupadas em rubricas mais gerais que organizam os sentidos atribuídos às noções de **ensino-aprendizagem da produção de textos escritos**. Mostraremos, a seguir, fragmentos selecionados nas entrevistas que consideramos relevantes, nos quais se pode ver indícios dos sentidos que emergem e constituem os dizeres das professoras alfabetizadoras em relação a quatro funcionamento que nomeamos da seguinte forma: (i) sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem do simples ao complexo; (ii) sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de texto e os gêneros discursivos; (iii) sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática; (iv) sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação; e, por fim, (vi) sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem como decorrência da leitura.

Assim, iniciaremos esta análise debruçando-nos na SD 01, em relação ao sentido atribuído ao ensino-aprendizagem do simples ao complexo, como a seguir no Quadro 13.

Quadro 13 - O ensino-aprendizagem do simples ao complexo (E1)

<p>Sujeito-professora A</p>	<p>SD 01 (<i>linhas 49-58</i>): [Pesquisadora] Eh:: + e o que você PENSA? + qual sua OPINIÃO a respeito de PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITO para crianças em processo de alfabetização?</p> <p>[Sujeito-Professora A] Ah:: eu penso que eh:: MUITO importante + hoje eu consigo ver isso:: + quando eu entrei + era só PALAVRAS + e se ah: criança soubesse LER A PALAVRA + para mim já tava ótimo + aí:: com o amadurecimento + principalmente com a turma desse ano + que eles conseguiram mesmo fazer TEXTO + ler texto + interpretar texto + TEXTOS SIMPLES né? + porque ah: maioria das professoras falam que não eh: para usar + que são aqueles textos com palavras simples + do cotidiano de animal e de coisinhas assim + que ah:: maioria fala que não eh:: para usar + mas eh:: o texto que eles conseguem INTERPRETAR e conseguem entender.</p>
-----------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos a SD 01, observamos que emergem tanto sentidos relacionados à noção de **texto** (Texto simples X texto complexo), quanto sentidos relacionados ao **ensino-**

aprendizagem da produção de textos escritos. Nos centraremos no segundo, por já termos tratado do primeiro na seção anterior.

Nessa SD, há um pressuposto de que a aprendizagem do texto deve se dar numa sequência mais ou menos evolutiva da letra, da sílaba, da palavra, da frase e, por fim, do texto. Esse sentido de que um texto é um conjunto mais extenso de palavras já foi amplamente criticado, mas ainda sobrevive no modo como professora supõe que deve ser feita a aprendizagem dele.

Interpretamos também que, seguindo o proposto por Orlandi (2015, p.31), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. No fragmento “*quando entrei era só PALAVRAS e se a criança soubesse LER A PALAVRA + para mim já tava ótimo*”, podemos ver emergir no dizer da professora sentidos que se filiam a uma rede de sentidos ligados a uma FD tradicional, e atribuídos a posições enunciativo-discursivas de um professor iniciante em sua carreira no magistério. Também nesta SD, observamos emergir no dizer do sujeito-professora uma outra posição no fragmento “*hoje eu consigo ver*”, uma vez que apresenta o sentido atualizado da memória pela formulação (Orlandi, 2015) que indicia que agora (nesta atualidade) a professora reconhece a importância da produção de textos escritos pelas crianças.

Vê-se, portanto, o dizer da professora sendo constituído em duas direções. Primeiro, ela retoma um já dito, ainda presentificado em nossas práticas escolares, no qual sobrevive a ideia de que o ensino e a aprendizagem da escrita devem acontecer numa escala que se supõe ascendente de complexidade, partindo do fonema/letra ao texto (curto) e, portanto, colocando o texto como a meta desse ensino-aprendizagem e não como parte do processo. Diante desse sentido, o dizer do sujeito-professora A está inscrito em um discurso veiculado fortemente à noção de desenvolvimento gradual e, correlativamente, de uma gradação do desempenho das crianças ao longo do tempo, culminando na capacidade de produzir e compreender “*textos simples*”.

Outra direção para a qual o dizer da professora aponta é a da possibilidade, antes negada, de que a criança era capaz de escrever texto. No fragmento: “+ que eles conseguiram mesmo fazer TEXTO + ler texto + interpretar texto + TEXTOS SIMPLES né?” vê-se emergir a possibilidade de as crianças moverem-se pelos textos, mas, claro, a partir de uma sequência estabelecida (do mais simples ao complexo).

Nesse funcionamento do discurso, em ambas as direções, a criança em processo de alfabetização está na injunção de trilhar um caminho que vai das letras, depois às sílabas,

palavras, frases e textos, para aprender a ler e escrever. Em contrapartida, defendemos uma prática que possibilite a criança desenvolver-se não a partir desta gradação, mas do significado que os textos podem trazer, por meio de práticas de linguagens e por meio do trabalho com diferentes gêneros do discurso. A criança, ao construir seu conhecimento sobre a escrita, inter-relaciona não somente suas experiências com o letramento, mas também outros conhecimentos, sobretudo aqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguístico-discursiva. Não é uma gradação que vai completar o sentido necessário à compreensão do processo de escrita, mesmo que a BNCC (2018) aponte para um objetivo diferente do que se precisa ser trabalhado em sala de aula, conforme descreve Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 14)

No primeiro e no segundo ano, é sugerido o trabalho com quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, entre outros “gêneros” do campo da vida cotidiana. Para os demais campos de atuação, **são sugeridos textos curtos**. São poucos os objetivos ligados à produção de textos. Esses dois elementos denotam a pouca centralidade do texto e, sobretudo, da produção de textos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos dois anos destinados à alfabetização (destaque nosso).

Esses textos curtos citados pelas autoras são comuns na escola, principalmente na sala de alfabetização, porém ainda que sejam pontuados como gêneros discursivos, não levam o aluno a produzir textos orais e escritos que podem, por exemplo contar suas histórias, de suas famílias ou/e de sua comunidade, expor suas formas de pensar e ver o mundo, deixar as suas marcas de um sujeito escrevente.

Essa relação que considera o texto do simples ao complexo, o empobrece a ponto de maximamente esvaziá-lo de seu contexto sócio-histórico. A BNCC (2018, p. 93), descreve que

[...] os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais **simples**, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, **complexificando-se** conforme se avança nos anos iniciais (destaque nosso).

Diante disso, precisamos pensar na alfabetização como prática discursiva em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, exerçam a criticidade e a criatividade.

A sala de aula como um ambiente alfabetizador pode oferecer várias possibilidades de suportes e textos diversificados, como histórias, materiais como revistas, livros didáticos,

jornais, murais, enfim, um repertório que pode despertar o aluno a buscar por uma escrita convencional. Isso não quer dizer que o processo de aquisição de escrita e a aprendizagem do texto é algo que se dá de forma automática, por mera exposição a um “repertório”, não basta “ouvir falar” ou ter contato visual, mas esses textos diversificados em termos de gêneros discursivos e complexidades, a partir da intervenção e de um bom planejamento realizado pelo professor, podem possibilitar situações de aprendizagem significativa.

Na sequência, analisaremos a SD 02, na qual emergem sentidos ligados ao funcionamento que nomeamos como “o ensino-aprendizagem de texto e os gêneros discursivos”:

Quadro 14 - O ensino-aprendizagem de texto e os gêneros discursivos

<p>Sujeito-professora C</p>	<p>SD 02 (<i>linhas 111-121</i>): [Pesquisadora] Quais os tipos de atividades e produções textuais que você costuma utilizar no seu dia a dia com a sua turma + em processo de aquisição de escrita?</p> <p>[Professora C] Que eu gosto de trabalhar bastante a produção textual a partir de imagens + e cenas + eh:: isso a forma como eu trabalho + o meu projeto de/di::di:: de LEITURA E ESCRITA foi em cima disso foi + em cima de produção textual a partir de tirinhas + Maurício de Sousa turma da Mônica + então a partir das tirinhas ali + começando primeiro trabalhando que eh:: a tirinha + a partir disso eles fizeram começaram a fazer interpretação dessas tirinhas entender o contexto os personagens o ambiente que está se passando + depois nós começamos com produção de frases + as falas dos personagens + e a partir daí nós fomos desenvolvendo o texto corrido/ sob.</p> <p>[Pesquisadora] (<u>sim, respondeu junto com a professora</u>) então + o projeto foi em cima disso + a produção textual em cima de histórias de tirinhas né? porém eu também trabalhei + + trabalhei bastante o gênero textual diário + ih:: nós montamos um diário para cada aluno + eles também têm um diário pessoal onde eles registram acontecimentos do dia, que eh uma oportunidade também de produção textual.</p>
-----------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nessa SD, observamos os sentidos que emergem no modo como a professora nomeia os tipos textuais com os quais ela trabalha em sala de aula (tirinhas e diário); embora a professora não esteja explicando exatamente que ela está trabalhando com gêneros discursivos, o fato de ela dizer que trabalha com *tirinhas* e *diários* já mostra uma incorporação de um discurso de que o trabalho com o texto deve ser feito a partir de gêneros que circulam socialmente.

Analisamos, no dizer do sujeito-professora C, sentidos que a professora considera como ensino-aprendizagem da produção de textos, na formulação “o gênero textual diário”, como uma oportunidade para trabalhar a produção escrita com crianças em processo de alfabetização.

Os sentidos captados nesta SD nos levam a entender que, ao desenvolver suas aulas a partir do “*gênero textual diário*”, a professora está sob o efeito dos discursos que reconhecem a importância da escrita e do texto para seus alunos, bem como defendem a necessidade de trabalhar com “gêneros”. Nota-se que, em seu dizer, emerge uma ênfase no uso do gênero diário como prática social que “*faz parte da realidade*” de seus alunos. Vemos aqui um dizer amplamente afetado pela discursividade, presente já nos PCNs, publicados no final da década de 90, mas também na BNCC (recém-publicada), de que o trabalho com textos deve partir dos gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de uma incorporação de discursos atualmente em circulação nos documentos oficiais.

Corrêa (2013, p. 483) afirma que o ensino da escrita a partir de gêneros (do discurso) merece atenção. Em muitas situações (de ensino) os gêneros têm servido apenas como “modelos” de textos a serem seguidos. Ou seja, usam-se exemplos modelares de gêneros, tomados de sua existência concreta na vida social apenas para servirem como ambientação didática para a introdução de “novas” regras sobre como escrever. Corrêa (2013) descreve que, nesses casos, o "processo de constituição de um gênero é reduzido a uma sequência didática previamente determinada, podendo deixar em segundo plano a atenção desejável ao processo de escrita do aluno e a sua relação com a linguagem" (Corrêa, 2013, p. 483).

Também é possível observar que, nessa SD, emergem sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem do simples ao complexo, sobretudo no fragmento discursivo “[...] *depois nós começamos com produção de frases + as falas dos personagens + e a partir daí nós fomos desenvolvendo o texto corrido [...]*”. Nesse fragmento, novamente, emergem sentidos que colocam a produção de texto numa gradação: da “frase”, depois para “fala dos personagens” (diálogo) e, por último, “o texto corrido”, possivelmente, o texto corrido como sendo aquele escrito com períodos complexos, ou ainda, parágrafos descritivos.

Em seguida, analisaremos a SD 03, na qual emergem sentidos que nomeamos como “ensino-aprendizagem de texto e a relação teoria-prática”:

Quadro 15 - O ensino-aprendizagem e a relação teoria-prática

<p>Sujeito-professora A</p>	<p>SD 03 (<i>linhas 13-21</i>): [Pesquisadora] Bom + como você + enquanto aluna de um curso de formação + quais foram as orientações + para que você realizasse atividades que envolvesse a aquisição da ESCRITA com crianças em processo de ALFABETIZAÇÃO? [Sujeito-Professora A] Na verdade + na minha formação era:: só TEORIA. [Pesquisadora] Só TEORIA.</p>
-----------------------------	---

	<p>[Sujeito-Professora A] Só TEORIA (balançando cabeça de forma negativa).</p> <p>[Pesquisadora] Não teve nenhum tipo de orientação e formação?</p> <p>[Sujeito-Professora A] Em relação como você ia DAR essa DIDÁTICA dentro da sala de aula + essa PRODUÇÃO + nunca vi (balançando a cabeça de forma negativa).</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos, na SD 03, que há uma sequência discursiva na qual se pode ver a emergência de sentidos relacionados ao **ensino-aprendizagem de texto e a relação teoria-prática**. Nessa sequência discursiva, os sentidos emergem na contraposição entre a prática e a teoria. Subjacente ao dizer da professora, parece haver o pressuposto de que a teoria é insuficiente para o desenvolvimento de uma prática (uma didática). O ensino e aprendizagem da produção escrita precisaria, portanto, muito mais do que "teoria", noção apresentada de forma genérica, provavelmente baseada no senso comum; ele requer prática (aqui aparentemente entendida como a delimitação de uma "didática").

