

O TEXTO COLETIVO COMO FERRAMENTA DE TRABALHO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Caroline Delfino dos Santos (UNIGRANRIO)

carol.delfino.santos@gmail.com

RESUMO

Considerando o importante papel da escola pública em alfabetizar pedagógica e politicamente as crianças oriundas das classes populares, o trabalho se propõe a analisar estratégias de mediação docente que contribuam favoravelmente para a aquisição da língua escrita. O presente artigo é fruto de estudos relacionados ao campo da alfabetização e se propõe a ilustrar a experiência de trabalho com textos coletivos produzidos por alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tal, utiliza como aporte teórico as pesquisas registradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mais especificamente, no que se refere à psicogênese da língua escrita. Trata-se de um estudo de caráter etnográfico com acompanhamento sistematizado das práticas dos sujeitos.

Palavras-chave: Texto coletivo. Ferramenta de trabalho. Alfabetização.

1. Introdução

Para além dos estudos em torno de como as crianças elaboram a escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos trazem a possibilidade de refletir sobre sua construção social e demais questões que a permeiam. Para tal, aponta importantes considerações de caráter político-social que permeiam o universo escrito, tecendo a relação entre saber e poder. "Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 31). Importante pensarmos o lugar de onde Emília Ferreiro e Ana Teberosky falam, que grupos atende e o porquê de suas inquietações estarem mudando à rota do ensino da língua.

Pensar o fantasma do fracasso escolar atribuído às crianças que se encontram economicamente em situação de desvantagem, impulsiona outras reflexões sobre o processo da aprendizagem. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 38). Isto parece ir na contramão dos dados educacionais dos países pobres da América. A busca por novos caminhos que superassem as estatísticas do analfabetismo fez com que Emília Ferreiro e Ana Tebe-

rosky provocassem uma verdadeira revolução conceitual. Para essa discussão, não há como não relacionar as categorias pobreza e educação:

Com efeito, pobreza e analfabetismo andam juntos. O analfabetismo não se distribui equitativamente entre os países, mas se concentra em entidades geográficas, jurídicas e sociais que não sabemos nomear. (...) Não sabemos como classificar os países, mas sabemos o que é a pobreza. Sabemos - é inútil ocultá-lo, porque o Banco Mundial o sabe e o diz- que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza. Sabemos que esses 80% conjugam todos os indicadores de dificuldades para alfabetização: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilinguismo. (Sabemos, naturalmente, que esses 80% também são heterogêneos, já que as desigualdades entre os países se expressam ainda em desigualdades internas, tanto ou mais pronunciadas que as primeiras). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 15-16)

Mediante a não superação do analfabetismo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky questionam o porquê dos altos índices, chamando-nos atenção para os dados que se apresentam em meio às crianças das classes populares. Daí sua inclinação à pesquisa com o referido grupo:

Dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeados por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabetos ou semialfabetizados, crianças que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar uma instituição pré-escolar. Meu interesse particular por elas liga-se tanto a razões teóricas quanto práticas (...) porque são essas crianças que, mais frequentemente, fracassam na escola. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 72)

Este estudo estrutura-se em duas partes. Na primeira buscaremos apresentar contribuições importantes no campo dos estudos da linguística esboçados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como a consequente reconceitualização das formas de se pensar a aquisição da escrita. Na segunda parte do artigo, nos deteremos à proposta de trabalho docente de mediação de produção textual com autoria coletiva, entendendo ser esta uma importante estratégia de incentivo para a formação do leitor/escritor contemporâneo. Conclui-se, enfim, com algumas considerações a respeito das questões observadas *in loco*, buscando articulá-las ao tema explorado.

2. *Aquisição da linguagem escrita à luz dos estudos de Emília Ferreiro*

Para o presente estudo, consideraremos as contribuições literárias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no processo de compreensão da aquisição da linguagem escrita, bem como suas pesquisas nesse campo.

