

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Fabiana Silva Soares Vieira

**CONTRIBUIÇÕES DO DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA
ALFABETIZAÇÃO: A AUTORIA EM FOCO**

**São Caetano do Sul
2018**

FABIANA SILVA SOARES VIEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA
ALFABETIZAÇÃO: A AUTORIA EM FOCO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

VIEIRA, Fabiana Silva Soares

Contribuições do dispositivo sequência didática na alfabetização: a autoria em foco/Fabiana Silva Soares Vieira – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018
160f.

Orientadora: Prof. (a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício
Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Alfabetização. 2. Sequência didática. 3. Autoria. 4.Trabalho colaborativo. 5. Desenvolvimento profissional docente. I. APARÍCIO. Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós – Graduação em Educação. III.Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.(a) Dr.(a). Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.(a) Dr.(a). Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício (orientadora)

Prof.(a) Dr.(a). Maria de Fátima Ramos Andrade (USCS)

Prof.(a) Dr.(a). Ana Maria Falsarella (UNIARA)

Dedico este trabalho a todos os meus alunos,
por tudo que aprendemos juntos!

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelas bênçãos a mim concedidas.

Agradeço aos meus pais, Maria de Fátima e Osmirio, por terem me ensinado muito do que sei e terem contribuído para a formação da pessoa que sou hoje.

À minha irmã Camila, que se demonstrou orgulhosa com minha trajetória profissional.

Ao meu namorado William, que sempre me apoiou, não me deixou desanimar e compreendeu alguns momentos de ausência.

Em especial à minha orientadora Ana Silvia Moço Aparício, por sua atenção, dedicação, carinho, além das inúmeras contribuições para minha pesquisa e para meu desenvolvimento profissional docente.

À professora colaboradora, pela parceria e a colaboração com o meu trabalho, pelas aprendizagens proporcionadas e experiências compartilhadas.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da linha de Formação de Professores: Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Ramos Andrade, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, Prof. Dr. Alan Cesar Belo Angeluci, Prof. Dr. Elias Estevão Goulart, Prof.(a) Dr.(a) Maria do Carmo Romeiro e Prof. Dr. Leandro Campi Prearo, que também participaram do meu percurso formativo.

À diretora da escola, pela oportunidade e espaço para coleta de dados da pesquisa.

Às coordenadoras, que estiveram sempre prontas a ajudar em tudo o que fosse preciso, não medindo esforços para colaborar com a minha pesquisa.

Às professoras Sueli, Cristina, Eliane, Cristiane, Lucileni e Cintia, por sempre me incentivarem e agradeço pela amizade que me alegra tanto.

Às amigas de mestrado, Claudia Zucatelli, Claudia Okayama, Maísa, Priscila Baena, Nicole e Sandra, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências, pelos trabalhos realizados, por todos os bons momentos que ficarão para sempre em meu coração.

À minha amiga Anelise pela amizade, apoio e atenção em todos os momentos.

E ao autor do livro paradidático Marcelo Loro, pela disponibilidade e atenção com todos os alunos.

Por fim, agradeço à PMSCS (Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização do Mestrado Profissional em educação.

“De tudo ficaram três coisas...

A certeza de que estamos começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que podemos ser interrompidos

antes de terminar...

Façamos da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro!”

Fernando Sabino

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o processo de construção colaborativa de uma sequência didática de gênero textual com alunos do 1º ano de uma escola municipal de tempo integral dos anos iniciais, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria. A investigação realizada é de abordagem qualitativa e de cunho colaborativo intervencionista, considerando a constituição de uma Parceria Formação no trabalho colaborativo de elaboração, desenvolvimento e realização da sequência didática entre esta professora pesquisadora e a professora colaboradora. O conjunto de dados gerados ao longo do desenvolvimento deste trabalho é composto por: registros em áudio das falas nos encontros da Parceria Formação, gravação em vídeo das aulas, registros reflexivos em diário de campo e as produções escritas realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática. A fundamentação teórica da pesquisa está apoiada, principalmente, nas contribuições dos estudos sobre o ensino da língua materna, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Didática das Línguas de Genebra e colaboradores brasileiros. Quanto à construção colaborativa da sequência didática por meio da Parceria Formação, a análise dos dados indica a importância da constituição de um espaço de reflexão na/da/sobre a prática, no contexto escolar, que possa contribuir para o planejamento da ação docente com aprofundamento teórico e valorização de práticas de maneira colaborativa que auxiliem o professor a refletir sobre o ensino e a própria prática profissional. No que se refere às contribuições da utilização do dispositivo sequência didática de gêneros textuais na alfabetização, os resultados da análise das produções dos alunos apontam avanços nas capacidades de linguagem dos aprendizes, bem como no processo de constituição da autoria pelos alunos. Sendo assim, o produto final da pesquisa corresponde a um material de apoio voltado ao professor alfabetizador, com orientações para o trabalho com a sequência didática de gêneros textuais, principalmente com o gênero “carta”, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e autoria dos alunos, por meio de exemplos de situações de sala de aula vivenciadas, com sugestões de leitura ao professor para embasamento teórico-metodológico.

Palavras-Chave: Alfabetização. Sequência didática. Autoria. Trabalho colaborativo. Desenvolvimento profissional docente.

Abstract

This research had as main objective to investigate the process of collaborative construction of a didactic sequence of textual genre with full-time municipal school's students from the 1st grade in the early years, considering the language development and authoring skills. The research carried out a qualitative and collaborative interventional approach, laying the formation of a Training Partnership in the collaborative work of elaboration, development and accomplishment of the didactic sequence between this researching teacher and the collaborating teacher. The set of data generated during the development of this work is composed of: audio records from the meetings of the Training Partnership, video recording of the classes, reflective records in the field journal and written productions made by the students throughout the didactic sequence. The theoretical basis of the research is mainly supported by the contributions of the studies on mother language teaching, from the perspective of Sociodiscursive Interactionism (SDI), developed by researchers from the Group of Didactics of Languages in Geneva and Brazilian collaborators. As for the collaborative construction of the didactic sequence through the Training Partnership, data analysis indicates the importance of creating a space for reflection in/and/about the practice, in the school context, that can contribute to the planning of the teaching action with deepening theoretical and valuation of practices in a collaborative way that help the teacher to reflect on teaching and the professional practice itself. With regard to the contributions of the use of the device, the results of the analysis of the students productions, point to advances in learners' language abilities as well as in the process of authorship creation by the students. Thus, the final product of the research corresponds to a support material urned to the literacy teacher, with orientations for the work with the didactic sequence of textual genres, mainly with the genre "letter", aiming at the development of language abilities and authorship of the students, through examples of classroom situations experienced, with suggestions for reading to the teacher for a theoretical-methodological basis.

Keywords: Literacy. Didactical sequence. Authorship. Collaborative work. Teachers professional development.

Lista de Figuras

Figura 1	Esquema da sequência didática	43
Figura 2	Esquema das capacidades de linguagem	53
Figura 3	Constituição do processo de “autorar”	59
Figura 4	Grade curricular das Oficinas Curriculares	68
Figura 5	Capa do livro paradidático trabalhado com os alunos dos 1 ^{os} anos	74
Figura 6	Imagem do final do livro paradidático do autor Marcelo Loro	75
Figura 7	Mural da sala de aula da professora colaboradora	77
Figura 8	Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 1	81
Figura 9	Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 2	81
Figura 10	Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 3	81
Figura 11	Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 4	82
Figura 12	Síntese dos encontros da Parceria Formação	85
Figura 13	Síntese do processo de construção colaborativa da SD	93
Figura 14	Interações em sala de aula – apresentação da situação	95
Figura 15	Produção inicial da aluna Gisele	97
Figura 16	Produção inicial da aluna Maria	98
Figura 17	Produção inicial do aluno Paulo	98
Figura 18	Produção inicial da aluna Sara	98
Figura 19	Diário da pesquisadora – Módulo 1 – Roda de conversa	105
Figura 20	Professora colaboradora realizando a leitura no Módulo 1	106
Figura 21	Trecho do livro <i>O carteiro chegou</i>	106
Figura 22	Exemplos de alguns dos <i>slides</i> apresentados no Módulo 2	107
Figura 23	Professora colaboradora como escriba da carta coletiva	110
Figura 24	Escrita da carta coletiva	111
Figura 25	Escrita da carta em dupla – Módulo 3	112
Figura 26	Exemplo de carta realizada por uma das duplas	113
Figura 27	Cartas digitalizadas – Módulo 4	114
Figura 28	Exemplo do momento da leitura da carta para o Papai Noel	115
Figura 29	Exemplo de carta da Sara para o Papai Noel	116
Figura 30	Sinopse das atividades planejadas na SD carta ao autor	117
Figura 31	Alunos com a produção inicial e escrevendo a produção final	120
Figura 32	Produção inicial e final de Gisele	121
Figura 33	Estrutura composicional da produção final de Gisele	123