Esse sentido emergente no dizer da professora é importante para compreendermos um discurso sobre o ensino aprendizagem, em geral, e da produção textual escrita, em particular, que impõe uma distância (e até mesmo uma separação) entre teoria e prática. Na verdade, “[...] não há prática sem teoria e a prática, com reflexão teórica, tem grande potencial para ser outra [...]” (Côrrea, 2013, p. 483).

A prática em sala de aula está diretamente ligada à formação do professor, embora sua prática não ocorra apenas em função dessa formação. Na sala de aula, haverá sempre relação entre teoria e prática. Além disso, a sala de aula é também um lugar de constante aprendizagem e, eventualmente, de pesquisa. Os questionamentos das crianças, a percepção do professor de como cada criança avança no processo ensino-aprendizagem, na medida em que vivenciam situações de ensino são fatores que vão compondo também a prática do professor e as teorias que embasam essas práticas.

Essas experiências adquiridas serão motivos de reflexão, pois cada novo desafio fará mudar a formação do professor. Além disso, o ambiente escolar pode ser um lugar que contribui para a partilha de experiências e de saberes, um espaço constante de formação no qual o professor pode ser designado a desempenhar o papel de formador e de formando num processo de ensino e aprendizagem relacionando a teoria com a prática.

Ainda que não seja fácil relacionar a teoria com a prática, destacamos a importância dessa relação mesmo que diante de um processo que geralmente causa frustrações, desejos

insatisfatórios, interesse em construir uma prática para desempenhar em sala de aula, principalmente na formação de professores, sabendo-se que não existe uma receita pronta de como proceder. E tudo isso se deve, por um lado, talvez, à falta de preparo advindo da própria formação básica ou à falta de reflexão mais profunda em relação às teorias que envolvem o ensino-aprendizagem, e mais especificamente, em relação a esta pesquisa, o ensino-aprendizagem da produção de textos com crianças em processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, compreendemos que o sujeito não é o que ele quer ou pretende ser, mas se constitui historicamente numa dada condição de produção que exerce um papel preponderante no seu dizer e no seu fazer, pois enquanto sujeitos inconscientes, não temos o total controle do que dizemos ou fazemos, e principalmente em relação aos sentidos produzidos neste dizer ou fazer. Assim, marcados pela ânsia da completude, supomos que a relação teoria e a prática é uma ação complexa.

Pimenta (2012, p. 05) aponta que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria tem importância fundamental na formação de professores, uma vez que dotaria os sujeitos de valores e pontos de vista para uma ação contextualizada. Dessa forma, observamos que a reflexão sobre a ação deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de fornecer subsídios, além de técnicos e instrumentais, mas que compreendam o ensino-aprendizagem da produção de textos escritos em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Na sequência, apresentamos a análise a SD 04, na qual emergem sentidos que nomeamos como “ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação”:

Quadro 16 - O ensino-aprendizagem e a autonomia/protagonismo/imaginação

<p>Sujeito-professora A</p>	<p>SD 04 (<i>linhas 59- 65</i>): [Pesquisadora] Quais os pontos positivos e os pontos negativos no desenvolvimento de atividades de produção de textos escritos para crianças do 1º + 2º + 3º ano do ensino fundamental Anos iniciais?</p> <p>[Sujeito-Professora A] <u>Aí: + então:: + os pontos positivos eh:: + + eh:: ah:: AUTONOMIA deles + né? + eles escrevem daquela FORMA né? + você dá uma ilustração ali (mexendo as mãos) e eles vão vai formando FRASES dessas frases + você:: + (movimentando as mãos em forma de semicírculo) junta ali:: + ajuda eles + né? + e aí vai:: se produzindo o texto [...].</u></p>
-----------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nessa SD, novamente, vemos a emergência de, pelo menos, dois sentidos. Primeiro, sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, aqui visto a partir da ideia de autonomia, de protagonismo do aluno e da imaginação. Depois, é possível ver também emergir novamente sentidos ligados à noção de texto como algo que a criança terá acesso depois de terem aprendido letras, sílabas, palavras e frases, sentidos que já comentamos anteriormente.

Na SD 04, observamos que o sujeito-professora A enfatiza, em seu dizer, que um dos pontos positivos sobre a aprendizagem da produção de textos escritos está na “AUTONOMIA” dos alunos. Embora a professora não nos dê detalhes sobre o que entende por “autonomia”, supomos que, nessa seleção lexical, ecoam discursos (como os contidos na BNCC, nos PCNs, nos estudos com abordagem cognitivista como os piagetianos que são largamente utilizados na formação dos pedagogos, dentre outros) que defendem a necessidade das crianças desenvolverem-se para utilizar a escrita de forma autônoma, de produzirem textos de forma independentes, em contraposição aos discursos que, ainda que implicitamente, entendiam que a criança precisa de modelos ou de intervenções.

A emergência de sentidos que ligam ensino-aprendizagem e autonomia/protagonismo/imaginação pode ser interpretado como um índice de ruptura com o modelo de ensino tido como tradicional, ou seja, uma tentativa do sujeito de alçar-se a discursos que defendem a superação desse modelo tradicional, no qual o aluno era visto como um ser passivo, apenas capaz de memorizar e reproduzir procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros. Nessa direção, a emergência desses sentidos abre possibilidades a novas práticas e significados em relação ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, já que aponta para a necessidade de superar a ideia de que as crianças são seres passivos, meros receptores do processo de ensino, sem criatividade, sem protagonismo (e, em contrapartida, o professor é colocado como aquele que detém o conhecimento sobre todas as coisas, conhecimento que precisa ser depositado no aluno)

Nessa SD, o sentido produzido no dizer da professora alfabetizadora relacionado ao fragmento "AUTONOMIA" parece referir-se à capacidade dos sujeitos de agir de forma independente ao escrever, tomando suas próprias decisões e controlando suas próprias ações usando sua imaginação para criar sua produção de textos. Esses sentidos aparecem também na BNCC.

No documento BNCC (Brasil, 2018, p. 63), a autonomia/protagonismo aparece como “aprender a ler e escrever” o que pode oferecer aos alunos algo novo supondo que o ensino-

aprendizagem e autonomia/protagonismo/imaginação ampliam as possibilidades de construção dos conhecimentos por parte do aluno nos diferentes componentes que ele estuda, desenvolvendo uma participação com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Assim na BNCC, saímos do sujeito passivo, amplamente criticado, para o sujeito ativo, protagonista, “senhor de sua morada”; coloca-se a criança como centro, não mais como aquela que recebe pronto um conteúdo inteiramente construído por seu professor, mas uma criança que precisa ser livre, ser protagonista e autônoma.

Não devemos esquecer, entretanto, com relação ao ato de “liberdade”, por exemplo, que, segundo Althusser, (1974) “o indivíduo é interpelado em sujeito (livre) para que livremente se submetam às ordens do sujeito (professor), logo, para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento”, entendemos que há uma contradição no interior desse sujeito, o qual não é totalmente livre, nem totalmente submetido, ou seja, é na tensão da constituição de seu espaço que o sujeito é interpelado ideologicamente na sociedade conforme as posições enunciativo-discursivas.

Para AD, na constituição da subjetividade surgem as contradições que marcam este sujeito que não é totalmente livre, movido pelo sonho, pela busca incessante e desejo de ser completo, formado pela dispersão de sua subjetividade, assim, tem-se, na AD, um sujeito marcado pela ilusão de ser completo, livre, individual, o que ilusoriamente acredita ser o criador ou fonte de origem dos sentidos produzidos em seu dizeres.

O sentido atribuído ao ensino-aprendizagem e autonomia/protagonismo/imaginação está relacionado também a criatividade que, para Martins e Pacífico (2020, p. 9), compreendem como

[...] diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre o conceito de criatividade. Para a Psicologia, por exemplo, ela pode ser um constructo que diz respeito a capacidades e habilidades de inteligência e cognição; ou uma habilidade subjetiva que diz respeito à forma como o sujeito apreende o contexto em que vive. Para a Educação, a criatividade pode ser uma qualidade ou habilidade do sujeito, seja ele aluno ou professor, que diz respeito à capacidade de criar coisas novas e originais em sala de aula. São diversas perspectivas que, acreditamos, compõem um todo social e histórico do que é ser criativo ou fazer algo com criatividade.

Para AD, não há como saber a origem das coisas, para o sujeito não há única verdade ou absoluta, uma vez que o sujeito se constituiu e é constituído pelas relações históricas e sociais, e é nesse movimento de relações de contato, de movimento que o sujeito se respalda em argumentos, dizeres, memórias para constituir-se e constituir a sua escrita. Nesta perspectiva, Martins e Pacífico (2020, p. 10) descrevem que a escrita se manifesta de forma

criativa quando o aluno consegue se implicar no que está produzindo, dando o sentido que construiu subjetivamente ao longo do tempo à ação que está desempenhando autenticamente.

Apresentamos, na sequência, a análise da SD 05, que exemplifica o funcionamento que nomeamos como “ensino-aprendizagem de textos como decorrência da leitura”:

Quadro 17 - O ensino-aprendizagem como decorrência da leitura

Sujeito-professora B	SD 05 (<i>linhas 166-168</i>): [...] então eles sempre terminam a atividade do já vão ler e isso eu vejo que tá cada vez mais melhorando na parte escrita né? uma consequência + então eh: mais ou menos esse MEU JEITO ASSIM de trabalho eh: isso [...].
----------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos a SD 05, observamos que o dizer da professora está relacionado ao sentido do ensino-aprendizagem como decorrência da leitura, pois, nesse fragmento discursivo, a relação direta entre a prática de leitura e a melhoria da escrita dos alunos é demonstrada por meio do sentido de que a leitura não é apenas uma atividade de decodificação, mas um processo de produção de sentidos que contribui para o processo da escrita. Indursky (2001, p. 41) considera que a leitura é “um trabalho discursivo que lança o sujeito-leitor em um processo histórico de compreensão/interpretação/disputa/produção de sentidos”.

Nessa SD, analisamos que o sujeito-professora B está inscrito em um discurso da escola que valoriza a leitura como uma prática essencial para o desenvolvimento da escrita do aluno. Para Tfouni (2010, p. 19), com base em uma perspectiva discursiva, as práticas escolares devem considerar a alfabetização com uma prática social na qual a leitura e a escrita são colocadas em uso, pois além de aprender a escrever e ler, para a autora, a alfabetização pode transformar a visão de mundo dos sujeitos alunos.

Ainda na SD 05, observamos que o dizer do sujeito-professora está relacionado a um conjunto de dizeres que circulam no ambiente educacional sobre a importância da leitura no desenvolvimento da criança em processo de alfabetização. Um conhecimento que se constitui em um contexto histórico em que a leitura é tomada como ferramenta pedagógica de alto valor e suas implicações na prática da escrita são frutos de crenças, dizeres que são retomadas pela professora pelo interdiscurso (Orlandi, 2015).

Seguindo o proposto por Brito (2024, p. 87), podemos afirmar que a emergência dessa SD se vincula a um discurso muito presente no senso comum: se o sujeito é um bom leitor, é provável que também seja um bom escritor ou, ainda, que a leitura de livros, artigos e textos jornalísticos pode ajudar a formar bons escritores. É importante salientar que o gosto pela leitura

parece estar restrito, no senso comum, a determinados gêneros de textos literários e a produções literárias, como poemas, contos e romances.