Em análise prévia aos resultados apresentados pela autora, seus estudos apontaram para a forma como as crianças constroem conhecimentos em relação à escrita, promovendo outras reflexões em relação ao processo de alfabetização. A seguir, esboçaremos parte de sua trajetória para a compreensão de como se deram os estudos no campo da psicogênese.

Nascida na década de 1930, na Argentina, Emília Ferreiro se formou na Universidade de Genebra seguindo os estudos em epistemologia genética a partir do trabalho de Jean Piaget, seu orientador, tendo, contudo, se aprofundado na investigação em torno da escrita. De volta à Argentina, tornou público *Psicogênese da Língua Escrita*, livro de sua autoria com a pedagoga Ana Teberosky. O trabalho é fruto de investigações realizadas com crianças sobre o processo de elaboração da escrita.

No Brasil, seus trabalhos ganham maior notoriedade a partir de meados da década de 80. Suas pesquisas vêm sendo amplamente divulgadas por Telma Weiz, também sua aluna em psicolinguista. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky provocaram considerável impacto em torno da forma de se pensar o processo de alfabetização. Embora as pesquisas tenham sido realizadas em castelhano, Telma Weiz e Esther Pilar Grossi, Terezinha Nunes Cahaer e Lucia Browne Rego, por meio de dados coletados no Brasil, revelam que "os processos de conceitualização da escrita seguem uma linha evolutiva similar em português". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 7)

Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados para língua portuguesa nas séries iniciais ratificam a influência das pesquisas voltadas para a aprendizagem da leitura e escrita e como estas reconfiguraram as perspectivas em relação ao ensino, citando como exemplo a produção textual, nosso objeto de análise, mesmo antes da aquisição formal da escrita:

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997)

A psicolinguista concentrou suas pesquisas nos mecanismos de aprendizagem descentralizando a questão da alfabetização dos processos

de ensino, tal como previsto nos métodos mecanicistas. Ao se mobilizar pela questão de como as crianças aprendem o código escrito, por meio de pesquisas com crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky descobrem que as mesmas desenvolvem importante papel em seu processo de construção da aprendizagem. Assim, a preparação e estímulo do desenvolvimento motor da criança a partir de exercícios repetitivos como pré-requisito à alfabetização passam a ser questionáveis. O desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas são pensadas de forma contextualizada e interligadas. "A tão comentada prontidão para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 101)

Dito isto, as crianças que vivem em grandes centros urbanos ou em constante contexto de leitura e escrita tem mais acesso a um mundo letrado.

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 37)

(...) Em ambiente urbano, as crianças estão, desde o seu nascimento, expostas a material escrito e a ações sociais vinculadas a esse tipo de material. Podem obter informação acerca de alguns tipos de relações entre ações e objetos. (*Idem, ibidem*, p. 66)

Em relação aos níveis estruturais da linguagem, Emília Ferreiro e Ana Teberosky consideraram que a escrita de cada criança se apresenta, num dado momento, em uma fase específica. Assim, consideramos, portanto, não fazer sentido a promoção de atividades únicas para um grupo de alunos visto que cada um concebe a escrita de uma dada maneira. Em análise às produções escritas, foram observados alguns aspectos dentre os quais, por vezes, as crianças ainda não discriminam desenhos de letras e até números. Até que se alcance um nível considerado alfabético, várias hipóteses são manifestadas pelas crianças observadas.