Figura 34	Produção inicial e final de Maria	125
Figura 35	Estrutura composicional da produção final de Maria	127
Figura 36	Produção inicial e final de Paulo	128
Figura 37	Estrutura composicional da produção final de Paulo	131
Figura 38	Produção inicial e final de Sara	133
Figura 39	Estrutura composicional da produção final de Sara	135
Figura 40	Imagens das cartas dos alunos dos 1 ^{os} -anos	138
Figura 41	Carta do autor para os alunos dos 1 ^{os} anos	139
Figura 42	Carta resposta do aluno A	140
Figura 43	Carta resposta do aluno B	141
Figura 44	Carta resposta do aluno C	141
Figura 45	Carta resposta do aluno D	142
Figura 46	Carta resposta do aluno E	142
Figura 47	Carta resposta do aluno F	143
Figura 48	Carta resposta do aluno G	143
Figura 49	Capa do “caderno didático”	147
Figura 50	Contracapa do “caderno didático”	148

Lista de Quadros

Quadro 1	Planejamento da Oficina Curricular de Produção de Texto – 1	69
Quadro 2	Planejamento da Oficina Curricular de Produção de Texto – 2	72
Quadro 3	Tabulação da sondagem diagnóstica realizada em fevereiro	79
Quadro 4	Tabulação da sondagem diagnóstica realizada em junho	80
Quadro 5	Grade de avaliação diagnóstica do gênero “carta ao autor”	90
Quadro 6	Informações da apresentação da situação da SD	94
Quadro 7	SD carta ao autor – capacidades de linguagem mobilizadas	118

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CA	Capacidades de ação
CD	Capacidades Discursivas
CEB	Câmara de Educação Básica
CLD	Capacidades Linguística-Discursiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO: CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AUTORIA	35
2.1 História da alfabetização no Brasil: dos métodos tradicionais à psicogênese da língua escrita.....	35
2.2 Contribuições da didática da língua materna.....	41
2.2.1 Sequência didática de gêneros textuais: um dispositivo para o ensino da língua materna.....	42
2.2.2 A construção do Modelo Didático de Gênero: o trabalho prévio do professor.....	50
2.2.3 As capacidades de linguagem no ensino e aprendizagem de gêneros textuais.....	51
2.3 A autoria: concepções e ensino.....	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.1 A escolha metodológica para a investigação.....	61
3.2 Caracterização do contexto da pesquisa.....	65
3.2.1 A escola de tempo integral e as Oficinas Curriculares de Produção de Texto.....	65
3.2.2 A professora alfabetizadora colaboradora.....	76
3.2.3 A turma do 1º ano.....	77

3.3 A organização dos dados e os procedimentos de análise	82
4. DESCRIÇÃO DE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA SD.....	84
4.1 A preparação e o planejamento da SD: o trabalho colaborativo e a constituição da Parceria Formação	84
4.2. O desenvolvimento da SD em sala de aula.....	93
4.2.1 Apresentação da situação	93
4.2.2 A primeira produção	97
4.2.3 Elaboração, desenvolvimento e a realização dos módulos da SD carta ao autor	102
4.2.4 A produção final	119
4.2.5 A entrega das cartas ao autor	137
5. PRODUTO.....	147
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	152

1. INTRODUÇÃO

Início esta introdução apresentando algumas informações da minha trajetória profissional, pois as questões que busco responder em meu trabalho estão diretamente ligadas às experiências que venho vivenciando ao longo desse itinerário.

O início do meu percurso formativo ocorreu no ano de 2001, quando me matriculei no curso de magistério e logo fui convidada a estagiar como assistente de classe numa escola da rede particular de ensino, mais especificamente na Educação Infantil, com alunos em fase de alfabetização, um contexto que logo me interessou. Conheci, em formações continuadas oferecidas na própria escola, a teoria socioconstrutivista e foi ali que passei a ter mais contato com uma nova maneira de ensinar e aprender.

Nesta época, ainda trazia comigo uma série de crenças baseadas em experiências anteriores como aluna da Educação Básica. Como salientam Vaillant e Marcelo García (2012), “docentes ingressam no programa de formação com crenças pessoais sobre ensino, com imagens do bom professor”. Frequentei apenas um ano do curso de magistério, pois, optei em trocar pela graduação e, então, no ano de 2002, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade do Grande ABC. Foram três anos de aprendizado e crescimento profissional, porém ainda sentia a necessidade de mais informações para enfrentar os desafios da sala de aula. Por isso, logo que terminei a graduação, resolvi ingressar, no ano de 2005, na Pós-Graduação *lato sensu* em Distúrbios de Aprendizagem. O curso me ofereceu embasamento teórico para realizar boas intervenções com alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais, contribuindo para meu desenvolvimento profissional.

Ao considerar ainda o sentimento de busca, ingressei em 2008 em um curso de extensão na Educação Infantil que me ajudou a encontrar fundamentos nos documentos oficiais (Referenciais Curriculares Nacionais, Proposta Político-Pedagógica da escola), nas concepções de ensino com pressupostos socioconstrutivista e nas linguagens múltiplas, que contribuíram no processo de reflexão em relação à minha prática na atuação neste segmento.

No ano de 2002, foi-me atribuída uma sala como professora regente do período regular em uma escola da rede particular de ensino. Durante o período

de 2002 até 2006, trabalhei com turmas com a faixa etária de 5 a 6 anos; porém, no ano de 2007, com as mudanças na legislação, o ensino fundamental passou a ser de 9 anos, portanto os alunos dessa faixa etária passaram a ser do 1º ano do ensino fundamental. Como me identificava com essa faixa etária no ano de 2008, prestei 2 concursos públicos, um para a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo e outro para a Prefeitura de São Caetano do Sul, para o ensino fundamental nos anos iniciais, sendo aprovada nos 2. Primeiramente, no ano de 2009, fui convocada pela Prefeitura de São Bernardo do Campo, onde trabalhei por 1 ano e logo exonerei, pois fui convocada pela Prefeitura de São Caetano do Sul, onde comecei a trabalhar no ano de 2010.

Desse modo, desde 2009, venho ministrando aulas em turmas de alfabetização no período da manhã na rede particular de ensino e no período da tarde, na rede municipal de ensino, sempre participando de cursos de formação continuada, tanto presenciais quanto à distância, oferecidos por ambas as instituições.

Nesse meu processo de desenvolvimento profissional, em minhas reflexões buscando relacionar a teoria e a prática, percebo que muito se tem discutido com vistas a melhorias do ensino e aprendizagem da língua escrita na escola; todavia, as práticas de alfabetização ainda têm dado mais enfoque à aquisição da escrita como um código, centrando-se na memorização e associação das letras aos sons. Prova disso são os baixos índices dos resultados das avaliações, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), as quais solicitam do aprendiz habilidades que envolvem não apenas o domínio do sistema da escrita alfabética, mas também a compreensão leitora e a produção de texto de acordo com uma dada situação.

Em minha trajetória profissional de 15 anos na área da alfabetização, sempre procurei melhorar a minha prática, buscando entender como esse processo se dá e, nesses anos, tenho observado que um dos maiores entraves para a mudança são os materiais didáticos com os quais tive oportunidade de trabalhar em sala de aula, pois sempre apresentam atividades prontas, com o ensino de conteúdos de forma descontextualizada e fragmentada ou com propostas de produções de reescritas de textos já conhecidos, dando pouca oportunidade para os alunos criarem suas próprias produções, ou seja, produzirem textos de autoria, em situações significativas.

Então, no ano de 2016, a Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul abriu um processo seletivo, a fim de selecionar professores para ingressar no Curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de São Caetano do Sul e, por sentir a necessidade de continuar a estudar e melhorar o exercício da minha docência no âmbito da alfabetização, resolvi me inscrever e fui aprovada.