Como Brito (2024, p. 87), não nos opomos à ideia de que existe uma relação entre os atos de ler e escrever, e, mais ainda, a leitura, sem dúvida, é uma prática de interlocução importante, na qual o sujeito se vê diante da escrita, no processo de enunciação, construindo os sentidos, inclusive sobre o ato de escrever. Entretanto, ocorre que

[...] determinar, em uma equação lógica, que um sujeito que lê será, necessariamente ou mesmo provavelmente, um sujeito que escreve, é aproximar-se de uma visão mecânica e reprodutiva da produção linguageira, que desistoriciza o sujeito e a escrita. Ou seja, a complementariedade entre ler e escrever, conforme aponta Orlandi (1988), não deve levar ao equívoco de reconhecer uma automação lógica do sujeito que equaliza as duas práticas de maneira mecânica, desenhando a equação: ler (bem/mal) = escrever (bem/mal) (Brito, 2024, p. 87).

Desse modo, compreendemos que, no processo de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada para se aprender a ler e escrever. Assim, supomos que os sujeitos-professores precisem buscar orientar-se por meio de metodologias que envolvam textos direcionados para o cotidiano das crianças com os gêneros discursivos, pois, por meio do texto, pode ser possível realizar diversas leituras e possibilidades para o ensino da escrita.

Na sequência, apresentaremos a síntese deste capítulo analítico em relação aos sentidos atribuídos ao texto e ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos que emergiram e constituíram o dizer das professoras alfabetizadoras.

3.5. Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos nossos gestos interpretativos e analíticos, com base na análise dos “fragmentos discursos” e/ou das “sequências discursivas” (Orlandi, 1984) selecionadas a partir de levantamento realizado nas entrevistas semiestruturadas, de acordo com os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Assim, desenvolvemos nossa análise buscando nos dizeres das professoras possíveis sentidos relacionados à noção de texto e à noção de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização. Vimos que foi possível organizar os “fragmentos discursos” e/ou das “sequências discursivas” identificados em 9 (nove) funcionamentos, que julgamos apontar para os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 4 (quatro) relativos à noção de texto e 5 (cinco) relativos à noção

de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização. No capítulo seguinte, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre um tema como este, cujo foco são as práticas de produção de texto no cotidiano escolar, lembro-me da minha trajetória escolar, rememorando momentos e recordando-me de ter sido determinada por um ensino tradicional, seja por meio de críticas ou de elogios. Todos sabem descrever os sentimentos vividos na escola quando aprendemos a ler, escrever, sobretudo a felicidade quando produzimos o primeiro texto.

Escrever não é uma tarefa fácil para quem passou por um sistema de alienação educacional, mas, a cada dia, fui e sou instigada a escrever visto que, a cada palavra digitada, surge a necessidade de outra palavra; a cada reflexão, uma teoria; a cada análise realizada, percorrem os dizeres daqueles que atuam em um sistema educacional em metamorfose, que buscam também por um novo significado, por novas metodologias, por novos pontos de vista e que nos levam a compreender que o processo de alfabetização e produção textual escrita não é só para quem está nos anos iniciais, mas se faz presente para toda a vida. É por esse desafio que quero aprender mais sobre a produção de textos escritos. Pelo desafio de querer mudança e buscar mudar, me presto cientificamente nesta pesquisa para investigar os sentidos relacionados à produção textual escrita de um grupo de professoras alfabetizadoras.

Assim, esta pesquisa partiu do pressuposto que as professoras alfabetizadoras que trabalham com a alfabetização o fazem a partir de uma certa compreensão do que seja o texto e o ensino-aprendizagem de textos. Mesmo que essas professoras não tenham tido em sua formação espaço para reflexão mais pormenorizada sobre esses temas, suas vivências e suas experiências em espaços de formação ou em outros espaços a levaram a ter uma (ou mais) “visão(ões)” ou, ainda, “crença(s)” sobre esses temas, as quais guiam (determinam) suas práticas e suas opções cotidianas.

Considerando os sentidos que emergem nos dizeres das professoras, podemos notar características do modelo de escrita/autônomo de letramento que estão ali materializadas. Nessa perspectiva, em alguns dizeres, emergem sentidos nos quais (a) a atividade de escrita deve corresponder às exigências da norma culta da língua; e (b) predomina uma ênfase em dado conteúdo pedagógico institucionalizado (narrativas). A professora se inscreve, assim, em um discurso pedagógico que se apresenta de modo autoritário, não havendo, portanto, espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimento (que não as “legítimas”) façam parte do processo educacional.

Orlandi (1996, p. 28) faz considerações sobre o discurso pedagógico, compreendendo como “um discurso circular, que gira em torno de si mesmo, ao produzir um dizer

institucionalizado que se garante pela instituição e garante a instituição em que se origina, sendo a escola a sede desse discurso”. Assim, Pêcheux (1997) e Althusser (1996) falam da escola como “um lugar onde se estabelece a luta ideológica de classes e que essa inculca nos sujeitos dizeres de evidência, de naturalização de sentidos no interior de suas formações discursivas e, conseqüentemente, ideológicas” (Althusser, 1996, p. 121). É com base nesses autores que concluímos que as professoras alfabetizadoras e seus dizeres são frutos e efeito de determinações sócio-históricas que excedem (e antecedem) o sujeito.

Essas determinações estabelecem sentidos que sustentam o que essas professoras podem ou não dizer a respeito do texto e sobre o ensino e a aprendizagem da produção de textos. Tendo essas afirmações como ponto de partida, esta pesquisa teve como escopo analisar sentidos emergentes nos dizeres das professoras alfabetizadoras com relação à produção escrita de seus alunos, especificamente, alunos em processo de alfabetização.

Fundamentamos esta pesquisa em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, construída a partir da contribuição de diferentes trabalhos. A partir dessa base teórica, procuramos entender os sentidos mobilizados nos dizeres das professoras alfabetizadoras e como essas professoras concebem o texto e como imaginam que conduzem as atividades envolvendo a prática de produção de textos em sala de aula. Buscamos compreender os sentidos relacionados ao texto e ao ensino-aprendizagem da produção textual escrita no Ensino Fundamental- Anos Iniciais - que emergiam nos dizeres das professoras alfabetizadoras, quando foram interrogadas sobre a produção de textos escritos por crianças em processo de alfabetização. Nossa proposta, nesse sentido, foi buscar, nos dizeres das professoras alfabetizadoras, fragmentos discursivos relacionados ao modo como são mobilizados os sentidos sobre a produção textual escrita no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Para isto, buscamos responder aos seguintes objetivos específicos (i) analisar quais noções de texto determinam e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras; e (ii) examinar quais concepções sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos dão forma e constituem o dizer das professoras alfabetizadoras.

Nas entrevistas, analisamos, de forma geral, o que as professoras alfabetizadoras dizem a respeito da sua formação inicial para o ensino da produção de textos escritos, que não foi suficiente para ensinar as crianças em processo de alfabetização. No entanto, é notório que as professoras alfabetizadoras também enfatizam os conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada e, em diversas ocasiões, apontando diferentes fontes de conhecimento para a organização do trabalho pedagógico, como a leitura, materiais didáticos (livros) e o

acesso ao currículo como apoio para o planejamento do ensino da produção de texto, sequências didáticas envolvendo o uso de gêneros discursivos.

Considerando as discussões realizadas ao longo deste texto, é pertinente citar como foi produtivo o encontro com as professoras alfabetizadoras, o qual podemos denominar como “espaços discursivos”, (Assolini, 2003, p. 168), isto é, os encontros presenciais que aconteceram no decorrer das entrevistas semiestruturadas, no próprio contexto escolar, entre sujeito-professoras-alfabetizadoras e sujeito-pesquisadora, o que nos possibilitou o contato com cada sujeito-professora, deixando em seus discursos sentidos relacionados ao texto e ao ensino-aprendizagem da produção textual escrita.

É importante salientar que, de acordo com a concepção de sujeito apresentada nesta pesquisa, este é compreendido como "ser assujeitado, como efeito de linguagem, constituído pela língua atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, clivado e heterogêneo; nele, a contradição, a dispersão, o equívoco, a descontinuidade, a incompletude e a falta são estruturantes" (Orlandi, 2005; Pêcheux, 1997; Silva, 2009, p. 40). Antes de falar, o sujeito é composto por outros dizeres e isso não é inédito, pois inconscientemente buscamos fatos que nos levem a emergências de dizeres que são determinantes na concepção do sujeito em relação ao texto e ao ensino-aprendizagem textual escrita.

Ao analisarmos os dizeres das professoras alfabetizadoras (nomeadas nesta pesquisa como sujeito-professora A, B ou C), observamos que elas demonstram em seus dizeres sentidos relacionados aos diversos saberes que são utilizados no dia a dia em suas práticas. Saberes estes que se originam na prática e dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Diante dos fatos, identificamos nos dizeres das professoras sentidos relacionados às noções de texto e ao ensino e aprendizagem da produção de texto que são variados.

Acreditamos que, embora os dados tenham apontado para a menor emergência de fragmentos discursivos relacionados à noção de texto, foi possível compreender as noções adotadas pelas professoras alfabetizadoras as quais apontam para um percentual de 42%, totalizando 20/48 fragmentos discursivos, indicando sentidos relacionados ao texto, em destaque tem-se o sentido atribuído ao texto simples/texto complexo com maior incidência nos dizeres do sujeito-professora A, mas que esteve presente também em fragmentos discursivos identificados nos dizeres dos sujeitos-professoras B e C. Isso leva-nos a compreender que, em termos de alfabetização, a escrita do texto necessita ser ampliada como em curso de formações continuadas para professores, a fim de que possam apropriar-se de práticas/conhecimentos que leve o aluno não só a decodificar/codificar as letras, sílabas, palavras ou textos curtos, mas que

este tenha oportunidade de conhecer e participar de um processo de escrita que o induz, o leve a ser o autor de sua escrita e não um mero reproduzidor daquilo que não faz sentido em aprender.

Diante dos resultados que obtivemos, foram levantados 28/48 fragmentos discursivos que denotam sentidos relacionados ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos um percentual de 58%, o que apareceu com mais frequência nos sentidos atribuído ao ensino-aprendizagem do simples ao complexo e aparece com mais frequência, também nos dizeres do sujeito-professora A. Observamos que, aparentemente, parece que há uma forte preocupação das professoras com a extensão e o tamanho do texto para trabalhar com criança em processo de alfabetização, pois não foi possível, em seus dizeres, captar um sentido mais amplo de linguagem em que os sujeitos envolvidos estão inseridos e que além de considerar as dimensões comunicativas subjacentes, também considera a dimensão formativa desses mesmos sujeitos. Assim, podemos perceber que, a partir de suas práticas escolares, essas professoras entendem que seus alunos apresentam dificuldades frente aos textos com extensão maiores, e associam que tais dificuldades podem levar a não compreensão e desenvolvimento das crianças em relação a produção de textos escritos. Ainda assim, nos questionamos sobre o quanto uma reflexão mais abrangente acerca das relações texto e o ensino-aprendizagem da produção textual pode estar ausente em contextos relevantes dos documentos que orientam o processo educacional como a BNCC (2018), como da formação do professor, seja no nível da formação inicial ou permanente.

Encerramos estas considerações finais afirmando que nossas interpretações continuarão observando, analisando, buscando outros dizeres e sentidos para serem desvendados, (des)construídos e (re)significados. E assim podemos dizer que o percurso de nosso trabalho abre uma perspectiva de investigação em que a escrita, o texto e o ensino e a aprendizagem da escrita continuem sendo investigados, de forma que possa gerar novas inquietações no campo da ciência e sirva de inspiração não só para a comunidade acadêmica, mas para profissionais da educação, para gestores educacionais da Educação Básica ou/do Ensino Superior e ampliem a possibilidades de novas práticas pedagógicas, formações continuadas com sugestões de práticas relacionadas ao ensino da produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que haja o desenvolvimento de teorias linguísticas relacionada ao tema desta pesquisa. Consideramos assim, que os cursos de formação inicial cuidem de oferecer condições mínimas para que os estudantes universitários e futuros professores possam construir relações com a escrita, e instrução/motivação para instaurar práticas pedagógicas diferentes na sala de aula em relação ao ensino-aprendizagem com textos (gêneros discursivos) e da produção textual escrita.