Para uma melhor compreensão em torno das concepções das crianças em relação à escrita, organizamos um quadro conceitual que discrimina e exemplifica cada umas das fases:

Fase	Descrição	Características	Exemplo: Elefante:
Pré-silábica	Nessa fase a criança ainda não estabelece relação entre fonemas e grafemas. Por vezes, emprega diferentes símbolos gráficos para representar a escrita.	• Não há relação entre fala e escrita; • Por vezes ainda não distingue desenhos de letras e números;	X13z 4p
		• Relaciona o tamanho do objeto que pretende escrever ao número de símbolos que utiliza.	STPAQXV12PÇW
		• Usa uma letra para cada palavra que deseja escrever;	E S
		• Pode fazer uso de uma escrita “fixa”, registrando sempre um mesmo grupo de letras, quase sempre as do seu próprio nome;	ANEALI (Letras de ALINE)
Silábica	s/ valor sonoro	• Utiliza uma letra para cada sílaba, embora ainda não relacione a letra convencional ao seu respectivo som; • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala;	XABC AIOU
	c/ valor sonoro	• Início da fonetização da escrita; • As letras adquirem valor sonoro; • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala os dois, sempre convencionando ao som;	EEFT
Silábico-alfabética	Já tem construída a ideia de que a escrita representa o som da fala;	• A criança supera a hipótese silábica, embora ainda escreva uma letra pra representar uma sílaba, às vezes;	Elfat
		• Comete juntura intervocabular;	O ELFAT VIVNA SEUVA
Alfabética	Compreende o uso social da escrita. Embora ainda não domine as questões de caráter ortográfico, apresenta uma maior reflexão sobre a escrita, com preocupações em torno da grafia convencional.	• Reconhece o valor sonoro de todas as letras do alfabeto; • Apresenta uma maior estabilidade na escrita; • Separa as palavras ao escrever frases e textos;	O ELEFANTE VIVE NA SEUVA.

Quadro 1: FASES DA ESCRITA

A coleta de dados na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi realizada no seguinte contexto: As crianças foram estimuladas a escrever espontaneamente um grupo de palavras tal como acreditavam que estas deveriam ser escritas. Nesse sentido, a opção por um conjunto de palavras e não palavras isoladas favoreceu o processo de interpretação e avaliação da representação gráfica, descortinando outras formas de pensar a produção infantil para além de sua classificação como “garatujas”. A justificativa para a escolha no procedimento de coleta considerou que as produções espontâneas se configuram como indicadores mais fiéis das hipóteses infantis sobre a produção do sistema da escrita, além de estimular os alunos a enxergar seus saberes como aqueles socialmente aceitos. Consiste, pois, em validar tais conhecimentos infantis permitindo que eles também alcancem tal compreensão.

Em análise às construções originais das crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky consideram que cada qual elabora ideias a respeito do código, independente do meio. Distinguir o universo figurativo do não figurativo, por exemplo, configura-se numa reflexão sobre as marcas gráficas. Num estágio de superação, as pesquisas apontam como segundo critério a instauração da “quantidade mínima de caracteres”. Nesse estágio, a criança não apenas considera a existência de letras para a escrita mas institui um quantitativo para que seja validada. O critério seguinte prevê uma variedade de caracteres.

Como é possível observar, a transição da fase silábica para a alfabética implica na aquisição de uma maior consciência fonológica, sendo este um importante princípio no processo de alfabetização. Nessa fase, a criança passa a compreender que as sílabas resultam é formada por um ou mais fonemas. O conhecimento dos mecanismos linguísticos implica que a criança decodifique foneticamente os termos falados. O reconhecimento do som das palavras demanda que a criança considere que as palavras se estruturam a partir de sílabas. A esse respeito, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001) cuidam de apresentar-nos algumas ressalvas sob o risco de insistirmos no erro de que a escrita é uma transcrição da fala, mas "como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 15), não devendo, portanto, ser interpretada como aquisição de uma técnica:

Esse objeto-a escrita- que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de escrita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às

condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 65)

Ainda no exercício de esclarecer-nos a respeito das ideias das crianças sobre o sistema gráfico, e sobre suas implicações cognitivas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky dissertam:

Para poder pensar sobre as relações entre fala e escrita é preciso realizar uma complexa operação psicológica de *objetivação da fala* (e nessa objetivação a própria escrita desempenha um papel fundamental). A criança adquiriu a língua oral em situações de comunicação efetiva, na qualidade de instrumento de interações sociais. Sabe para que serve a comunicação linguística. Contudo, ao tentar compreender a escrita deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, classificáveis; descobrir que as semelhanças e diferenças no significante não são paralelas às semelhanças e diferenças no significado; descobrir que há inúmeras maneiras de “dizer o mesmo” tanto ao falar como ao escrever. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 83)

Diferente das técnicas de alfabetização, as pesquisas e contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não se configuram como método, mas em estudos importantes para a compreensão de como se processa a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, mais especificamente, da construção da escrita. Reconhecendo não ser a alfabetização a apropriação de técnicas, mas uma aprendizagem conceitual que implica uma reflexão mais ampla e complexa a respeito do sistema gráfico. “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 13). Pensando assim, selecionamos os dois primeiros objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que delineiam as demandas para o leitor contemporâneo:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; (BRASIL, 1997)

Pensando ainda mais a respeito da função social da leitura e da escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentam duas considerações distintas que implicam no processo de escolarização dos cidadãos. A primeira, com base na experiência da França na década de 1980, aponta

para o que eles consideram como *iletrismo*, um hiato entre a escolaridade do aluno e sua experiência cotidiana com a leitura. A segunda, conseqüentemente, evidencia a diferença entre ser analfabeto por não ter acesso à escola e ser iletrado por não ser um leitor pleno. Dito de outra maneira, conclui que "estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. (...) Se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... Para que e para quem a escola alfabetiza?". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 17)

Assim, o presente artigo aponta a produção textual como uma proposta de trabalho alinhada às demandas pensadas no campo da alfabetização, contando com a mediação docente no processo de aquisição da linguagem escrita.

3. O texto coletivo, uma aprendizagem

Com base no exposto no quadro 1, é possível observar as diferentes fases da escrita processadas pelas crianças e assim considerar que cada uma apresenta um tempo específico para aprendizagem. Algumas crianças levam um tempo diferenciado para a aquisição da escrita na fase alfabética, levando a escola a avaliá-lo como portador de alguma dificuldade cognitiva e conseqüentemente defasagem idade/série, com possibilidade de evasão escolar. Emília Ferreiro e Ana Teberosky ratificam: "Conforme as épocas e os costumes, os alunos que fracassam são designados como *de espírito débil*, *imaturos* ou *disléxico*". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 14)

Considerando que a escrita e a leitura precedem ao tempo escolar, e que, muito antes de chegarem à escola as crianças já lidam diariamente com contextos de um mundo letrado, descartamos, portanto como condição prévia para a produção textual que o aluno domine conhecimentos relacionados à tecnologia da escrita. Concebemos a proposta de produção de texto como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças cujas hipóteses silábicas encontram-se em fases distintas, na medida que juntas podem confrontar suas concepções.

Importante salientar que a produção textual com caráter coletivo apresenta resultados condizentes com as práticas necessárias a uma melhor alfabetização, segundo resultados identificados pela psicolinguista:

Sabemos que se alfabetiza melhor:

- a) Quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos;
- b) Quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) Quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações de interação com a língua escrita;
- d) Quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia, de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...)
- e) Quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) Finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo); (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 82-83)

Para a consulta aos documentos públicos do Ministério da Educação que abordam a temática aqui trazida, utilizamos com recorte temporal as duas últimas décadas. Assim, elegemos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* anteriormente citados, de 1997, e a *Base Nacional Comum Curricular*, de 1998, publicados aproximadamente uma década depois da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil. A seguir, apontaremos algumas estratégias previstas para a produção de textos referentes ao 1º ano de escolaridade. Nota-se dentre as propostas descritas a produção como um movimento coletivo de interação entre os diferentes alunos de uma turma, mediados pelo docente:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto;

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;

Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo;

Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico. (BRASIL, 1998)

Para a compreensão do que do que nos referimos como produção coletiva de textos, consideramos se tratar de uma atividade realizada no espaço escolar envolvendo todos os alunos de uma turma, sendo estes mediados pelo professor regente. Em dado contexto, os alunos podem apresentar as ideias para composição do texto tendo o professor como escriba ou a turma pode ser dividida em grupos e distribuídos os papéis de maneira que um dos alunos possa exercer a função de registrar as contribuições discursivas dos alunos.