Com as aulas do curso de Mestrado, ingressei em um processo contínuo de reflexão para planejar novas ações, aprendendo a pensar melhor sobre minha prática como educadora alfabetizadora, e a me questionar em busca de respostas. Conseqüentemente, comecei a estabelecer relações com todo o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças na fase da alfabetização, principalmente no que diz respeito às práticas de produção textual desenvolvidas na escola.

No processo de alfabetização, a nosso ver, é importante que o professor incorpore no seu dia a dia a escrita e leitura de diferentes gêneros textuais. Segundo Teberosky e Colomer (2003), o professor deve sempre oferecer materiais escritos diversos em sala de aula, pois propicia e ajuda nas propostas de ler e escrever, mesmo que os alunos ainda não tenham desenvolvido essas competências de maneira convencional.

Entendemos, assim, que para garantir aos alunos o aumento de seu repertório de conhecimento sobre a escrita, é necessária a vivência de diferentes situações de uso social da língua por meio do trabalho com gêneros textuais em atividades mais significativas de leitura e de escrita, favorecendo o processo de produção textual. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PCN),

[...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1997, p. 24-25).

Outra questão fundamental para o ensino e a aprendizagem da língua é o planejamento das modalidades organizativas que, segundo Lerner (2002), são formas de organizar os conteúdos no tempo didático que superem a fragmentação do conhecimento e que auxiliam o professor a: analisar o percurso de aprendizagem de cada aluno; identificar o que os alunos já sabem para planejar atividades e poder compor agrupamentos produtivos; realizar intervenções adequadas, de acordo com os diferentes níveis de conhecimento da escrita dos alunos; e verificar os avanços dos alunos.

No entanto, foi com o curso de Mestrado que conheci muitos estudos relevantes em relação ao desenvolvimento profissional docente e os de didática da língua materna do chamado Grupo de Genebra. No âmbito desses trabalhos, uma modalidade organizativa proposta para o ensino da língua materna é a “sequência didática de gêneros textuais”, que, em linhas gerais, significa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, o dispositivo sequência didática, conforme defendem os autores, ajuda o aluno no domínio de um determinado gênero textual, adequando-se a uma situação comunicativa, com oportunidade de novas práticas de linguagem.

Assim, buscando melhor compreender e desenvolver práticas de produção textual na alfabetização, com vistas a superar o ensino da língua materna com base em atividades prontas, descontextualizadas e fragmentadas, procuramos responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as contribuições da utilização do dispositivo sequência didática de gêneros textuais na alfabetização para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e autoria dos alunos?

Com base nessa questão, definimos como **objetivo geral** da pesquisa:

- analisar o processo de construção de sequência didática de gênero textual na alfabetização, almejando o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos.

Para tal, estabelecemos como **objetivos específicos**:

- ✓ construir, colaborativamente, com uma professora alfabetizadora, uma sequência didática de gênero textual, desenvolvida com alunos em fase de alfabetização;

- ✓ descrever e analisar o processo de planejamento, elaboração e realização da sequência didática;

- ✓ levantar, com base nos dados gerados nesse processo, possíveis contribuições do dispositivo sequência didática de gêneros para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria de alunos em fase de alfabetização;

- ✓ reconhecer e indicar, com a elaboração de material de apoio ao professor alfabetizador, possibilidades de utilização do dispositivo sequência didática de gêneros na alfabetização para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e autoria dos alunos.

Para atingir tais objetivos, utilizamos como referenciais teóricos da pesquisa reflexões baseadas nos pressupostos construtivistas da alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999; 2001a; 2001b); Weisz (1999; 2008; 2010); Colello (2004; 2007), bem como nos estudos sociointeracionistas do processo de aprendizagem da língua escrita de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002; 2003) e Smolka (1988). Utilizamos ainda os estudos de autoria fundamentando-se em Possenti (2002); Tfouni (2001; 2005; 2008); Dias e Pacífico (2007) e Colello (2017).

Quanto aos estudos sobre o ensino da língua por meio de sequência didática de gênero textual, embasamo-nos em estudos advindos do grupo de didática de línguas da Universidade de Genebra como Dolz e Schneuwly (2004); Dolz, Gagnon e Decândio (2010), como também nas contribuições de Gonçalves (2007); Nascimento (2005; 2008; 2010; 2014); Andrade e Aparício (2016), entre outros.

Em relação à metodologia de pesquisa, apoiamo-nos na abordagem qualitativa, mediante a realização de uma pesquisa de cunho colaborativo-intervencionista (DAMIANI et al., 2013), apresentando a minha participação como professora pesquisadora e a de uma professora colaboradora.

Assim, a sequência didática foi realizada em classes de 1º ano, na sala da professora colaboradora, e o processo de construção da sequência didática de gênero textual foi empreendido de forma compartilhada com negociações e tomada de decisões conjuntas, numa ação de parceria entre professora pesquisadora e professora colaboradora.

Para atender os objetivos pretendidos, a dissertação está organizada da seguinte maneira: na **Introdução**, apresento a minha trajetória profissional como professora alfabetizadora, a problematização e os objetivos, explicando as razões para desenvolver essa investigação.

No **primeiro capítulo**, com base na literatura, realizando a leitura de teses, dissertações e artigos, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa, ao abordar questões sobre o processo de alfabetização e escrita na escola, gêneros textuais, e ensino da língua materna, bem como o uso do dispositivo sequência didática para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos.

No **segundo capítulo**, apresentamos e justificamos o percurso metodológico deste estudo, descrevemos a caracterização do contexto, dos sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos de pesquisa, o processo de geração dos dados e a organização dos dados analisados.

No **terceiro capítulo**, descrevemos todo o processo de construção e realização da sequência didática e, tendo como base os dados gerados, desenvolvemos a análise e a discussão dos dados, haja vista o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria pelas crianças.

No **quarto capítulo**, expomos nosso **Produto Educacional**, um material de apoio (caderno didático), destinado a professores alfabetizadores, com exemplos de situações de sala de aula vivenciadas nesta pesquisa e sugestões de atividades de natureza teórico-metodológica e prática para orientar o processo da elaboração e aplicação da sequência didática de gêneros textuais nos anos iniciais, especialmente, na alfabetização.

Nas **considerações finais**, retomamos os objetivos pretendidos em nossa pesquisa e discutimos com o apoio dos referenciais teóricos os resultados obtidos em nossa investigação e finalmente relacionamos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

Assim, esperamos que a pesquisa permita reconhecer as possibilidades de utilização do dispositivo sequência didática de gêneros na alfabetização como ferramenta para o desenvolvimento de capacidades de linguagens e autoria de alunos, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO: CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AUTORIA

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, uma breve revisão da história da alfabetização no Brasil, enfatizando as concepções de alfabetização defendidas ao longo desse percurso. Na sequência, no âmbito das contribuições da didática de línguas, discorreremos sobre o referencial teórico que concebe o dispositivo sequência didática de gênero textual como uma ferramenta importante no ensino da língua materna para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Por fim, tematizamos a questão da autoria e das possibilidades de seu andamento desde a alfabetização, ao apostar nas contribuições da sequência didática de gêneros textuais.

2.1 História da alfabetização no Brasil: dos métodos tradicionais à psicogênese da língua escrita

Nossa pesquisa visa reconhecer as possibilidades de utilização do dispositivo sequência didática de gêneros (daqui em diante SD) na alfabetização como ferramenta para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e autoria de alunos, em situações reais de produção de texto. E, para isso, consideramos importante assumir uma concepção de alfabetização, conforme evidenciaremos ao longo desta seção.

Sabemos que o ensino da leitura e da escrita passou por muitas mudanças ao longo do tempo. No Brasil, a história da alfabetização tem por referência a história dos métodos de alfabetização que, segundo Mortatti (2004), desde o final do século XIX, vem gerando disputas entre defensores de diferentes métodos, ou seja, entre antigas e novas explicações para ensinar as crianças a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Pode-se dizer que, até o início da década de 1980, os métodos de alfabetização no Brasil, sejam de abordagem sintética, analítica ou mista, eram centrados na apropriação do sistema convencional da escrita, ou seja, bastava codificar e decodificar a língua para alcançar esse objetivo. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita era descontextualizado, fragmentado e com práticas restritas à memorização, cópia e repetição intensiva de fragmentos da

língua (palavras, frases e pequenos textos). Como aponta Colello (2007), os métodos tradicionais de memorização desconsideravam os conhecimentos prévios, valores, linguagens e as necessidades dos alunos, de acordo com uma escola regida por normas e comportamentos como se fosse detentora de todo o saber. No entanto, os fracassos escolares e os grandes índices de analfabetismo levaram ao desenvolvimento de novos estudos e concepções de ensino da língua.