E, desse modo, encerro esta pesquisa sem o ponto final, pois ainda “sempre temos coisa a saber” (Pêcheux, 2018), já que o conhecimento nunca acaba e nunca se esgota.

5. REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

ABAURRE, M. B. M. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras, 1997.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7638359/mod_resource/content/1/ALTHUSSER_Ideologia%20e%20aparelhos%20ideologicos%20do%20estado.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ALTHUSSER, L. (1996). Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In S. Zizek (Org.). **Um mapa da ideologia**. (pp. 105-142). Rio de Janeiro: Contraponto.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em:

<https://www.gepalle.com/_files/ugd/ba16dc_aeffb3b7ae564149bc38d93098603c40.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

ASSOLINI, F. E. P; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 50–72, 2007. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v1i1p50-72. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ASSOLINI, F. E. P. Professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e prática pedagógica.

Revista Contemporânea de Educação, p. 590-610, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16562/pdf_1>. Acesso em: 01 jul. 2024.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.

Volume 01 – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Brasília**: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565 p. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRITO, P. A. P. Memórias sobre a escrita no dizer de docentes do ensino superior / Pedro Augusto Pereira Brito. **Tese** (doutorado em Estudos Linguísticos), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, PR, 2024.

CAPRISTANO, C. C. Mudanças na trajetória da criança em direção a palavra escrita. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CAPRISTANO, C. C. **Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola**. Cadernos de educação, Pelotas, v. 1, n. 35, p. 171-193, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2010_-_Capristano_-_Heterogeneidade.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 58, n. 2, 2014. DOI: 10.1590/1981-5794-1405-4. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5433>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAPRISTANO, C. C.; ANGELO, C. M. P. Concepções de escrita de professores em formação de um curso de Letras. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2015. Disponível em:
<<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/6537>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun., 2005.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01- 17, 2021.

CHACON, L.; SILVA, M. A. A. da. Omissões ortográficas na escrita infantil: relação entre posição silábica e escolaridade. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 29-54, 2022. DOI: 10.22481/el.v20i1.12064. Disponível em:
<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12064>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CHACON, L. **O que é a escrita?** In: Gabriel de Ávila Othero; Valdir do Nascimento Flores. (Org.). *O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 163-167.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da FFC – UNESP-Marília**, Marília (SP), v. 6, n. 2, 1998, p. 165-185.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 269–286, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>>. Acesso em: 05 out. 2023.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CORRÊA, M. L. G. **Bases teóricas para o ensino da escrita**. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13 n. 3, p. 481-513, 2013. Tradução. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300003>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CORRÊA, M. L. G. Entre o dizer e o dito: a réplica e os acabamentos absolutos do enunciado. 2016, **Anais**. Assis: GEL, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002781348>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

COURTINE, J.-J. **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso**. (New Zealand) TRADUÇÃO: Flávia Clemente de Souza - Universidade Federal Fluminense e Márcio Lázaro Almeida da Silva - Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revistas policromia Junho/2016* □ Ano I □ □ Disponível em: <<http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DARÓZ, E. P.; AZEVEDO, N. P. G. LÍNGUA FALADA E (OU) LÍNGUA ESCRITA? A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA ANÁLISE DISCURSIVA. **Periferia**, [S. l.], v. 15, p. e78348, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.78348. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/78348>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. (Trad. Federico Carotti). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, A. V. **Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita**. *Cadernos Cedes*, v. 33, n. 89, p. 125-40, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100008>>. Acesso em: 15 nov. de 2023.

GONTIJO, C. M. M. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 174-190 | jul./dez. 2015. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/68-Texto%20do%20Artigo-114-2-10-20190319.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2024.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D.M.V.; PEROVANO, N.S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**. 2020, v. 31. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In: A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <<https://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/10.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2024.

LAGAZZI, S. **O recorte e o entremeio**: condições para a materialidade significativa. IN RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. K. A. C. (orgs). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Campinas: RG Editora, 2011, p. 401 a 410.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, N. A.; PACÍFICO, S. M. R. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação & Realidade**, v. 45, p. e91070, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RPMTsZq8vMLYHp4kyQfzDJ/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 25 set. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução (1). **DELTA**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 10, Nº 2, p.

329-338, 1994. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>>. Acesso em: 14 ago. 23.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>>. Acesso em: 3 abr. 2024.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro(orgs.). **Mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD): UFRGS [Internet]**, 2005. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas. Pontes. 1996.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005. DOI: 10.22481/el.v1i1.973. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: Sujeito sentido e ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

PÊCHEUX, M. (1983). A análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (pp. 61-105). Campinas, SP: Unicamp.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas [1975]. In: GADET & HAK (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**; tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.] – 2 ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 1995.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura da história no discurso**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento/ Michel Pêcheux; Tradução: Eni P. Orlando – 5ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In*: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes: 2011. p. 141-150.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiasiberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>>. Acesso em 20 set. 2024.

RODRIGUES, V. S.; OLIVEIRA, C. M. Linguagens e Enunciações das Histórias em Quadrinhos: uma análise do discurso quadrinista. **Revista EnsiQlopédia**, volume 14, número 1, out 2017, ISSN: 1984-9125, p. 66-93. Disponível em: <<http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/ensiq/article/view/201/pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinado a escrever. *In*: CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 14, 2009. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v13i14.3007. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3007>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015.

SILVA, J. C.; ARAÚJO, A. D. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 5, n. 1, p. 17–31, 2017. DOI: 10.30620/gz. v5n1.p17. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3492>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELLES, A. J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. **Revista Interseções**, v. 10, n. 22, p. 56-76, 2017.

Disponível em:

<<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1325/1207>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TFOUNI, L. V., PEREIRA, A. C., & ASSOLINI, F. E. P. (2018). **Letramento e alfabetização e o cotidiano**: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópico*, p. 16–24.

Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 22 mar. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER

Pesquisador: Cristiane Carneiro Capristano

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73152523.6.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.462.364

Apresentação do Projeto:

O contexto de avaliação do presente protocolo de pesquisa é a Análise de Resposta ao Parecer Pendente CEP n. 6.320.471 de 24 de setembro de 2023.

Este projeto enquadra-se no campo dos Estudos Linguísticos, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e tem como objetivo investigar os sentidos que um grupo de professores (as) alfabetizadores (as) que atuam na Escola Municipal Rosalina de Moraes - EIEF atribuem à produção textual escrita voltada para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no município de Terra Rica-Pr. A proposta é pesquisar os dizeres dos professores alfabetizadores com relação à produção escrita de seus alunos, especificamente, alunos em processo de alfabetização, em contraste com os fazeres desses mesmos professores, em especial, os fazeres ligados às produções textuais escritas solicitadas por eles aos alunos. A pesquisa é de natureza qualitativa, com epistemologia interpretativista, desenvolvida a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os sentidos que um grupo de professores (as) alfabetizadores (as), membros da Escola Municipal Rosalina de Moraes- EIEF), atribuem à produção textual escrita voltadas para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.462.364

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na presente proposta de pesquisa, de epistemologia interpretativista, faremos uma pesquisa qualitativa, buscando nos dados levantados (por meio da entrevista semiestruturada) pistas do funcionamento enunciativo-discursivo dos dizeres e dos fazeres dos professores (especificamente em relação às propostas de produção de textual para criança em processo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que serão coletas).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias, tendo sido anexado o documento Resposta.pdf.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de pendências: PARA A CONSIDERAÇÃO DA ANÁLISE FORAM REVISADOS TODOS OS DOCUMENTOS IMPLICADOS A CADA PENDÊNCIA.

1.1 - Em resposta à pendência 1.1, De acordo com a Resolução CNS 510/2016, Seção II, Art. 17, item IX, deve-se inserir no TCLE "breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP".

RESPOSTA: Foi considerado a sugestão sendo acrescentado no TCLE o texto explicativo sobre o que é o CEP e no final o texto referente ao endereço, e-mail e contato telefônico do CEP, os trechos relativos a esta pendência encontra-se em anexo na Plataforma Brasil (anexo: TermodConsentimentoLivreeEsclarecidoProfessores.pdf), com as modificações em negrito.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.2 - Em resposta à pendência 1.2, solicitando a correção dos termos utilizados na redação do final do TCLE apresentado, substituindo "concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela pesquisadora Rozeli Conceição da Silva" por "concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Rozeli Conceição da Silva e coordenada pela Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano".

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.462.364

RESPOSTA: Foi considerada e realizada a alteração do texto por: “concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Rozeli Conceição da Silva e coordenada pela Prof^a. Dr^a Cristiane Carneiro Capristano”, conforme a orientação do Comitê de Ética especificado no parecer consubstanciado em resposta.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.3 - Em resposta à pendência 1.3, “Da mesma forma, ao final do referido termo também devem constar os dados de contato da coordenadora da pesquisa”.

RESPOSTA: A sugestão foi aderida e inserida no final do termo conforme as orientações nesta pendência com: nome, endereço, telefone e e-mail da coordenadora da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Em atendimento à pendência 1.4, “Para garantir a integridade do documento, recomenda-se que as páginas de assinaturas estejam na mesma folha” e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3...) conforme o que preconiza o item IV.5.d da Res. 466/2012- CNS”.

RESPOSTA: Aderimos a sugestão do Comitê de Ética em Pesquisa e o documento postado como (anexo: TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoProfessores.pdf) está numerado de forma subsequente (1 de 2; 2 de 2).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

1.5 - Em resposta à pendência 1.5, foram realizadas as alterações conforme as sugestões postuladas substituindo onde constava “a redação de autorização por ciência e concordância do participante”.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Em relação à pendência 2, relacionada “Quanto as autorizações”, em 2.1, Os documentos de solicitação de autorização para a realização da pesquisa “declaracaodeconcordanciainstituicao.pdf”; “declaracaoDeAutorizacaoDaEscola.pdf” e “autoricaodasecretaria.pdf” foram escritos na forma de texto de um TCLE. Assim, solicita-se que sejam encaminhadas na forma de ofício, com as devidas declarações de autorização do responsável de cada instituição.

RESPOSTA: Considerando as sugestões os documentos: “DeclaracaoAutorizacaodaSecretaria.pdf”;

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.462.364

DeclaracaodeAutorizacaodeLocaldaEscola.pdf; declaracaodeconcordanciadainstituicao.pdf”, foram encaminhados em forma de ofício, com as devidas declarações de autorização do responsável de cada instituição.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Em à pendência 3, “Com relação ao cronograma”, onde em 3.1, constava “o início previsto para a Entrevista semiestruturada por meio de áudio e vídeo com professores alfabetizadores seria em 25/09/2023, estendendo-se até 06/10/2023. Considerando o tempo necessário para o trâmite de resposta às pendências aqui apontadas, solicita-se a readequação das datas de coleta de dados, bem como, das etapas subsequentes até a defesa da pesquisa”.

RESPOSTA: Considerou a sugestão sendo realizadas todas readequações das datas, coleta de dados e etapas subsequente depois da aprovação e parecer liberado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Em à pendência 3.2, O último item do cronograma apresentado refere-se à "Assinatura e recolhimento dos TALE da direção nos quais é autorizada a coleta dos enunciados escritos e dos professores que participarão do grupo focal". deve ser substituído em todos os cronogramas dos documentos apresentados para "Recolhimento das autorizações para realização da pesquisa, devidamente assinadas", já que não se trata de um TALE.