Compreendendo que a aprendizagem se dá por meio dos processos interacionistas, a produção coletiva favorece não apenas a promoção dos conflitos favoráveis à construção de novas aprendizagens, como também possibilita uma melhor socialização entre os alunos. A revisão e edição do texto, tal como previsto no campo das estratégias do documento *Base Nacional Comum Curricular*, também se configuram como importantes situações de aprendizagem uma vez que os alunos, com suas diferentes hipóteses em torno da escrita poderão pensar a respeito dela e argumentar oralmente a seu favor, ou melhor dizendo, a favor de suas ideias. A atividade muda o foco da figura do professor, descentralizando o saber. Nesse contexto, todos são detentores de conhecimentos, capazes de contribuir com ideias e tomadas de decisões. A atividade demanda organização, concentração, escuta e respeito à fala do colega.

A produção coletiva supera a ideia de que a criança precisa dominar o código escrito porque além da exploração da oralidade, para que o texto ganhe marcas gráficas, este poderá ser redigido por uma outra criança que já saiba escrever convencionalmente, ou que apresente uma escrita próxima da hipótese alfabética. A oralização do texto também exige uma prévia organização das ideias e linearidade dos fatos, com um mínimo de coerência. O trabalho realizado a partir da reescrita de um texto já conhecido de memória, tal como uma música ou uma parlenda, por exemplo, favorecem a escrita uma vez que as crianças poderão se ater mais à questão gráfica. A escrita de um texto conhecido facilita a avaliação docente, contudo, o gênero ou estrutura textual a ser explorado poderá variar conforme os objetivos previstos pelo docente. O texto pode estar associado a algum contexto de trabalho anterior, experienciado pela turma, tal como um bilhete, um convite, um e-mail, uma mensagem instantânea, uma receita.

Por maior que seja a autonomia que se intente construir com os alunos, a mediação do professor nesse processo é muito importante pois além de colaborar nas questões de ordem prática, poderá incentivar as crianças ou mesmo provocá-las em suas hipóteses.

A observação *in locus* foi realizada com uma turma de primeiro ano de escolaridade em uma escola do sistema público de ensino. A unidade escolar¹⁶⁴ e as residências dos alunos encontram-se em região periférica, estando relativamente longe dos grandes centros urbanos. A informação implica em considerar que em seus contextos sociais/locais os alunos têm pouco acesso a um cenário escrito, sem bibliotecas na região, comércio e demais espaços que favoreçam o contato contínuo com livros ou mesmo placas comerciais, jornais, revistas, outros. A faixa etária dos alunos é entre cinco e seis anos, conforme previsto pela rede de ensino e deliberações de caráter nacional. Todas cursaram o pré-escolar na mesma unidade de ensino. A formação da professora é recente e em nível superior na área da pedagogia, tendo também se habilitado anteriormente por meio do curso de formação de professores a nível médio.

O contato com os alunos permitiu a leitura de que mesmo pequenos tem como princípio o respeito nas relações sociais construídas na escola. Ao longo do acompanhamento, manifestaram-se solidárias e muito afetivas umas com as outras. Procuraram ajudar-se mutuamente assumindo princípios que norteiam a coletividade, além de preocuparem-se uns como os outros em diferentes contextos. Revelaram autonomia quanto a importantes tomadas de decisões e ainda na resolução de conflitos, não necessariamente de relacionamento, mas de divergência de opinião.