A partir do início da década de 1980, com as contribuições de estudos na área da psicolinguística e as novas demandas sociais e políticas do país, os métodos tradicionais começam a ser questionados e são propostas muitas mudanças na educação, sobretudo para enfrentar o fracasso na alfabetização que já vinha ocorrendo nas décadas anteriores.

É, portanto, com as contribuições da obra *Psicogênese da língua escrita*, das pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que uma nova abordagem de alfabetização começa a ser introduzida no Brasil. Essa nova concepção de alfabetização, orientada pelo pensamento construtivista de Piaget, privilegia o processo de construção da escrita pela criança, um processo o qual, para Ferreiro (2001a), envolve diversas reconstruções, em que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita bem antes de iniciar a alfabetização na escola.

Na perspectiva construtivista, o aprendiz e como ele aprende são prioridades. Tal fato levou a interpretações inadequadas, como por exemplo a ideia de que a aprendizagem não depende da mediação do professor.

Contudo, não é essa a ideia da concepção psicogenética, que compreende a criança como um sujeito que constrói conhecimentos por meio da intervenção do professor.

Nesse sentido, para a aprendizagem da escrita, Ferreiro (2001b, p. 101) defende que “[...] não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, esperando que amadureça”, cabendo, portanto, à escola proporcionar um ambiente rico em diferentes formas de escrita, escutar leituras em voz alta, valorizar os conhecimentos prévios das crianças nas diferentes situações de escrita, usar a linguagem escrita em atos sociais com propósitos reais para oportunizar vivências de reflexão sobre o uso da língua, entre outros. Em outras palavras, quanto mais os alunos exercerem comportamentos escritores a partir

de práticas sociais, maiores oportunidades de contato com a escrita de diferentes gêneros textuais eles terão e, conseqüentemente, maiores condições de reflexões sobre o uso da língua escrita.

A partir dessa perspectiva, Lerner (2000), outra pesquisadora argentina, a qual desenvolve pesquisas sobre a didática da alfabetização, defende que as atividades didáticas necessitam considerar o uso da língua escrita em situações autênticas, assim como leitores e escritores vivenciam a linguagem fora do ambiente escolar, pois os conteúdos contextualizados dão a oportunidade aos alunos de formularem novos conhecimentos do uso social da escrita.

As situações de escrita no contexto escolar em práticas de uso social também são defendidas pelas pesquisadoras argentinas Kaufman et al. (1998), entendidas como valiosos momentos para os alunos expressarem suas hipóteses de escrita, interagirem com seus pares e professor, desenvolvendo maior confiança na produção escrita.

Enfim, esse novo olhar sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, difundido principalmente por pesquisadores argentinos, influenciaram muitos pesquisadores no Brasil, tendo como referência estudos de Weisz (1999; 2010); Colello (2007); Smolka (1988); Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002), entre outros. São pesquisadores que, embora sob diferentes abordagens, concordam que a aprendizagem da escrita no processo de alfabetização requer muito mais do que dominar a escrita alfabética, e que, para isso, cabe ao professor planejar situações contextualizadas nas quais os alunos arrisquem escrever do jeito que imaginam e, quando necessário, problematizar as suas produções, ou seja, favorecer momentos de reflexões com o uso da escrita.

Com os estudos de Weisz (1999; 2010), uma das principais discípulas e grande divulgadora da psicogênese da língua escrita no Brasil, houve, a partir da segunda metade dos anos de 1980, um intenso processo de reorientação das práticas de alfabetização na escola, sobretudo no estado de São Paulo, que desenvolveu propostas de formação para alfabetizadores a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Isso permitiu a muitos professores iniciarem a reflexão do processo ensino e aprendizagem da alfabetização na ótica construtivista, contribuindo para que pudessem repensar suas práticas. Assim, inicia-se uma transformação e a construção de uma didática da alfabetização, que, segundo a autora:

[...] concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor de conhecimento. Como alguém que pensa sobre a escrita presente no mundo que vive, desde que deste mundo faça parte leitores que possam interpretá-lo para ele. Um sujeito que, pensando sobre a escrita que observa nas práticas sociais ao seu redor, constrói hipóteses, ideias sobre o que a escrita representa e sobre como ela representa o que se fala (WEISZ, 2010, p. 1).

Neste sentido, produções escritas realizadas por crianças em processo de alfabetização podem ser consideradas uma fonte valiosa da relação entre o sujeito e o processo de reflexão sobre a própria linguagem. Sendo assim, a aprendizagem da língua escrita é muito mais do que decodificar e associar letras e sons. Como também apontam os estudos de Colello (2007), para escrever e ler com proficiência é imprescindível vivenciar a língua em práticas sociais contextualizadas, pois estas contribuem na formação do falante, leitor, e produtor de texto, permitindo ao aluno desenvolver novas formas de organizar o pensamento e se tornar um ser ativo em sua formação como produtor de texto. Segundo Colello, o aluno é o autor que,

[...] além de poder escrever palavras e frases, tem a competência para compor textos, enfrentando os desafios da sua produção, mas também se gratificando com a possibilidade de dar vida aos seus pensamentos, ideias e fantasias (COLELLO, 2007, p. 30).

Assim, mesmo antes de escrever convencionalmente, as crianças são capazes de produzir textos orais e escritos, de acordo com seus conhecimentos e, por meio de contatos com a escrita, compreendem esse sistema de representação, tendo em vista os propósitos da comunicação, em diferentes situações (COLELLO, 2004).

Mais recentemente, em estudos de Colello (2017, p. 56), a autora defende o trabalho com a alfabetização inspirada em uma concepção dialógica da língua, com base nos princípios de Bakhtin (1988a; 1988b; 2003), a de que a linguagem constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é por ele constituída. Colello (2017) discute como as condições de trabalho na alfabetização podem interferir na aprendizagem da língua e pressupõe que o processo de “autorar” se dá na forma de posicionamento do aluno com base no outro e direcionada para o outro em uma determinada situação discursiva, apresentando 3 dimensões na produção

textual das crianças: produção de sentidos, postura responsiva e construção linguística.

Entende-se assim que, na alfabetização, o aluno pode ser protagonista de sua aprendizagem, por meio do resgate à voz para a constituição do ser social e para possibilitar a constituição da autoria na escola.

Dessa forma, a alfabetização representa não apenas a aquisição de um saber específico, mas também, como derivante dele, possibilidades de ação, interação e reação, modos de ser, de se comunicar e de se colocar no mundo (COLELLO, 2017, p. 50).

Sob perspectiva semelhante, para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 23) a “[...] escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, da manifestação da singularidade dos sujeitos”. Estudos dessas autoras estão relacionados às formas de interação pela escrita e aos aspectos pertinentes à produção textual, destacando a concepção da linguagem como atividade discursiva, cujas especificidades se dão a partir de práticas sociais, o que amplia assim a reflexão do percurso empreendido pelo sujeito-aluno no contexto escolar. O envolvimento dos alunos em diferentes esferas de comunicação confere a eles a oportunidade de manifestarem o conhecimento de diferentes gêneros textuais e vivenciarem escritas mais significativas (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2002).

A dimensão discursiva da alfabetização também é defendida por Smolka (1988), que desenvolveu pesquisas relacionadas à educação e linguagem sob a abordagem sociointeracionista. Segundo a autora, considerar a dimensão discursiva da linguagem no processo de alfabetização possibilita às crianças construir-se e perceberem-se enquanto *leitores* e *escritores* de sua própria história e da história de sua realidade, cada vez mais, ampliando suas habilidades e conseqüentemente potencializando a função transformadora da linguagem fundamentada nas condições sociais, no funcionamento da escrita e aprendizado pela interação num processo de construção da leitura e escrita de forma significativa, interdiscursiva e social.

Em síntese, podemos dizer que, desde a década de 1980, surgiram muitos estudos e pesquisas no Brasil, na busca de respostas para a alfabetização, os quais podem ser vinculados a 2 diferentes vertentes: a

construtivista, de orientação piagetiana, embasada nas pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores, tais como Weisz (1999) e Colello (2004); e a *interacionista* ou *sociointeracionista*, abordagem essa que assumimos no desenvolvimento deste trabalho, embasada na perspectiva histórico-cultural da obra de Vigotski, considerando essencial a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano, como os estudos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002); Smolka (1988) e os estudos recentes de Colello (2017).