RESPOSTA: Considerou a sugestão, sendo realizada assim no cronograma a alteração de "Assinatura e recolhimento dos TALE da direção nos quais é autorizada a coleta dos enunciados escritos e dos professores que participarão do grupo focal" por

"Recolhimento das autorizações para realização da pesquisa, devidamente assinadas", em anexo na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Reitera-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.462.364

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2188078.pdf	26/09/2023 23:46:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoProfessores.pdf	26/09/2023 23:45:11	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Resposta.pdf	26/09/2023 23:35:01	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	DeclaracaodeAutorizacaodeLocaldaEscola.pdf	26/09/2023 21:30:01	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	declaracaodeconcordanciadainstituicao.pdf	26/09/2023 21:27:17	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoAutorizacaodaSecretaria.pdf	26/09/2023 21:24:58	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	26/09/2023 06:05:27	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	26/09/2023 06:03:30	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	SolicitacaoDeNotificacaoAoCOPEP.pdf	22/09/2023 09:44:53	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinadoRoseli.pdf	11/08/2023 00:06:22	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	07/08/2023 19:30:36	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.462.364

MARINGÁ, 26 de Outubro de 2023

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

Página 06 de 06

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

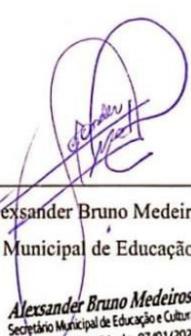


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Prefeitura de Terra Rica
Rua Nilza de Oliveira Pipino, 1177 - Fone: ((44) 3441-3491
CEP 87.890-000 – e-mail: secretariadeeducacaotr@gmail.com - Terra Rica – PR

DECLARAÇÃO

Eu ALEXSANDER BRUNO MEDEIROS, responsável pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, declaro para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos ROZELI CONCEIÇÃO DA SILVA, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), após a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos professores participantes, a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado em Letras intitulada: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER na Escola Municipal Rosalina de Moraes – E.I.E.F. – Terra Rica (PR).

Alexsander Bruno Medeiros
Secretário Municipal de Educação e Cultura
CPF: 048.244.609-99
Telefone: (44) 99821-0205



Alexander Bruno Medeiros
Secretário Municipal de Educação e Cultura

Alexsander Bruno Medeiros
Secretário Municipal de Educação e Cultura
Dec. Nº 026/2021 de 07/01/2021

Terra Rica, 25 de setembro de 2023.

APÊNDICE C- AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

 <p>E.M.R.M.</p>	<p>ESCOLA MUNICIPAL ROSALINA DE MORAES – EI e EF Rua Barão do Rio Branco nº 908 – Vila Barbosa – Terra Rica – Paraná CEP: 87.890-000 – Telefone (44) 3441-1238 e-mail: rosalinamoraes55@yahoo.com</p>
---	--

DECLARAÇÃO

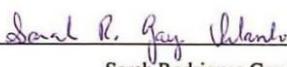
Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos ROZELI CONCEIÇÃO DA SILVA, sob orientação da Profª. Drª Cristiane Carneiro Capristano (UEM), após a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa a fazer a coleta de dados, como também utilizar um local da escola para realizar sua entrevista semiestruturada com os professores participantes para sua pesquisa de Mestrado em Letras intitulada: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER na Escola Municipal Rosalina de Moraes – E.I.E.F. – Terra Rica (PR), cuja a mesma está sob minha direção.

Sarah Rodrigues Gay Orlando

Diretora

CPF: 795 548 149 68

Telefone: (44) 99146-4958



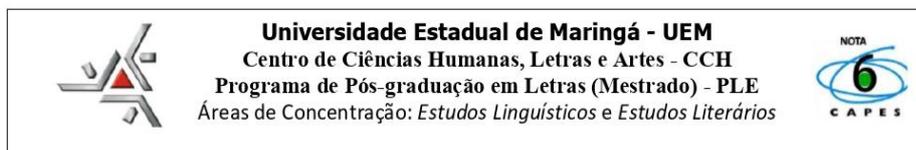
Sarah Rodrigues Gay Orlando

Diretora

Sarah Rodrigues Gay Orlando
Diretora Escolar
Escola Mun. Rosalina de Moraes - EI e EF
DEC. N.º 020/2023 - DOE 13/01/2023
Terra Rica - PR

Terra Rica, 25 de setembro de 2023.

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a), gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada **“A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER”**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, orientada pela Prof^ª. Dr^ª Cristiane Carneiro Capristano, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos que um grupo de professores(as) alfabetizadores (as), membros da Escola Municipal Rosalina de Moraes- EIEF), atribuem à produção textual escrita voltadas para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A proposta é pesquisar os dizeres dos professores alfabetizadores com relação à produção escrita de seus alunos, especificamente, alunos em processo de alfabetização, em contraste com os fazeres desses mesmos professores, em especial, os fazeres ligados às produções textuais escritas que eles solicitam de seus alunos.

Para isto a sua colaboração é muito importante, e ela se daria por meio da sua participação em uma entrevista semiestruturada por meio de áudio e vídeo, as quais serão agendadas previamente com a coordenação da escola e com os professores responsáveis pelas turmas, em horário que não interfira na organização da instituição de ensino, bem como na organização pedagógica do docente. A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados utilizadas em pesquisa, na qual o entrevistador estabelece primeiramente um roteiro de perguntas correlacionado com o objeto de investigação que, no nosso caso, trata-se de investigar as noções de escrita e de produção escrita pelas quais os professores e professoras que trabalham com os primeiros anos de escolarização – 1º ao 3º anos - transitam.

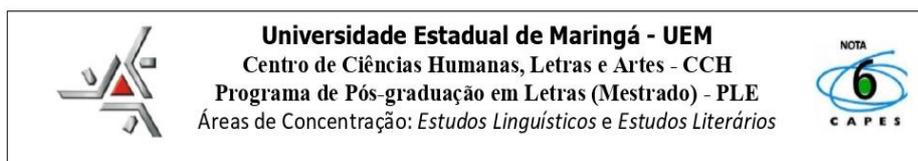
Informamos que durante a sua participação poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: você poderá se sentir levemente desconfortável por ser colocado(a) numa situação de inquerido(a) sobre a sua prática letiva. Poderá, também, sentir receio que esta atividade influencie na sua avaliação de desempenho. No entanto, destacamos que todas as informações relatadas por você na entrevista semiestruturada não serão avaliadas (de forma positiva ou negativa).

Gostaríamos de esclarecer, ainda, que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Garantimos, também, que todas as informações transmitidas por você serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Espera-se que a realização desta pesquisa traga contribuições para a compreensão dos modos de aprender e de ensinar a escrita e colabore, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede pública municipal de Terra Rica-PR.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatarnos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM,

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) “é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos”. Ou “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço constaneste documento. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.



Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, rubricada em todas as folhas e assinada nos campos específicos pela pesquisadora e por você, sendo uma delas entregue a você. Assim, você terá garantido o acesso ao documento completo.

Eu,.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Rozeli Conceição da Silva e coordenada pela Prof^a. Dr^a Cristiane Carneiro Capristano.

Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica (PARTICIPANTE)

Eu,.....declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida referente à pesquisa poderá ser esclarecida com a coordenadora e a pesquisadora, conforme os endereços abaixo:

Coordenadora da Pesquisa:

Nome: Cristiane Carneiro Capristano

Endereço: Rua Nagoia, 224, Jardim Imperial II, CEP: 87023-017, Maringá/PR

Contatos: (44) 99946-7101; capristano1@yahoo.com.br

Pesquisadora:

Nome: Rozeli Conceição da Silva

Endereço: Rua Waldemar Peres Rodrigues, Bairro: Grande Lago, CEP: 87890-000, Terra Rica/PR

Contatos: (44) 99735-7893; pg404351@uem.br

Qualquer dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista com o sujeito-professora A

- 1 [Pesquisadora] Bom dia professora.
2 [Sujeito-professora 1] Bom dia.
3 [Pesquisadora] Então hoje daremos início ah:: nossa entrevista:: + uma entrevista
4 semiestruturada + ah: senhora fique ah:: vontade para responder as perguntas + em relação a
5 minha pesquisa + é sobre a produção textual de crianças nos três primeiros anos dos anos
6 iniciais + entre o dizer e o fazer + eu gostaria + neste momento que você + se apresentasse +
7 falasse um pouquinho + da sua:: TRAJETÓRIA ACADÊMICA + da sua:: FORMAÇÃO, do
8 seu TRABALHO.
9 [Sujeito- Professora 1] Meu nome é P1 eh + leciono vai fazer oito anos em fevereiro + ih:: eu
10 decidi:: ser professora por um acaso + não era o meu sonho (risos) + mas:: aqui estou eu:: muito
11 realizada + eh:: com o primeiro ano + consigo hoje ALFABETIZAR uma grande:: + + parte
12 da sala + eh:: (risos) me sinto realizada como professora.
13 [Pesquisadora] Bom + como você + enquanto aluna de um curso de formação curso de
14 pedagogia?+ quais foram as orientações + para que você realizasse atividades que envolvesse
15 a aquisição da ESCRITA com crianças em processo de ALFABETIZAÇÃO?
16 [Sujeito-Professora 1] Na verdade + na minha formação era:: só TEORIA.
17 [Pesquisadora] Só TEORIA.
18 [Sujeito-Professora 1] Só TEORIA (balançando cabeça de forma negativa).
19 [Pesquisadora] Não teve nenhum tipo de orientação e formação?
20 [Sujeito-Professora 1] Em relação como você ia DAR essa DIDÁTICA dentro da sala de aula
21 + essa PRODUÇÃO + nunca vi (balançando a cabeça de forma negativa).
22 [Pesquisadora]A sua formação foi presencial?
23 [Sujeito-Professora 1] Foi presencial (balançando a cabeça de forma positiva).
24 [Pesquisadora] Você realizou alguma formação? Pós-graduação na área da
25 ALFABETIZAÇÃO com ênfase na PRODUÇÃO ESCRITA?
26 [Sujeito-Professora 1] Não (balançando a cabeça de forma negativa).
27 [Pesquisadora] Tem intenção de realizar?
28 [Sujeito-Professora 1] (risos) eh:: seria de se pensar agora + eh uma boa SUGESTÃO não tinha
29 pensado:: não:: + já fiz pós em outras ÁREAS.
30 [Pesquisadora] Em outras áreas + quais?
31 [Sujeito-Professora 1] Agora estou fazendo em Educação Especial + Gestão e + estou fazendo
32 agora Neuropsicopedagogia.
33 [Pesquisadora] Então + tá: faltando aí: ah:: alfabetização + né? (risos)
34 [Sujeito-Professora] eh: (risos)
35 [Pesquisadora] Em outro momento + teve ah:: oportunidade de realizar alguma for/formação e
36 estudar sobre o ENSINO + da ESCRITA para crianças? + em processo de aquisição da escrita?
37 + alguma formação?
38 [Sujeito-Professora 1] Agora o município está:: ofertando com ah:: professora A. da UEM. +
39 eh:: essa formação.
40 [Pesquisadora] Curso + né?
41 [Sujeito-Professora] isso::
42 [Pesquisadora] Tá gostando do curso? (risos)
43 [Sujeito-Professora 1] então:: algumas divergências + porque ela quer que trabalhe muito em
44 cima de SEQUÊNCIA ih:: + não sei se eh:: porque eu não TRABALHO ou nunca trabalhei::

45 tentei + trabalhar + porém as crianças não/não teve:: ah::: (expressão de admiração) AQUELE
46 entusiasmo:: ah + porque elas falavam ESSA história já vimos + crianças ah:: gente JÁ VIU::
47 mas essa e esse personagem ah: gente JÁ VIU. Essa história ah: gente JÁ VIU + e para mim
48 não fluiu (semblante de descontente).

49 [Pesquisadora] Eh:: + e o que você PENSA? + qual sua OPINIÃO a respeito de PRODUÇÃO
50 DE TEXTOS ESCRITO para crianças em processo de alfabetização?