Através da entrevista com a docente, a mesma apresenta uma avaliação mais geral da turma:

Os alunos vêm se desenvolvendo muito bem com relação à leitura e à escrita. Já têm construída a prática da leitura desde o pré-escolar, mesmo antes de decodificarem as palavras. Eles revelam entender a função social da escrita recorrendo aos livros, em especial como uma fonte de prazer e distração. (Docente P.)

Ao longo da conversa a professora vai dando mais evidências sobre ter consolidado conhecimentos relacionados à alfabetização e cuida de explicar que busca participar dos cursos e programas de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, além dos conhecimentos já constru-

¹⁶⁴ Neste trabalho, serão mantidos em sigilo o nome da escola, docente e alunos.

idos através da participação em congressos e faculdade e trocas com colegas da escola.

Dentre as atividades realizadas envolvendo a prática da leitura e escrita, selecionamos o trabalho a seguir por tratar-se do nosso objeto de estudo em questão: A produção de texto coletiva. O trabalho é fruto de uma pesquisa realizada pelos alunos, envolvendo o contato com a comunidade local, uma comunidade de tradições nordestinas. Com vistas ao (re)conhecimento das manifestações culturais orais, foi pedido aos alunos que pesquisassem com familiares e/ou vizinhos brincadeiras que realizam quando crianças ou histórias e músicas que ouviam antigamente. Em razão da incidência de lendas o grupo optou por trabalhar com este tipo de histórias. Durante a apresentação (oral) das pesquisas as crianças foram descobrindo diferentes nomes para uma mesma história e/ou personagem. A professora cuidava de explicar aos alunos que se tratava de histórias antigas que eles poderiam recontar para os pais, irmãos, amigos e futuramente, filhos a fim de que não se perdesse.

Algumas lendas foram selecionadas e após divisão dos alunos em grupos estratégicos¹⁶⁵ eles foram orientados a tomar decisões quanto à organização do trabalho. A proposta era registrar as histórias e expor para que outras crianças pudessem ter acesso, assim, era preciso que alguém recontasse, enquanto outro atuava como escriba e outros prestavam o suporte necessário. Em outro momento, cada grupo ficou responsável por realizar a leitura para a turma e fazer a revisão com atenção a questões ortográficas e juntura intervocabular, tornando o legível. Ao professor coube a responsabilidade de realizar algumas intervenções e, concluídas as produções, cuidou de copiar em cartolina. As crianças ilustraram as lendas com dobraduras ensinadas pela professora regente. Importante registrar que a atividade foi desenvolvida em diferentes dias, em razão das demais atividades escolares.

Pensando na necessidade de exploração do texto, mesmo antes de ser construído, foi proposta a pesquisa a ser realizada no ambiente familiar da criança como uma forma de valorizar esses conhecimentos que advêm da comunidade. Assim, de posse de algumas informações os alunos puderam ouvir e ser ouvidos, ampliando seu repertório de ideias além de desenvolver sua oralidade. Tal estratégia foi de suma importân-

¹⁶⁵ A docente cuidou de organizar os grupos de forma a garantir, segundo ela, maior diversidade de hipóteses da escrita com vistas a troca de conhecimentos.

cia para que o aluno estimulasse também sua memória uma vez que precisou recorrer a ela para transcrever os textos.

Ao avaliar a atividade proposta, a docente apresenta as seguintes considerações:

Esta foi uma das primeiras produções propostas em grupo porque sempre tenho a preocupação de que os alunos de fato possam escrever de forma interativa e não apenas que uma parte do grupo realize o trabalho. Hoje tenho dúvidas quanto a não ter proposto a atividade antes, ainda que com outros temas e tipos de textos por entender, nesse momento, que há trabalhos onde os objetivos só são alcançados a longo prazo. É um processo! Acho que talvez alguns alunos tivessem sido mais detalhistas na descrição das lendas se tivessem escrito o texto individualmente. (Professora P.)