Associada a essas perspectivas há a abordagem do letramento na alfabetização, considerada por Magda Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Dessa forma, a autora defende a integração da alfabetização com o letramento, isto é, o “alfabetizar letrando”.

Em síntese, todas essas perspectivas possuem características bastante comuns, ainda que venham de referências teóricas de diferentes autores. Com isso, documentos e orientações oficiais acabam articulando tais vertentes com o mesmo objetivo, o qual pode ser assim entendido:

[...] no processo de alfabetização escolar, devem-se respeitar as ‘fases’ de construção, pela criança, do conhecimento sobre a língua escrita, mediante ‘trabalho com textos’, para se atingir o objetivo de ‘letrar’ (MORTATTI, 2007, p. 162).

Entendemos que essa é uma boa estratégia, uma vez que, na prática, é difícil ocorrer transposições “diretas” das teorias. A alfabetização é, como veremos neste trabalho, um fenômeno complexo, sendo muito difícil atribuir-lhe um único sentido. De qualquer modo, as novas abordagens da alfabetização alteraram profundamente as concepções sobre os processos de aprendizagem da língua escrita, não apenas no Brasil, mas também em vários países da América e Europa.

Nesse contexto de mudanças, surge a chamada didática das línguas, orientada pelo interacionismo sociodiscursivo, abordagem que adotamos neste trabalho, pois é uma área que se preocupa com maneiras de criar as boas condições para a aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira), tendo como foco de análise as práticas de ensino em sala de aula, como o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, as formas de

adequação do ensino às capacidades dos alunos, as ferramentas e dispositivos de ensino. No item seguinte, trataremos mais especificamente desse assunto.

2.2 Contribuições da didática da língua materna

Conforme já dissemos, o ensino da língua na abordagem tradicional, sem considerar a função sociocomunicativa da linguagem, despreza os diversos elementos que contribuem para as práticas de uso da linguagem oral e escrita, como: quem escreve, o que se escreve, para quem escreve, para que se escreve, quando e onde se escreve; desconsiderando, assim, as situações culturais, sociais, temporais e espaciais. Nos termos abaixo:

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa (ALBUQUERQUE, 2005, p. 97).

A adoção dessa perspectiva, apontada por Albuquerque (2005), para o ensino da língua, requer que nos apoiemos em uma concepção dialógica da linguagem, a qual, segundo Bakhtin (2003), é entendida como lugar de interação humana, (re)elaborada constantemente pelos falantes, constituindo enunciados orais e escritos variados – os gêneros do discurso/gêneros textuais –,¹ relativamente estáveis, cujos sentidos são construídos nas/pelas situações concretas em que se realizam.

Essa também é a concepção que orienta os estudos da chamada Didática das Línguas, área que emerge no contexto brasileiro na segunda metade da década de 1990, juntamente com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino e aprendizagem da língua materna e línguas estrangeiras. Isso ocorre, sobretudo, em função do fortalecimento de intercâmbios acadêmicos com pesquisadores da Universidade de Genebra, levando muitos pesquisadores brasileiros a desenvolverem e continuarem desenvolvendo pesquisas a respeito do ensino e aprendizagem da língua

¹ Optamos por utilizar neste trabalho a nomenclatura “gêneros de texto” ou “gêneros textuais”, uma vez que é a expressão mais utilizada no contexto do ensino, como também não é nosso objetivo entrar na discussão teórica dos gêneros do discurso de Bakhtin.

materna via gêneros textuais. Vale lembrar que tais pressupostos também influenciaram os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b; 1998).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (1999; 2006; 2008) e demais pesquisadores da Universidade de Genebra, é uma abordagem teórico-metodológica contemporânea que, com base nas ideias de Bakhtin (2003) e Vygotsky (1999), concebe a linguagem como um lugar de interação humana e de interlocução, entendendo que os seres humanos são constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que constroem suas relações sociais.

Nesse sentido, as contribuições do ISD fortalecem o campo da Didática das Línguas, visa entender

[...] os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s). (...) Mais particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar (NASCIMENTO, 2014a, p. 21).

Por isso, entendemos que, em nossa pesquisa, as contribuições dos estudos da Didática das Línguas, mais especificamente da didática de língua materna do Grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; entre outros), são de grande relevância para o processo de alfabetização, principalmente: o dispositivo SD de gênero textual; o Modelo Didático de Gênero; as capacidades de linguagem dos aprendizes a serem desenvolvidas. Vejamos, na sequência, a caracterização de cada um desses aspectos.

2.2.1 SD de gêneros textuais: um dispositivo para o ensino da língua materna

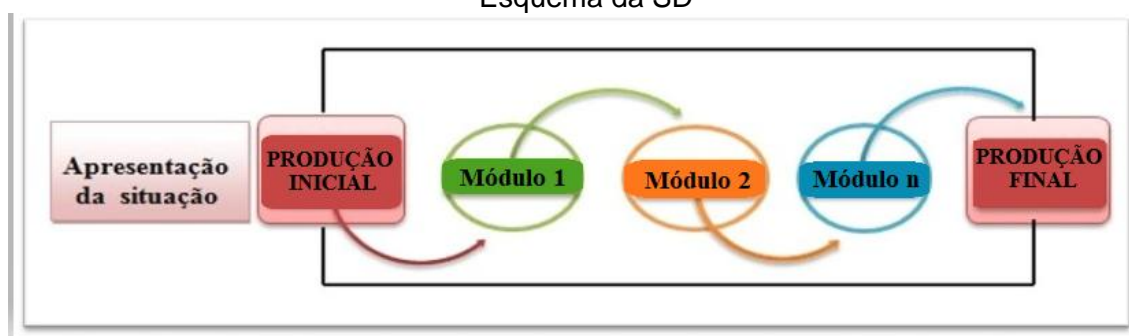
Para realizar um trabalho com textos, em sala de aula, que faça sentido para os alunos e os levem a construir as habilidades necessárias à produção de textos de um determinado gênero, pesquisadores do grupo de Genebra e seus colaboradores brasileiros vêm realizando pesquisas sobre a SD, com o objetivo

de produzir conhecimentos que contribuam para o ensino da língua materna. Em nossa pesquisa, acreditamos que tal proposta pode trazer benefícios na leitura e produção de textos no processo inicial de alfabetização.

A SD é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a fim de de levar o aluno a ampliar seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, utilizando a língua de forma mais adequada de acordo com o contexto sociocomunicativo. Para isso, o ensino da língua deve considerar as práticas sociais reais de comunicação.

Conforme os autores, uma SD é composta de 4 etapas principais, conforme o esquema ilustrado a seguir.

Figura 1
Esquema da SD



Fonte: esquema da SD adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81).

Conforme o esquema acima, a construção da SD se inicia pela **apresentação da situação**, etapa inicial que tem como objetivo apresentar um projeto de comunicação que será realizado de forma autêntica com os alunos. Nesse momento, está a consigna da produção, isto é, a comanda realizada, oralmente, pelo professor para orientar sobre o gênero do texto o qual será produzido e os elementos da situação de produção.

Nessa primeira etapa da SD, segundo os autores genebrinos, é importante que sejam contempladas 2 dimensões essenciais: a primeira seria apresentar um projeto de comunicação, concedendo propósitos reais e bem detalhados, para que os alunos saibam de maneira explícita qual é o propósito da situação de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Por exemplo: se o objetivo do professor é realizar uma SD com o gênero “carta” a ser dirigida ao autor de um livro que foi lido e discutido pela classe, os

alunos necessitam adquirir informações para responder as seguintes perguntas: qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? De que forma a produção chegará ao destinatário?

A segunda dimensão citada pelos autores é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, isto é, fornecer aos alunos informações importantes para o projeto de comunicação no qual irão trabalhar, para que os alunos se motivem e se engajem nas atividades. Por exemplo, na produção de uma carta ao autor, é importante realizar com os alunos o levantamento das ideias e assuntos do que pode ser escrito em suas cartas, propiciando mais significado e motivação, de modo que tenham desejo de escrever. Nesse momento, o professor também pode discutir oralmente com os alunos sobre quais elementos seriam necessários para a escrita do gênero “carta”.

Dessa forma, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que quando as propostas no contexto escolar são contextualizadas e as práticas de linguagem são verdadeiras, oferecem melhores condições para o aluno escrever e construir as representações da situação de comunicação, percebendo a importância do projeto com que vão trabalhar.