51 [Sujeito-Professora 1] Ah:: eu penso que eh:: MUITO importante + hoje eu consigo ver isso::
52 + quando eu entrei + era só PALAVRAS + e se ah: criança soubesse LER A PALAVRA + para
53 mim já tava ótimo + aí:: com o amadurecimento + principalmente com a turma desse ano + que
54 eles conseguiram mesmo fazer TEXTO + ler texto + interpretar texto + TEXTOS SIMPLES
55 né? + porque ah: maioria das professoras falam que não eh: para usar + que são aqueles textos
56 com palavras simples + do cotidiano de animal e de coisinhas assim + que ah:: maioria fala que
57 não eh:: para usar + mas eh:: o texto que eles conseguem INTERPRETAR e conseguem
58 entender.

59 [Pesquisadora] Quais os pontos positivos e os pontos negativos no desenvolvimento de
60 atividades de produção de textos escritos para crianças do 1º + 2º + 3º ano do ensino
61 fundamental Anos iniciais?

62 [Sujeito-Professora 1] Aí: + então:: + os pontos positivos eh:: + eh:: ah:: AUTONOMIA
63 deles + né? + eles escrevem daquela FORMA né? + você dá uma ilustração ali (mexendo as
64 mãos) e eles vão vai formando FRASES dessas frases + você:: + (movimentando as mãos em
65 forma de semicírculo) junta ali:: + ajuda eles + né? + e aí vai:: se produzindo o texto + o que
66 eh:: mais DIFÍCIL eh:: isso + eh:: você ter esse tempo + porque daí:: + conforme eles vão
67 fazendo outras CRIANÇAS + já dispersa + já vai pra outro assunto + já vai pra outra bagunça
68 + e aí:: aquele texto às vezes + + vira um CAOS dentro da sala.

69 [Pesquisadora] sob. sim + mas a gente + tenta (risos)

70 [Pesquisadora] E o que você entende sobre o ensino de produção de textos para crianças?

71 [Sujeito-Professora 1] O que eu entendo + + assim:: (balançando a cabeça, pensando)
72 TEORICAMENTE eh:: + a junção ++ de saber que tem um título + que depois vai ter um
73 parágrafo + que tem um início + um meio + um fim + que tem uma ESTRUTURA sim + isso
74 aí:: eh:: bem COMPLEXO para eles + entender essa estrutura do texto + se ah:: gente mostrar
75 + eu acredito que lá:: no terceiro ano + eles vão compreender melhor.

76 [Pesquisadora] Melhor né? isso + + para você + enquanto professora no contexto que você
77 trabalha + qual a sua DEFINIÇÃO sobre produção de textos? + uma definição para crianças?

78 [Sujeito-Professora 1] Para ELES + eu acho + que eh::CONTAR uma história + a produção de
79 texto não eh NADA mais do que + contar o que está ACONTECENDO naquela cena.

80 [Pesquisadora] Como você avalia suas práticas em sala de aula? + considerando a formação
81 linguística da criança em processo de alfabetização no qual + no contexto que você atua?

82 [Sujeito-Professora 1] Então:: + HOJE + ESSE ano (risos) + eu me sinto MUITO REALIZADA
83 + porque assim:: + de vinte e dois alunos + apenas dois + não foram alfabetizados + um ele está
84 nos silábico hoje + e a outra está:: no pré-silábico + mas o restante está:: tudo silábico alfabético
85 ++ então para mim foi BEM GRATIFICANTE + tanto eles leem frases + como eles interpretam
86 a frase + eles completam o texto com as palavras que eles acham que faltam + e completam
87 frases também + então você sente eles aprenderam.

88 [Pesquisadora] E você deixa eles à vontade? + na hora em que eles estão produzindo? +
89 escrevendo? deixa eles fluírem primeiro + fazer as tentativas deles?

90 [Sujeito-professora 1] Ah:: + gente deixa:: + porém + assim eh:: tudo emendado + eles
91 ESCREVEM BEM ++ mas:: eh:: que o meu pai viu + a minha mamãe foi passear + mas:: eh
92 tudo junto - Aminhamamãefoipassear. (risos)

93 [Pesquisadora] Ainda + eles não conseguem separar uma palavra da outra?

94 [Sujeito-Professora 1] Não conseguem.

95 [Pesquisadora] E esse trabalho eh:: difícil? + na hora de conduzir + ir lá + mostrar para o aluno?
96 [Sujeito-Professora 1] Eh:: um por um, sempre (balançando a cabeça confirmando).
97 [Pesquisadora] E quantos alunos você tem?
98 [Sujeito- Professora 1] vinte (balançando a cabeça confirmando).
99 [Pesquisadora] Como você avalia o currículo de língua portuguesa? + voltado para sua turma.
100 [Sujeito-Professora 1] Eu acho + que eh MUITO:: conteúdo (risos/ olhando para o alto) + eh:
101 sim + coisas que dariam para eles verem + no futuro né? + ih:: os GÊNEROS TEXTUAIS +
102 eu acho que eh:: MUITO COMPLEXO para eles + porque são gêneros + do campo jornalístico
103 que está nesse planejamento agora + não eh: uma coisa assim que eles vão usar ali:: porque uma
104 criança não consegue ler uma notícia de imediato no primeiro aninho + entender que aquilo lá
105 + eh:: uma notícia + então vem se pedindo muito isso no planejamento.
106 [Pesquisadora] Tem como adaptar algumas atividades? + ao seu olhar?
107 [Sujeito-Professora 1] Então:: ah gente TENTA + mas:: você trabalha aquilo ali + mas:: eles
108 NÃO têm/têm NOÇÃO + que aquilo ali eh uma notícia + porque eles não têm + eles não/não
109 conseguem + eles não têm o HÁBITO de ler um jornal + eles não viram jornal + né? Ah:: gente
110 traz + mas eles falam + ah:: isso aí:: eh:: um jornal + mas eles não têm interesse para saber o
111 que o que se tem no jornal + até porque o jornal acabou né? + tudo online e aqui em neste
112 município não tem + também + eu acho que eles não têm o hábito de sair + ver uma banca de
113 jornal + ver esse tipo de gênero.
114 [Pesquisadora] Falta esse conhecimento para o aluno + quais os tipos de atividades e produções
115 textuais que você costuma utilizar + em seu dia a dia com os seus alunos em processo de
116 aquisição da escrita?
117 [Sujeito-Professora 1] Então:: eu trago /ou eu trago ah:: imagem as vezes para ele + ou a gente
118 coloca um BANCO DE PALAVRAS + daquelas palavras + eles vão TENTANDO FORMAR
119 O TEXTO + eu gosto de melão + aí:: o outro eu gosto de abacaxi + ah:: gente traz um CAMPO
120 SEMÂNTICO ali + daquelas palavras + e aí eles vão produzindo o TEXTO RECORTADO
121 também + naqueles fragmentos do texto + onde você acha que se encaixaria essa frase no
122 começo + no meio e no fim.
123 [Pesquisadora] E os seus alunos + o que eles PENSAM E SENTEM ao PRODUZIR E
124 REALIZAR a atividade de produção?
125 [Sujeito-Professora 1] Nossa + eles ficam realizados + eu escrevi + professora + EU ESCREVI
126 + eu não preciso mais + agora eu já sei ler + mas eh só minha mãe que me ensinou tudo (risos)
127 + EU JÁ SEI + eles falam assim agora eu JÁ SEI TUDO + JÁ LEIO + eu JÁ SEI FAZER + eu
128 JÁ SEI ESCREVER.
129 [Pesquisadora] É interessante essa parte né? + o aluno quando ele consegue escrever alguma
130 coisa + que se sente realizado.
131 [Sujeito-Professora 1] Sentem REALIZADOS + eh AUTONOMIA né?
132 [Pesquisadora] Eh autonomia + Muito bem + mais alguma coisa para considerar colocar na
133 experiência + eu quero agradecer pela sua contribuição + minha pesquisa + muito obrigado pela
134 sua participação. Contribuiu muito.
135 [Sujeito-Professora 1] obrigada.

Entrevista com o sujeito-professora B

- 1 [Pesquisadora] Boa tarde professora + tudo bem?
- 2 [Sujeito-Professora 2] Boa tarde + tudo bem?
- 3 [Pesquisadora] Agora iremos iniciar + a minha entrevista sendo semiestruturada. É uma
4 entrevista com um:: rol de perguntas sobre A PRODUÇÃO ESCRITA + e a minha pesquisa eh:
5 sobre a PRODUÇÃO TEXTUAL nos três primeiros anos do ensino fundamental anos iniciais:
6 entre o dizer e o fazer + eu gostaria que ah: senhora se sentisse ah:: vontade em responder as
7 perguntas contar sobre sua experiência sobre PRODUÇÃO DE TEXTO + primeiramente eu
8 gostaria de ouvi-la se apresentando falando da sua FORMAÇÃO PEDAGÓGICA sua formação
9 que você teve ao longo da sua carreira + e sua profissão?
- 10 [Sujeito-Professora 2] Eu sou formada em Pedagogia e Matemática + e:: trabalho na rede
11 estadual + e na rede municipal + ah:: três anos + sou professora do segundo ano até + então
12 nesses três anos do município só trabalhei com o segundo ano + eh:: sou pós-graduada em
13 Educação Especial + Neuropedagogia e Psicopedagogia.
- 14 [Pesquisadora] Em algum momento você teve a oportunidade de estudar o ensino de língua
15 portuguesa para as crianças?
- 16 [Sujeito-Professora 2] Na faculdade de Pedagogia nós tivemos + + nós tivemos essa disciplina::
17 bastante a carga horária da/da faculdade + todos os anos praticamente contemplavam alguma
18 coisa relacionada + à língua portuguesa.
- 19 [Pesquisadora] E teve algumas ORIENTAÇÕES sobre como trabalhar PRODUÇÃO DE
20 TEXTO com crianças em processo de ALFABETIZAÇÃO?
- 21 [Sujeito-Professora 2] NÃO MUITO (balançando a cabeça de forma negativa) + não posso
22 DIZER que foi uma coisa assim MUITO ESPECÍFICA não + + eh:: mais na PRÁTICA né?
23 Com conversa entre os outros professores + mas na formação não (balançando a cabeça) +
24 pouco assim + MUITO POUCO se teve foi bem rápido + eu fiz na UEM + né? Mas a distância
25 então:: não + NÃO ME LEMBRO + não me recordo de nada assim ensinando especificamente
26 isso.
- 27 [Pesquisadora] Sim entendi eh você realizou alguma formação específica na alfabetização?
28 especialização em alfabetização?
- 29 [Sujeito-Professora 2] Não + agora ah:: gente tá: fazendo o curso dos formadores + mas também
30 não eh:: assim muito voltado para o dia a dia da escola + eu acho que nada como a PRÁTICA
31 + a EXPERIÊNCIA + ah: gente vê a TEORIA + mas a prática eh:: + + totalmente assim. eh:: o
32 que que traz + realmente enriquece o trabalho + a prática.
- 33 [Pesquisadora] A prática este curso ele é voltado para a alfabetização?
- 34 [Sujeito-Professora 2] Sim. Esse curso dos formadores Sim.
- 35 [Pesquisadora] Dos formadores que estão fazendo agora?
- 36 [Sujeito-Professora 2] Sim, sim.
- 37 [Pesquisadora] Tem vontade de fazer alguma especialização em alfabetização?
- 38 [Sujeito-Professora 2] Eu tenho vontade de fazer uma pós-graduação + mas eu queria que fosse
39 presencial + hoje em dia eh: tudo ah:: distância + então:: eu/eu percebo que não eh: a mesma
40 coisa.
- 41 [Pesquisadora] Não eh a mesma formação né? O que você pensa ou qual a sua opinião a respeito
42 de produção de textos escritos para crianças em processo de alfabetização?
- 43 [Sujeito-Professora 2] Eles lerem ou eles produzirem textos?
- 44 [Pesquisadora] Isso
- 45 [Sujeito-Professora 2] A criança produzir textos.
- 46 [Pesquisadora] Qual sua opinião sobre a criança produzir textos? + trabalhar a produção de
47 texto com crianças?
- 48 [Sujeito-Professora 2] Eu acho que tem que ser o mais natural possível eu não gosto de forçar
49 nada + quando o aluno já tá pronto + aí:: eu proponho uma tirinha e daí eu falo você já consegue
50 fazer algo a mais né? alguns já estão na frase + e outros estão limitados ainda a frase + né? o

51 vocabulário não eh:: muito amplo:: e tudo + mas a maioria da minha sala mesmo eles já:
52 conseguem DISCORRER bastante na produção textual + ih:: eu gosto de deixar livre + não
53 limito o número de linhas + eu gosto de deixar eles usarem a imaginação né + + mas ainda tem
54 alguns que eu tenho que fazer junto + claro:: né (balançando a cabeça) no segundo ano a
55 produção textual a gente faz coletivamente + + e aí eu deixo alguns fazerem de forma livre que
56 eh:: muito legal + que traz muitas ideias que eu acho assim que enriquece muito essas crianças
57 na produção de texto né? mas eu gosto de trabalhar alguma coisa antes alguma coisa que seja
58 INTERESSANTE para eles né + alguma coisa de vivência deles ou depois de ter trabalhado
59 uma história que nem ah: gente tá: fazendo o projeto da M.F. fizemos a live com ela aí: ah:
60 gente foi contar né:: + por meio de uma PRODUÇÃO DE TEXTO como foi né + fazer a
61 entrevista com a autora + então:: eu observei:: pontos vindo deles + que nem eu tinha percebido
62 + mas aí: eles escreveram então:: foi isso foi muito legal eu gosto de fazer a produção de texto
63 quando tem SENTIDO + para eles né + não fazer por fazer porque daí senão fica uma coisa
64 chata cansativa.