Durante a realização do trabalho observamos que os alunos discutiam a respeito do que escrito e a sequência das ideias apresentadas tiveram que ser suprimidas ou omitidas em função da decisão do grupo, daí a preocupação da professora quanto a estrutura curta dos textos.

Não é fácil mesmo entre os adultos ter que abdicar das nossas ideias e com as crianças não é diferente. Detectamos alguns conflitos em alguns grupos muito em razão da necessidade de chamar o outro à responsabilidade para o cumprimento da proposta, uma vez que ela tinha um caráter coletivo. Observamos ainda que alguns alunos exerciam liderança sobre os demais. A docente tratou de intervir de maneira que tal postura fosse positiva na organização e desenvolvimento do grupo como um

O trabalho gerou resultados positivos no aspecto da leitura e da escrita. Consideramos ser fundamental que os alunos desde muito cedo tenham a oportunidade de se deparar com outras visões, com outras formas de se pensar a escrita e é nesse processo de troca com o outro que os alunos e docente aprendem.

4. Considerações finais

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 63)

Quando desafiadas a escrever, mesmo antes de saber fazê-lo de forma convencional, os alunos dão evidências de como são capazes de produzir conhecimentos e ampliar seu repertório de ideias e vocabulá-

rios. "A criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, 26). Daí ser tão importante o incentivo à leitura a partir do exemplo. Construir uma rotina de leitura com os pequenos não apenas incita o gosto pela leitura como também permite à criança a se familiarizar com o mundo letrado, suas estruturas e marcas gráficas.

A prática de produção de texto coletivo mediada pela docente revelou-se como uma importante ferramenta possibilitadora de múltiplas aprendizagens. As avaliações apresentadas pela docente no movimento pós-atividade favoreceram uma reflexão de sua própria prática e replanejamento de novas ações. Apesar das ressalvas apontadas, observamos que parte dos procedimentos adotados estavam alinhados às perspectivas presentes na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: escrita espontânea, valorização dos saberes construídos pelos alunos, diversidade, interação entre os pares e interação cognoscente entre o sujeito e o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita.

Prudente pensar que a revolução conceitual promovida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no campo da alfabetização já apresenta frutos na sala de aula. Pensar que crianças recém-saídas da educação infantil já são inseridas em uma prática tão complexa quanto a produção de texto, pode ser considerado um importante avanço nos rumos da educação, para o alcance das metas e superação das demandas contemporâneas: a formação de leitores e escritores capazes de comunicar-se com o mundo, em diferentes contextos, através do pleno domínio do sistema gráfico.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10-06-2017.

_____. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27-06-2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. edi. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: _____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXOS:

ANEXO I: TEXTOS COLETIVOS

Texto I¹⁶⁶

A LENDA DA VITÓRIA RÉGIA

ERA UMA VEZ UMA ÍNDIA QUE QUERIA SE CASAR.

ELA VIU O REFLEXO DA LUA E ELA QUERIA PEGAR A LUA.

ELA QUERIA PEGAR A LUA NA ÁGUA CLARA.

ELA SE JOGOU NA ÁGUA.

ELA SE AFOGOU, A LUA FICOU COM PENA E DEIXOU ELA NA
ÁGUA

E ELA VIROU UMA FLOR BRANCA. (Alunos A, B, C e D)

Texto II

A LENDA DO UIRAPIRU

ERA UMAVEZ UMA ÍNDIA QUE CANTAVA BONITO.

ELA E SUA IRMÃ GOSTAVAM DO CACIQUE, ENTÃO ELE FEZ UM CONCURSO DE PONTARIA ÁRA VER QUEM SERIA SUA ESPOSA.

AÍNDIA QUE CANTAVA BONITO PERDEU E FICOU TRISTE E PEDIU PARA VIRAR UM PÁSSARO PARA PODER VER O SEU AMADO SEM SER VISTA E CONTINUOU CANTANDO. (Alunos E, F e G)

Texto III

A LENDA DO BOITATÁ

O BOITATÁ É UMA COBRA QUE SOLTA FOGO PELA BOCA.