A segunda etapa da SD, a **primeira produção**, ocorre após a apresentação da situação de produção. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Para os alunos, essa é a primeira elaboração da produção textual com base nos elementos apresentados durante a apresentação da situação de comunicação, e permite que os alunos descubram o que sabem e quais são suas dificuldades.

No caso da primeira produção de uma carta ao autor, por exemplo, possivelmente alguns alunos já podem ter visto ou escrito alguma carta, porém outros não tiveram esse mesmo contato, mas todos são capazes de escrever, mesmo que não respeitem todas as características do gênero “carta”, pois cada aluno produzirá de acordo com as capacidades de linguagem de que já dispõe. É nesse momento, portanto, que os alunos expressam por meio das produções escritas quais são as representações que têm a respeito do gênero e do projeto de comunicação em curso.

Para o professor, a produção inicial seria como uma avaliação diagnóstica das capacidades reais de cada aluno da turma e contribui para o professor saber o que ainda o aluno não aprendeu a respeito de um conteúdo/assunto. Neste sentido, segundo Luckesi a avaliação: [...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 81).

Portanto, para os professores a avaliação diagnóstica é essencial pois contribuiu para “identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento”. (CANEN, 1999, p.15-16).

No momento da produção inicial, também coincidiria o início de um processo de uma avaliação formativa, pois é quando o professor obtém informações para diferenciar e individualizar o ensino. Para analisar as produções dos alunos, o professor pode elaborar uma grade diagnóstica, conforme propõem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elencando critérios que vão desde a interpretação da consigna até aspectos relacionados às convenções da escrita.

Consideramos a avaliação formativa de grande importância tanto para o professor quanto para os alunos; para o professor, porque mostra se estão no caminho adequado no percurso ensino e aprendizagem. Já para os alunos, a avaliação formativa oferece condições de eles acompanharem suas aprendizagens, com o desenvolvimento das habilidades de autoavaliação e reflexão durante todo o processo, buscando possibilidades para superarem as dificuldades constatadas, de modo a poder superá-las. Como nos termos de Gonçalves e Nascimento (2010) a respeito da avaliação formativa:

trata-se de avaliação gradativa do desenvolvimento das capacidades de linguagem mediadas pelo agir do professor, caracterizando o que denominamos de regulação pró-ativa, que consiste na previsão e elaboração de futuras atividades de intervenção, orientadas para a consolidação e aprofundamento das capacidades do aluno (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 16).

Assim, com a análise da primeira produção dos alunos, o professor consegue verificar as dificuldades e conhecimentos prévios dos alunos, para que

identifique situações para intervir, gerando base para planejar o desenvolvimento da SD e para delinear as dimensões ensináveis do gênero em um modelo didático o qual irá ajudá-lo a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Vale ainda ressaltar que Aparício e Andrade (2016) também defendem a importância da avaliação diagnóstica e formativa como estratégia valiosa no processo de construção de SD para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as autoras, a avaliação é um componente de grande relevância ao ato pedagógico, contribuindo para melhorias nas intervenções e ações do professor. Este pode avaliar sua prática, suas mediações e replanejar as atividades, colaborar com as decisões a serem tomadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, objetivando a construção do conhecimento com condições de práticas educativas mais contextualizadas e significativas.

Voltando às etapas da SD, após a análise da primeira produção, o terceiro momento é o desenvolvimento dos **módulos**, que são atividades planejadas pelo professor, a partir da análise da produção inicial, em forma de oficinas que possuem objetivos claros e visam ajudar a superar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção inicial. O processo de planejamento e andamento dos módulos é complexo, pois cabe ao professor verificar as aprendizagens e dificuldades dos alunos, avaliando-os de forma processual e contínua nas suas capacidades de linguagem, relacionadas à produção do texto em questão.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é importante que as atividades dos módulos trabalhem problemas de níveis diferentes, para que ajudem os alunos a refletirem a respeito das características da situação de produção e os diferentes aspectos que envolvam o gênero, como: a adequação do texto ao leitor-alvo, o suporte/contexto de circulação do texto, o conteúdo temático do texto, a estrutura e a organização das partes do texto, coesão e coerência textual, aspectos gramaticais etc.

Além disso, o professor também pode variar as atividades, de preferência as mais diversificadas possíveis, com práticas de leitura, produção e análise linguística. Conforme os autores, este processo pode ser distinguido em 3 grandes categorias:

- atividades de observação e análise de diversos textos do gênero em questão;

- propostas simples de produção textual;
- elaboração de uma linguagem comum, de maneira a se poder comentar, criticar e melhorar os textos dos alunos.

Nessa etapa das atividades dos módulos, cabe ao professor capitalizar os conhecimentos sobre o gênero, com a participação dos alunos e, ao final, pode ser construída uma lista de constatações relativa aos conhecimentos apreendidos durante os módulos. Com base nesta lista de constatações, é possível mapear as capacidades de linguagem dos alunos e planejar atividades bem direcionadas para auxiliá-los a transpor obstáculos nas práticas de linguagem. Trata-se, portanto, de uma ferramenta importante do professor para intervir no processo de produção e construção da revisão, reescrita e correção do texto (GONÇALVES; FERRAZ, 2014).

Por fim, ao terminar os módulos, os alunos põem em prática os conhecimentos construídos ao longo da SD, recebem a primeira produção e são convidados a reescrevê-la, no momento da realização da **produção final**. Nesta última etapa, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam durante os módulos, avaliar o próprio progresso e controlar o seu próprio comportamento de produtor de texto durante a realização da revisão e reescrita da produção inicial.

É nesse momento que o professor realiza a avaliação somativa, a qual ocorre no final do processo e permite ao professor verificar os avanços na aprendizagem. A produção inicial e a produção final são utilizadas, bem como a grade diagnóstica, para verificar as aprendizagens dos alunos e também planejar a continuidade do trabalho, permitindo retomar aspectos que não foram apreendidos pelos alunos. A avaliação do tipo somativa, orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), é mais objetiva e deve ser realizada fundamentando-se em critérios elaborados ao longo da SD. Não se trata, portanto, de uma situação de medida quantitativa, e sim de uma situação de comunicação e de troca entre professor e alunos.

Em síntese, o dispositivo SD oferece ao professor maiores possibilidades de conhecer as capacidades e dificuldades dos alunos. E, ao aluno, permite que veja o próprio texto como um objeto a ser retrabalhado e revisto, entendendo a reescrita como parte do processo de produção textual, possibilitando-lhe refletir

sobre a própria língua e, conseqüentemente, aprimorar a sua escrita, ao desenvolver as capacidades de linguagem.

Cabe salientar que o processo de revisão e reescrita do próprio texto também é referenciado pelos PCN e apoiado pelos estudos sobre o processo de alfabetização de pesquisadores como Weisz (2008), Rocha (2003), Mayrink-Sabinson (2002), entre outros, os quais consideram que no contexto da alfabetização o processo de revisão é pertinente, enfatizando o papel do professor em realizar um bom planejamento de situações de reflexão pelo aluno no momento da revisão de texto, pois isso irá ajudá-lo a perceber suas dificuldades e corrigir os problemas em sua produção textual, para que possa desenvolver atitudes de criticidade em relação à própria escrita e aprimorar a qualidade de seus textos.

Segundo os PCN, a revisão textual na alfabetização é uma atividade complexa e uma das etapas fundamentais neste processo. Para ajudar os alfabetizandos no procedimento de revisão do próprio texto, de acordo com Weisz (2008), cabe ao professor realizar uma análise prévia das dificuldades para propor boas intervenções e planejar estratégias possíveis, a fim de auxiliar os alunos no processo de reflexão e aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, para a autora, revisar os próprios textos e analisar textos bem escritos colaboram de forma significativa na produção de um bom texto. É neste sentido que estamos entendendo que o dispositivo SD traz contribuições no processo de alfabetização e no desenvolvimento da autoria.

A revisão textual é um instrumento facilitador para o aluno enxergar o texto sob outra perspectiva e favorecer ao sujeito autor desenvolver habilidades a partir do texto escrito como uma nova oportunidade de visualizar seu texto e se colocar no lugar de leitor, assessorando-o no processo de discernimento e reelaboração do texto (ROCHA, 2001; 2003).