65 [Pesquisadora] Entendi + e quais os pontos positivos e negativos no desenvolvimento de
66 atividades de produção de textos escrito para criança?

67 [Sujeito-Professora 2] Os pontos positivos eh o + desenvolvimento da escrita + eles conseguem
68 aprimorar ESSA escrita usando + pontuação parágrafo e desenvolver a criatividade + negativos
69 eu diria que quando eh: uma coisa forçada + ELES não querem. Quando uma criança não quer
70 ou não consegue + tentar forçar ela isso não eh: interessante. E também quando eh: uma/uma
71 produção de texto baseado numa/numa simples figura que não tem muita/MUITA informação
72 para ela tirar + né? Então: + talvez assim + pode ser negativo ou não. eles também podem
73 explorar a imaginação, então + DEPENDE varia de criança para criança + depende da
74 necessidade + da dificuldade de cada um e do nível que eles estão.

75 [Pesquisadora] Entendi + considerando o contexto que você trabalha atual né + que você
76 trabalha + qual a sua definição sobre produção de textos escritos para criança?

77 [Sujeito-Professora 2] A minha definição de produção de texto.

78 [Pesquisadora] Considerando o contexto que você atua né?

79 [Pesquisadora] No segundo ano segundo ano:: EU ACHO ESSENCIAL + eu trabalho mais ou
80 menos uma vez na semana que eh o que a gente foi orientado + + então eh:: muito +
81 ENRIQUECEDOR para as crianças eh uma EVOLUÇÃO SEMANAL eu acho essencial.

82 [Pesquisadora] Professora, você consegue perceber a evolução da escrita através das atividades?

83 [Sujeito-Professora 2] Sim + através das atividades + através de uma síntese os alunos sempre
84 me trazem cartinhas tinha uma aluna que eu sentia uma DIFICULDADE:: e hoje ela me trouxe
85 uma carta escrita quase a página inteira então isso já eh uma produção de texto já fiquei feliz
86 por isso né? teve algumas coisas que eu não entendi muito bem né? na ortografia dela mas eu
87 achei assim+ eu vi:: a evolução né + antes ela só escrevia professora ... te amo agora vou
88 ESCREVER uma carta e uma folha de caderno grande praticamente inteira escrevendo o que
89 que ela SONHOU + então EU ACHEI assim eu FIQUEI ADMIRADA:: + então isso é fruto
90 né desse trabalho semanal.

91 [Pesquisadora] E como você avalia as suas práticas em sala de aula + considerando a formação
92 linguística da criança no processo de alfabetização considerando o contexto que você atua?

93 [Sujeito-Professora 2] Como eu avalio?

94 [Pesquisadora] Eh:: + considerando as diversidades que você tem em sala de aula + a formação
95 linguística destas crianças.

96 [Sujeito-Professora 2] Eu acredito que eu estou:: trabalhando de uma forma ADEQUADA +
97 respeitando:: as diversidades + RESPEITANDO OS NÍVEIS tem alunos que são MUITO
98 AVANÇADOS eu:: tento ter um olhar para esse aluno também porque + normalmente ficamos
99 MUITO:: PREOCUPADOS com aquele que tem DIFICULDADE:: né? + mas eu tenho essa
100 preocupação com os que são MUITO AVANÇADOS também + porque eles também não

101 podem perder + + então eu tenho BASTANTE:: esse olhar assim + eu:: já tenho na minha
102 cabeça meio mapeado né:: + cada aluno (movimentando as mãos) até mesmo o local onde eles
103 sentam + para eu já + + consegui atender melhor um + o outro já consegue deslanchar + eu
104 acredito que ah:: minha forma de trabalho está:: adequada ++ mas eu estou sempre + + buscando
105 assim EU POSSO MELHORAR isso né? eu estou em contente + né? porque eu:: não tenho
106 muito tempo + são três anos né? + + mas eu to buscando a MINHA evolução dia a dia para
107 mim + está:: adequado né.

108 [Pesquisadora] Como você avalia o currículo de língua portuguesa para os anos iniciais?
109 Conforme a turma que você atua?

110 [Sujeito-Professora 2] Eu acho que está ok + + eh:: + eu trabalho o currículo li o livro que eh::
111 baseado + que eh:: assim + + BASTANTE INTERPRETAÇÃO de texto + + ok + não tenho
112 dificuldade de manuseá-lo + de aplicar alguma atividade que ele está:: propondo + ah:: ++ eh
113 SUPER TRANQUILO.

114 [Pesquisadora] É necessário adaptar algumas atividades?

115 [Sujeito-Professora 2] Sim + porque o livro muitas vezes ele eh:: muito + MUITO RÁPIDO
116 né? + pega lá:: uma coisa eh::: já passa (movimento de estralo dos dedos) + então eu gosto de
117 sempre trabalhar o livro em seguida + atividades baseadas naquele mesmo contexto:: + então::
118 EU GOSTO sempre de aprimorar pelo menos uma vez semana + que nem nas dificuldades a
119 nh ch + eh uma página só que o livro traz eu gosto de TRAZER:: DEPOIS + + né aprofundar
120 APROFUNDAR nisso visto que tem muitos alunos com dificuldades na leitura até eles pegarem
121 isso.

122 [Pesquisadora] Entendi + e quais os tipos de atividades de produções textuais que você trabalha
123 com a sua turma no dia a dia?

124 [Sujeito-Professora 2] Quais os tipos + agora a gente vai trabalhar quadrinhos tirinhas gosto
125 muito de trabalhar + de como fazer contação de histórias e depois eles reproduzem a contação
126 na língua deles + na linguagem deles né? fatos que aconteceram que nem foi importante fatos
127 importantes como a da live né? eh:: eu peço para eles produzirem até adivinhas + + então tudo
128 que eu vejo que eh possível eles produzirem textos ali eu já vou + + já vou propondo para eles
129 né + não eh só também gosto de contos pequenos contos + mais ou menos isso.

130 [Pesquisadora] E quando eles produzem? O que você consegue perceber logo produzir e
131 realizar uma atividade de produção escrita? Como que o aluno se sente?

132 [Sujeito-Professora 2] Eles GOSTAM MUITO eu sempre costumo pegar e ler para a sala toda
133 + então eles ficam assim + SUPER EMPOLGADO + sabe daí eu faço a leitura ou então o
134 próprio aluno faz a leitura para a sala aí + a sala APLAUDE + então temos alunos lá que já
135 produzem bastante o texto + já fica grande + aí eles ao lerem eh:: interessante que ao lerem +
136 + quando eu peço para eles lerem + eles já vão observando o que daria para mudar uma palavra
137 + que não deu uma concordância legal aí + (balançando a cabeça) já vão arrumando+ + então
138 eles ficam super empolgados + eh:: MUITO INTERESSANTE.

139 [Pesquisadora] E quando eles produzem algum texto assim que você consegue ver que eles
140 erraram alguma palavrinha + ali né? não conseguem escrever uma certa frase como que você
141 intervém?

142 [Sujeito- Professora 2] Intão + eu não sou muito rígida:: quanto ah: isso + + né + eu/eu levo
143 assim + eu normalmente escrevo não no texto + não faço riscos + eu escrevo embaixo + oh::
144 essa palavrinha escreve assim eu não gosto muito de rabiscar + né+++ ou então se eu vejo são
145 pequenas coisas eles leem bastante + eu gosto que eles leem + são coisas que eles VÃO
146 APRIMORAR né? então eu não gosto de muito de rabiscar o texto de mexer né? e quando eu
147 vejo que eh:: pouquinhas coisas eu + e quando eu vejo também que eh: uma evolução muito
148 grande tem criança que ESCREVE MUITO ERRADO + mas quando eu vejo que eu tô
149 conseguindo entender o que ele tá escrevendo e a evolução que ele teve ao produzir o texto + +
150 então + eu dou sempre muitos elogios (risos) não sou assim de ficar nessa rigidez sabe? aí

151 depois a gente escolhe uma produção né da sala eles escolhem fazem uma votação e ah: gente
152 reescreve no quadro aí eu escrevo da forma que a criança escreveu e daí a gente vai:: vai lendo
153 juntos vamos ler aqui + vamos ver onde que tem palavrinhas que ah: gente pode arrumar que
154 ah: gente DEVE ARRUMAR + ah gente faz juntos esse processo.
155 [Pesquisadora] Você trabalha no dia a dia com bastante produção coletiva também?
156 [Sujeito-Professora 2] Sim + bastante atividade coletiva + até pelos que não conseguem
157 produzir sozinhos + mas eh: assim mais ou menos + metade da sala consegue produzir sozinho
158 daí:: eles querem fazer parte deles escreveu deles aí:: eu deixo.
159 [Pesquisadora] Tem mais alguma coisa para colocar de sua experiência com produção de texto?
160 [Sujeito-Professora 2] Ah:: eu acho que eh:: isso eu gosto assim + eu:: tô me tornando cada
161 vez mais uma professora muito adepta de leitura + então EU GOSTO MUITO DE LEVAR
162 LIVROS + eu já deixo uma caixa:: lá:: selecionada com os livros + então ah: minha turma as
163 minhas turmas que eu peguei até então ++ eles gostam muito de ler + então a evolução da leitura
164 tem sido assim gigante + então eles sempre terminam a atividade do já vão ler e isso eu vejo
165 que tá cada vez mais melhorando na parte escrita né? uma consequência + então eh: mais ou
166 menos esse MEU JEITO ASSIM de trabalho eh: isso.
167 [Pesquisadora] Ótimo professora Obrigada pela sua contribuição.
168 [Sujeito-Professora 2] Eu que agradeço.
169 [Pesquisadora] Agradeço muito por você ter participado da minha pesquisa.