ELE ROUBA OS OLHOS DAS PESSOAS E É POR ISSO QUE O OLHO DELE FICA BRILHANDO.

DIZEM QUE O BOITATÁ TEM ESPÍRITO MAU. (Alunos H, I e J)

¹⁶⁶ Os textos reproduzidos apresentam-se em sua versão final já tendo sido revisados pelos alunos com mediação docente. A professora, ainda que de maneira informal, cuidou de explicar para os alunos porque devemos usar os respectivos sinais de pontuação.

Texto IV

A LENDA DO SACI

O SACI É UM MENINO NEGRO QUE PULA DE UM PÉ SÓ.
USA GORRO VERMELHO,
AZEDA O LEITE, ANDA POR AÍ NO RODAMONHO, SOLTA GALINHA,
ASSUSTA PESSOAS. (Alunos K, L, M e N)

Texto V

A LENDA DA IARA

A IARA ERA UMA INDIA CORAJOSA, VALENTE E BRIGONA.
OS IRMÃOS TINHAM INVEJA DELA E POR ISSO QUERIAM ATACAR.
MAS ELA ATACOU ELES E MATOU ELES.
OS ÍNDIOS VIRAM QUE ELA MATOU OS IRMÃOS E JOGARAM ELA NO RIO.
OS PEIXES SALVARAM ELA E ELA VIROU UMA SEREIA.
ELA SE APAIXONOU POR UM PESCADOR POBRE.
A IARA FALOU:
-SE VOCÊ SE CASAR COMIGO EU VOU TE DAR MUITOS PEIXES.
ELA DEU OS PEIXES MAS ELE FUGIU E NÃO CASOU COM ELA. (Alunos O, P e Q)

Texto VI

A LENDA DA MATINTA PEREIRA

ERA UMA VEZ UMA VELHA QUE ERA A MATINTA PEREIRA.
ELA TEM O CABELO ARREPIADO, VIVE DE PRETO E DE NOITE ELA SE TRANSFORMA EM UMA CORUJA.
ELA FICA GRITANDO O SEU NOME:
-MATINTA PEREIRA! MATINTA PEREIRA!
PARA DESCOBRIR QUEM É A MATINTA PEREIRA É SÓ CHAMAR ELA PRA TOMAR CAFÉ. DE MANHÃ A PRIMEIRA PESSOA QUE APARECER NA SUA CASA PARA TOMAR CAFÉ É A MATINTA PEREIRA. (Alunos R, S e T)

Texto VII

A LENDA DA TARTARUGA

Era uma vez um índio.
Ele foi pescar. De repente, uma cobra mordeu ele e ele caiu em cima da tartaruga.
O índio era filho do cacique.
A tartaruga foi levar o índio até o pai dele e ganhou uma casca.
O cacique protegeu a tartaruga. (Alunos U, V e W)

**ANEXO II:
IDENTIFICAÇÃO DA FASE DA ESCRITA APRESENTADA PELOS ALUNOS**

TEXTO	ALUNO	FASE DA ESCRITA
I	A	Alfabética
	B	Silábico-alfabética
	C	Silábica sem valor sonoro
	D	Pré-silábica
II	E	Silábico-alfabético
	F	Silábica sem valor sonoro
	G	Pré-silábica
III	H	Silábica sem valor sonoro
	I	Silábica com valor sonoro
	J	Pré-silábico
IV	K	Silábico-alfabética
	L	Silábica sem valor sonoro
	M	Pré-silábico
	N	Pré-silábico
V	O	Alfabética
	P	Silábico-alfabética
	Q	Pré-silábico
VI	R	Silábico-alfabética
	S	Alfabética
	T	Silábica com valor sonoro
VII	U	Silábica com valor sonoro
	V	Pré-silábico
	W	Pré-silábico