Defendemos, assim como Mayrink-Sabinson (2002), que a revisão do texto no processo de alfabetização seria um procedimento de grande importância para a reflexão da criança a respeito da sua própria escrita, mesmo antes da construção da base alfabética. Nos termos da autora,

É possível, então, dizer que as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes de a criança entender o

princípio alfabético da escrita, encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando e refazendo-a (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 59).

Dessa maneira, sustentamos que o trabalho com a SD é essencial na alfabetização, pois, desde o momento em que o aluno começa a escrever seus primeiros textos, contribui para que o professor possa acompanhar e intervir nesse processo de forma mais assertiva.

Além disso, o ensino da língua materna visa ao domínio de gêneros textuais, considerados por Schneuwly (2004) como um **megainstrumento didático**, na medida em que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem das línguas, ao mesmo tempo que têm a função de mediar as interações entre os sujeitos e a situação. Em outras palavras, os gêneros colaboram no processo e no desenvolvimento da linguagem, agindo como articuladores das práticas sociais e dos objetos escolares, que contribuem para a participação do educando na vida social e comunicativa, o que facilita e modifica os saberes essenciais para a produção textual no contexto escolar. Nos termos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010),

[...] o gênero é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44, grifos dos autores).

É importante ressaltar ainda que, para o trabalho com a SD, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a construção de um modelo didático o qual forneça um conjunto de dimensões ensináveis do gênero, que possibilitará ao professor realizar o levantamento do que se pode ser ensinado do gênero e que o guiará na elaboração da SD. No subitem a seguir, trataremos desse assunto de forma mais detalhada.

2.2.2 Construção do Modelo Didático de Gênero: o trabalho prévio do professor

O modelo didático é considerado, pelo grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, uma ferramenta importante para o professor elaborar, organizar e orientar o ensino da produção textual, com o auxílio do dispositivo SD. Segundo Aparício e Andrade (2016), essa é uma tarefa de grande complexidade, que antecede e orienta a construção da SD, e necessita que o professor domine os conteúdos os quais serão ensinados para melhor seleção de aspectos do gênero a ser trabalhado, adequando-se às situações de aprendizagem, de acordo com as possibilidades e dificuldades dos alunos.

Para a elaboração do Modelo Didático de Gênero, as autoras destacam a importância de o professor estudar e pesquisar para conhecer o gênero e suas características, elencando os elementos essenciais dessa investigação, a saber:

- a literatura a respeito do gênero, buscando os saberes teóricos a seu respeito, consultando estudos que já o investigaram e analisaram;
- as práticas sociais de referência, de uso do gênero, que emergem em diferentes situações reais de comunicação, observando e examinando, em vários textos do mesmo gênero: as características da situação de produção (quem são o emissor e receptor e seu papel social, a quem se dirige, local e momento de produção e circulação, suporte, objetivo, tipo de linguagem, etc.), os conteúdos típicos do gênero e as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, o estilo (características linguísticas e seus efeitos), sequências textuais e as tipologias do discurso predominantes, mecanismos de coesão e coerência, escolhas lexicais;
- as capacidades de linguagem dos alunos, bem como suas necessidades e possibilidades de aprendizagem de acordo com a faixa etária, o nível de ensino;
- as práticas escolares, as situações de ensino/aprendizagem vivenciadas com o estudo dos gêneros, enfim, as formas de trabalho já realizadas no contexto escolar, seja por professores mais experientes ou por resultados de investigação do campo da didática de língua materna;
- as orientações dos documentos oficiais – atualmente, para a implementação de seus currículos, secretarias municipais e estaduais têm produzido bons materiais para subsidiar o trabalho do professor com os gêneros textuais (APARICIO; ANDRADE, 2016, p. 48-49).

A consideração de todos esses aspectos auxiliará o professor a definir melhor os objetivos do ensino do gênero, de acordo com o nível dos alunos, o que poderá ser explorado na SD de um determinado gênero. Nesse sentido, os modelos didáticos de gêneros, funcionando como uma base de dados para a construção da SD, têm como objetivo orientar o professor nas práticas do ensino da língua e ajudá-lo a acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) dos alunos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Como ressaltam Aparício e Andrade (2016), um Modelo Didático de Gênero não é único, nem perfeito, pronto e acabado, pois sua construção envolve referências teóricas variadas, como também visa ao levantamento das dimensões ensináveis do gênero para um determinado contexto didático-pedagógico. Ou seja, é sempre um modelo provisório.

2.2.3 As capacidades de linguagem no ensino e aprendizagem de gêneros textuais

As **capacidades de linguagem**, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), são um conjunto de conhecimentos que o aluno utilizará para a produção de um gênero textual em uma determinada situação de linguagem, mobilizando suas aptidões sobre as características do contexto, modelos discursivos e suas formas linguísticas. Por isso, é de grande importância a observação dessas capacidades antes e durante a realização das atividades de uma SD, o que auxiliará o professor a intervir nas práticas de leitura e escrita, como também de reflexão sobre a língua. Essas capacidades estão subdivididas em 3 níveis: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As **capacidades de ação**, segundo os autores, estão relacionadas aos conhecimentos que o aluno possui das representações do contexto da ação da linguagem, isto é, das condições de produção de um texto de um determinado gênero (produtor, receptor e posição social que ocupa, local de produção e de circulação, conteúdo do texto etc.). De acordo com Zironi (2013), o desenvolvimento das capacidades de ação ajuda na compreensão dos aspectos

de interação comunicativa, conteúdo referencial, agentes da enunciação, ambiente físico, papéis sociais, momento da produção. Por exemplo, na produção do gênero textual “carta” no contexto da alfabetização, resumidamente, são as capacidades de a criança entender a finalidade e a importância dessa escrita, reconhecer-se como autora do texto e para quem será dirigido, qual é o assunto, onde irá circular este texto etc.

Nas palavras de Nascimento (2014b),

[...] as capacidades de ação implicam em aptidões acionadas para a produção de um determinado gênero textual, com adaptações ao contexto de produção, interação entre enunciador e o destinatário (NASCIMENTO, 2014b, p. 93).

Ou seja, quando o aluno tem a percepção de produzir um texto dentro de um contexto real de comunicação entende que essa produção possui uma finalidade e será dirigida a alguém.

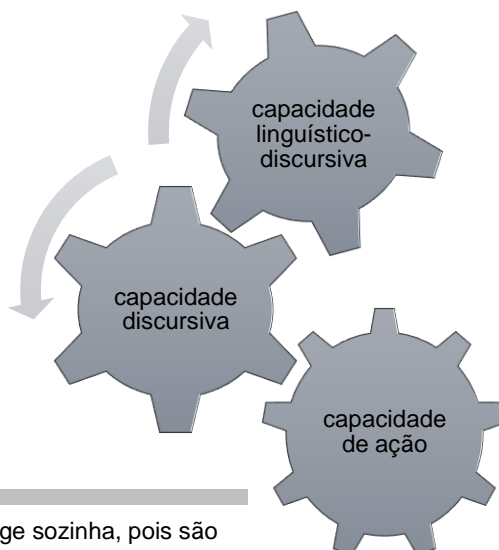
As **capacidades discursivas**, segundo os pesquisadores genebrinos, são os conhecimentos mobilizados em relação às características típicas do gênero em sua arquitetura e organização textual, como os tipos de discurso e de sequências textuais que o compõem. O desenvolvimento dessas capacidades, segundo Zironi (2013), contribui para melhor organização textual, de acordo com a situação de comunicação e o contexto no qual este texto está inserido. No âmbito da alfabetização, poderíamos identificar essas capacidades quando a criança realiza descobertas relativas à estrutura organizacional e características do gênero trabalhado em sala de aula, sendo capaz de escrever, mesmo que não de forma convencional, mas entende e mantém em sua escrita espontânea as características do gênero aprendido. Por exemplo, ao ler ou escrever uma carta, o aluno demonstra reconhecer a organização do gênero como: data com dia, mês, ano e lugar, nome da pessoa a quem se dirige a carta, saudação inicial, assunto, saudação final e assinatura.

As **capacidades linguístico-discursivas** são referentes, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), ao domínio das operações linguísticas necessárias para a produção textual de um dado gênero, em relação tanto ao entendimento dos mecanismos de textualização (coesão, concordância nominal, verbal e conexão) e mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), quanto à

elaboração de enunciados e as escolhas lexicais. Por exemplo, na escrita de uma carta, no contexto da alfabetização, podemos verificar esse domínio quando o aluno escreve, de acordo com as suas hipóteses, demonstrando compreender os elementos linguísticos que operam na construção dos textos, como os parágrafos, as pontuações, o vocabulário, a coerência e a coesão na escrita.