1

Entrevista com o sujeito-professora C

- 1 [Pesquisadora] Bom dia + seja bem-vinda fique ah:: vontade eu gostaria:: que você se
2 apresentasse e falasse um pouquinho sobre a sua trajetória acadêmica + sua formação.
- 3 [Sujeito-professora 3] Bom + eu me chamo ...né + comecei a atuar na atuação na EDUCAÇÃO
4 + há dois anos + completei dois anos agora em agosto + + minha trajetória na educação começou
5 no magistério em 2017 / onde eu tive a formação em durante quatro anos + e acabei:: me
6 apaixonando aí:: pela área da educação e:: resolvi permanecer + comecei a atuar em 2021 já::
7 logo em seguida + logo após ter terminado o curso de FD + aí:: comecei a trabalhar + até então
8 trabalhava com história e geografia com as disciplinas de história e geografia e esse ano optei
9 por conhecer a ALFABETIZAÇÃO + até então não tinha atuado na alfabetização não conhecia
10 o contato que eu tinha tido + foi durante os estágios.
- 11 [Pesquisadora] Enquanto professor / enquanto aluna? + coma aluna do curso de FORMAÇÃO
12 de professores, você foi orientada a realizar atividades que envolvesse AQUISIÇÃO DE
13 ESCRITA com crianças em processo de alfabetização? Houve uma orientação?
- 14 [Sujeito-Professora 3] Sim o curso de formação de docentes + nós sempre fomos muito
15 incentivados a colocar o aluno como PROTAGONISTA mesmo desse processo de
16 APRENDIZAGEM + então o processo de ESCRITA está muito atrelado ali na PRODUÇÃO
17 TEXTUAL (movimentos com as mãos) está muito atrelado também na ALFABETIZAÇÃO +
18 então:: durante todo esse processo sempre foi muito incentivada também a PRODUÇÃO DO
19 ALUNO né trabalhar em cima dessa produção do aluno.
- 20 [Pesquisadora] Como você disse ainda está estudando né? então. eh:: ainda não realizou
21 nenhuma especialização na área da alfabetização? (Sujeito-Professora responde: ainda não)
22 ainda não com ênfase na produção escrita:: mas tem intenção?
- 23 [Sujeito-Professora 3] Tenho eh:: algo que me chama muita:: atenção a PRODUÇÃO
24 TEXTUAL, ver o DESENVOLVIMENTO do ALUNO + a gente vê esse essa mudança + a
25 gente pega uma produção de aluno (movimento das mãos de um lado para o outro) do início do
26 ano até o final + eu gostaria de me aprofundar de me especializar nesse assunto sim.
- 27 [Pesquisadora] Em outro momento teve a oportunidade de realizar alguma formação e estudar
28 sobre o ensino da escrita para crianças em processo de aquisição da escrita. Em algum outro
29 momento fora do curso de formação de docentes você fez?
- 30 [Sujeito-Professora 3] Os cursos de FORMAÇÃO CONTINUADA + durante esse ano nós:: +
31 tivemos + vários momentos de formação continuada justamente com esta ênfase mesmo + na
32 PRODUÇÃO ESCRITA do aluno né + A ALFABETIZAÇÃO com texto + no entanto outros
33 textos a gente trabalha também e alfabetiza com os GÊNEROS TEXTUAIS e os diversos
34 gêneros textuais + mas também visando a produção do aluno.
- 35 [Pesquisadora] Para você? Qual sua opinião a respeito da produção de textos escritos para
36 crianças em processo de alfabetização?
- 37 [Sujeito-Professora 3] E até uma foi:: uma:: + crítica + feita durante esses + + + eh:: um
38 ASSUNTO POLÊMICO né:: (movimento circulares das mãos) + mas durante essa formação
39 continuada que nós estamos tendo + nós PERCEBEMOS que a gente comete MUITOS ERROS
40 + na verdade DEPENDE do ponto de vista da pessoa eu acredito que seja sim válido + vai
41 depender do uso do contexto que a gente vai trabalhar em sala de aula né + os textos dependendo
42 do uso + ele eh:: válido sim + porém a gente tem que ter um OLHAR VÁLIDO para o aluno +
43 se eh:: um TEXTO com SENTIDO que vai trazer um SIGNIFICADO para o aluno.
- 44 [Pesquisadora] Para você + quais são os pontos positivos e pontos negativos de trabalhar em
45 atividades de produção textuais de textos escritos para crianças do primeiro ao terceiro ano?
- 46 [Sujeito-Professora 3] Pode repetir? Pode repetir a pergunta + por favor?
- 47 [Pesquisadora] Posso? Posso sim + quais os pontos positivos e negativos no desenvolvimento
48 de atividades de produção de textos escrito para crianças de primeiro segundo essas crianças
49 que estão em processo de alfabetização?

50 [Sujeito-Professora 3] Os PONTOS NEGATIVOS eu colocaria a INSEGURANÇA do
51 ALUNO ++ e:: às vezes até do próprio PROFESSOR também (balançar dos ombros) de como
52 fazer isso por onde começar + e pela parte do aluno + e também que está em alfabetização ele
53 se sente muito inseguro em escrever + mas que a gente INCENTIVE ESTIMULE a escrever
54 (movimento com as mãos) da forma como ele sabe e que depois a gente vai aperfeiçoando ali
55 + mas o que eu noto que eu percebo com os meus alunos eh:: essa insegurança + também por
56 parte deles eh:: ESCREVER por essas ideias para o texto né.

57 [Pesquisadora] Sim + eh você + o que você entende sobre o ensino de produção escrita de textos
58 escritos para crianças?

59 [Sujeito-Professora 3] (movimentando das mãos) o ensino de produção de texto + + + eh:: algo
60 que deve ser contínuo um trabalho que a gente deve começar desde o início do ano e deve ser
61 seguido de algumas etapas né + então vou avaliar a turma primeiro ver como que como que eles
62 estão dependendo vamos fazer uma atividade coletiva começar de forma coletiva + e deve ser
63 algo que deve ficar bem naturalizado para eles não deve ser visto como uma coisa normal + a
64 gente não deve assustar eles né + então ver ali no cotidiano PRÁTICAS eles tem que reconhecer
65 primeiro que a ESCRITA está em todo LUGAR né + e a partir disso eles enxergarem
66 possibilidades de PRODUÇÃO ESCRITA + então de repente vamos escrever aqui como no
67 terceiro ano nós temos o gênero textual diário né? que eh:: uma grande oportunidade de
68 trabalhar a produção escrita também vai ser textual + então eles verem que no cotidiano eles
69 também produzem a mensagem que eles enviam + então eles tem que entender como algo
70 contínuo + algo que faz parte da realidade deles penso que eh:: normal.

71 [Pesquisadora] Vamos dar continuidade + + considerando o contexto que você trabalha + qual
72 a sua definição sobre a produção?

73 [Sujeito-Professora 3] Certamente a definição + a produção de texto para a criança + para a
74 criança ou pela criança?

75 [Pesquisadora] Mas pode falar em um contexto geral em que você acredita que seja uma
76 definição para uma definição sobre produção de texto escrito.

77 [Sujeito-Professora] puxa vida, assim dá pra pular (risos) vai cortar essa? ai + + eu não sei.

78 [Pesquisadora] Eh:: algo de se pensar.

79 [Sujeito-Professora 3] Eh algo de se pensar.

80 [Pesquisadora] Como você avalia suas práticas em sala de aula, considerando a formação
81 linguística da criança no processo de alfabetização no contexto que você atua + sabemos que
82 cada criança tem uma formação linguística como você considera?

83 [Sujeito-Professora 3] Seria como trabalho + a forma como trabalho?

84 [Pesquisadora] Isso.

85 [Sujeito-Professora 3] Então:: da forma como eu falei:: + eu gosto muito de trabalhar de fazer
86 com que eles percebam que essa produção escrita eh:: algo comum+ está:: no cotidiano deles +
87 então vai ter aluno que vai escrever menos né? + (movimentando as mãos) então eu sei do aluno
88 que tem mais dificuldade do aluno que eh:: mais inseguro ou do aluno que ainda + + está no
89 processo + tenho alunos que estão no processo de alfabetização não estão ALFABETIZADOS
90 + então ali dentro da possibilidade dele de repente eu tenho alunos que produzem FRASES +
91 eles não produzem textos ainda + mas eles produzem frases + então eu busco, né + dentro da
92 minha realidade + trazer propostas pra esse aluno também que produz frases, né?

93 [Pesquisadora] Sim + como você avalia o nosso CURRÍCULO + o currículo de LÍNGUA
94 PORTUGUESA para os anos iniciais do ensino fundamental para turma que você atua?

95 [Professora 3] O CURRÍCULO traz muito trabalho com gêneros + tem bastante proposta de
96 trabalho com GÊNEROS TEXTUAIS + são gêneros da ESFERA COTIDIANA + são gêneros
97 que dá para a gente trabalhar bastante sim + tem alguns que são mais comuns a eles + outros
98 assim que eu vejo que já não + nem tanto.

99 [Pesquisadora] Eh necessário adaptar algumas atividades?

100 [Sujeito-Professora 3] Eu acredito que sim + algumas coisas devem ser ADAPTADAS + devem
101 ser adaptadas sim + porém + + eh:: eu acredito que esteja em forma.

102 [Pesquisadora] Quanto ao NÍVEL que esses alunos os seus alunos estão para o currículo
103 observando o currículo da turma você acha que está: adequado ou precisa adaptar muita coisa?

104 [Sujeito-Professora 3] Isso falando pela minha turma eu acredito que seja esteja ADAPTADO
105 sim ++ mas vai depender também da questão do trabalho, né? Ah:: gente pode pegar o texto e
106 ah:: gente trabalha da forma como ah:: gente vê:: a possibilidade, né? eh:: possível fazer essa
107 adaptação também + falando assim pela minha turma eu acredito que sim que eh:: válido + e ai
108 um outro professor pode falar que não/não eh válido + DEPENDE de cada pessoa + da turma
109 né:: + do nível da turma + número de alunos alfabetizados se a proposta eh:: possível eh::
110 possível trabalhar ou não.

111 [Pesquisadora] Quais os tipos de atividades e produções textuais que você costuma utilizar no
112 seu dia a dia com a sua turma + em processo de aquisição de escrita?

113 [Professora] Que eu gosto de trabalhar bastante a produção textual a partir de imagens + e
114 cenas + eh:: isso a forma como eu trabalho + o meu projeto de/di::di:: de LEITURA E
115 ESCRITA foi em cima disso foi + em cima de produção textual a partir de tirinhas + Maurício
116 de Sousa turma da Mônica + então a partir das tirinhas ali + começando primeiro trabalhando
117 que eh:: a tirinha + a partir disso eles fizeram começaram a fazer interpretação dessas tirinhas
118 entender o contexto os personagens o ambiente que está se passando + depois nós começamos
119 com produção de frases + as falas dos personagens + e a partir daí nós fomos desenvolvendo o
120 texto corrido/ sob. [pesquisadora] (sim, respondeu junto com a professora) então + o projeto
121 foi em cima disso + a produção textual em cima de histórias de tirinhas né? porém eu também
122 trabalhei + + trabalhei bastante o gênero textual diário + ih:: nós montamos um diário para
123 cada aluno + eles também tem um diário pessoal onde eles registram acontecimentos do dia,
124 que eh uma oportunidade também de produção textual + algo que eles sabem eu acredito que
125 ali não tem muito segredo + vou escrever sobre o dia deles como foi + então eh algo assim +
126 bem + bem tranquilo + outra proposta também foi um projeto de meio ambiente + nossa turma
127 adotou uma plantinha + até então + era um projeto de meio ambiente + mas acabou se tornando
128 também um projeto di/di:: produção textual + porque eles levavam essa plantinha para casa
129 junto com a plantinha um diário um caderninho onde eles faziam um relatório do registro de
130 cuidado da planta + então acabou se transformando também uma proposta de produção textual.

131 [Pesquisadora] Que bacana + legal + como você pensa:: que seus alunos se sentem ao::
132 produzir? Realizar a atividade de escrita proposta em suas aulas?

133 [Sujeito-Professora 3] Eu acredito que alguns se sentem mais motivados + embora a gente::
134 busque incentivar todos + mas tem aqueles que ainda sentem mais insegurança + eu:: acredito
135 que seja ainda por conta da que estejam ainda no processo da alfabetização + ainda não se
136 sentem tão motivados a escrever + o que acontece a seguir + antes + porém + eles aceitam muito
137 bem eles + eu tenho assim uma eles recebem muito bem essas propostas de produção textual +
138 eles gostam de escrever e de contar em detalhes + às vezes nem cabe + usam mais do que o
139 limite de linhas eu busco incentivar bastante a produção.

140 [Pesquisadora] Muito legal saber do seu trabalho + fico muito orgulhosa + se você está
141 trabalhando bem a questão da produção de texto, né?

142

ANEXO