Por fim, cabe ressaltar que uma capacidade de linguagem não age sozinha, pois elas são interdependentes. Nos processos de leitura e produção de textos, elas são mobilizadas simultaneamente pelo aprendiz. A figura a seguir busca explicitar tal funcionamento.

Figura 2
Esquema das capacidades de linguagem



“uma capacidade não age sozinha, pois são dependentes” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

Fonte: elaborada pela autora.

Em síntese, as capacidades de linguagem são interligadas e podem ser observadas pelo professor para contribuir na busca de intervenções que favoreçam mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem e promoção dos alunos, com apoio do Modelo Didático de Gênero que, como já dissemos, é um indicador para verificação e acompanhamento das capacidades de linguagem dos alunos. Isso ajuda o professor a desenvolver e construir atividades para o uso da língua em diferentes contextos (NASCIMENTO, 2005).

Dessa forma, consideramos importante discutir e entender as possibilidades do uso do trabalho com a SD para o desenvolvimento das

capacidades de linguagem e autoria de alfabetizados, com a ideia de que suas produções escritas possam apresentar marcas, pistas e indícios próprios, de acordo com o gênero textual e as condições de produção propostas pelo professor, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem da escrita na alfabetização.

Entendemos que, quando as crianças estão envolvidas no processo de leitura e escrita, podem desenvolver o “senso de autoria”, como sujeitos ativos em suas produções orais e escritas, assumindo um papel social de produtores de linguagem. No item a seguir, trataremos mais especificamente dos conceitos que adotamos neste trabalho a respeito da construção da autoria.

2.3 A autoria: concepções e ensino

A concepção de autoria é uma temática muito discutida em pesquisas no campo dos estudos da linguagem. Nesse sentido, consideramos importante refletir sobre as concepções de autoria, buscando, inicialmente, traçar um percurso com os principais referenciais teóricos em relação à definição de “autor” e “autoria”.

Em nossa pesquisa, visamos entender como a autoria está presente nos textos de alunos em processo de alfabetização e como o trabalho com o dispositivo SD de gênero textual pode contribuir para produções autorais. Tendo isso em vista, também buscamos conhecer pesquisas sobre a autoria realizadas no campo da educação, sobretudo no ensino da língua materna, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da autoria dos alunos.

A palavra “autor” tem origem no latim *auctór* e, de acordo com o dicionário Aurélio, encontramos as seguintes definições:

- 1 – Aquele que cria ou produz (apenas por faculdade própria);
- 2 – A pessoa que escreve uma obra;
- 3 – O artista que faz um trabalho;
- 4 – Aquele que inventa ou é causa primeira de uma coisa; livro de mérito científico ou clássico;
- 5 – O que intenta a demanda ou é parte de acusação (FERREIRA, 2016).

Entre essas definições, a que utilizamos em nosso trabalho se refere ao sujeito que cria ou produz, mas buscamos ampliar essa ideia com as seguintes questões: quem escreve qualquer gênero de texto pode ser considerado autor?

Como a criança pode produzir textos de autoria no contexto da alfabetização? Como se desenvolve a autoria? E quais são os indícios da autoria na produção escrita? Essas e outras questões vêm sendo cada vez mais abordadas em pesquisas sobre autoria e procuramos respostas nas principais referências de teóricos da área que trazem contribuições a esse respeito, quando tratam do conceito de “autor” e “autoria”, Orlandi (1996; 2005), Possenti (2001; 2002), para citar só alguns.

A concepção de autoria é defendida nos trabalhos de Orlandi (1996; 2005), para quem “[...] aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2005, p. 76). Nessa perspectiva, a própria unidade de texto é um espaço de autoria, pois o sujeito, ao produzir um texto, em determinada situação de comunicação, pode se assumir como sujeito visível e responsável, enquanto produtor de linguagem.

Dessa forma, o processo de **assunção da autoria** (ORLANDI, 2005, p. 76) acontece quando o autor articula mecanismos discursivos para se reconhecer como sujeito cultural, com o papel de se posicionar diante das diferentes instâncias institucionais e com responsabilidade pelo que diz, estilo e modo particular de se fazer presente no texto, deixando suas marcas de subjetividade.

A relação da autoria com o estilo e a subjetividade também é referenciada nos estudos de Possenti (2001):

[...] quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; [...] não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade (POSSENTI, 2001, p. 17).

É nesse sentido que Possenti (2002, p. 106-107) considera como **indícios de autoria** nas escritas escolares as marcas de singularidade, sendo a maneira como o sujeito aprendiz está presente em seu texto, destacando seu estilo pessoal, manifestando particularidades, desenvolvendo marcas de estilo próprio em suas produções. Conforme Possenti, há indícios de autoria quando diversos

recursos da língua são mobilizados no texto por quem o produz. Por outro lado, esses recursos só são reconhecidos como autorais quando têm historicidade, com situações que fazem sentido. Vejamos um exemplo interessante oferecido por Possenti (2002), para explicar a noção de autoria, a partir do seguinte texto, extraído da cartilha *No reino da alegria*.

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar! (POSSENTI, 2002, p. 110).

A respeito desse texto, Possenti comenta que o fato de não apresentar problema ortográfico ou de ordem gramatical, não significa que seja um bom texto, pois não é um texto com sentido, que possa ser atribuído a um autor. Além disso, Possenti ressalta que o texto acima, embora não seja um texto que possa se considerar de qualidade, também não apresenta problemas de coesão, já que existe uma certa, ainda que frágil, relação entre as suas partes. Mas o que falta, então, para que seja um texto real, que tenha efeitos/indícios de autoria? Nos termos de Possenti (idem, p. 111),

[...] falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos, com crenças (POSSENTI, 2002, p. 111).

Assim, exemplifica Possenti, que o personagem – o menino – poderia ter sido melhor caracterizado, poderia se dizer quem é ele e por que estava fazendo aquilo; o barco também poderia ser melhor descrito, assim como a atividade/aventura de andar de barco, etc. Enfim, muitos elementos poderiam ser utilizados para que o texto pudesse se relacionar com outros textos e fazer mais sentido ao leitor. Por isso, para o mesmo autor,

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...]. Ela [a autoria] nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade – seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas

lembranças. Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido (idem, p. 112).

É, portanto, com base nessa noção de autoria de Orlandi e de Possenti, sendo o autor aquele que assume a responsabilidade do seu dizer dentro de um contexto de produção, que acreditamos ser possível que alunos em processo de alfabetização são capazes de desenvolver a autoria em suas produções textuais.

Cabe destacar que outros pesquisadores, os quais também assumem a abordagem sociodiscursiva e interacionista da linguagem, como Tfouni (2001; 2005; 2008); Fiad (2002; 2008); e Dias, e Pacífico (2007) defendem a ideia de que nas produções textuais realizadas na escola pelos alunos estão presentes marcas, pistas, indícios de autoria.

Fiad (2002), por exemplo, afirma que:

[...] é possível conduzir esse processo de constituição de sujeitos autores se os sujeitos estiverem inseridos em práticas sociais de escrita e desde que se tenha uma perspectiva de ensino-aprendizagem de escrita que entenda a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Em suma, se perguntarmos “é possível ensinar autoria” acredito que se possa responder afirmativamente, desde que se entenda “ensinar” nessa perspectiva mencionada (FIAD, 2002, p. 228).

Sendo assim, cabe ao professor promover situações nas quais os alunos necessitem considerar o uso da língua escrita em situações autênticas, vivenciando a linguagem no ambiente escolar, de maneira que possam escrever de verdade. Pode-se oferecer constantemente aos alunos textos de qualidade, os quais serão de grande incentivo para o desenvolvimento da autoria.

A consideração do contexto sociohistórico pelo sujeito autor não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso oral; e, mesmo antes de estar alfabetizado, o indivíduo pode construir a autoria em suas produções orais, como defende Tfouni (2001; 2005).

Porém, para isso, é essencial que a escola ofereça um espaço o qual o aluno possa produzir seu texto com subjetividade, ou seja, evidenciar suas opiniões, argumentos, percepções e fantasias, considerando os conhecimentos prévios e proporcionando condições de produção agradáveis e significativas para a compreensão de sentidos e relações, dando vez e voz ao aluno, ao passo

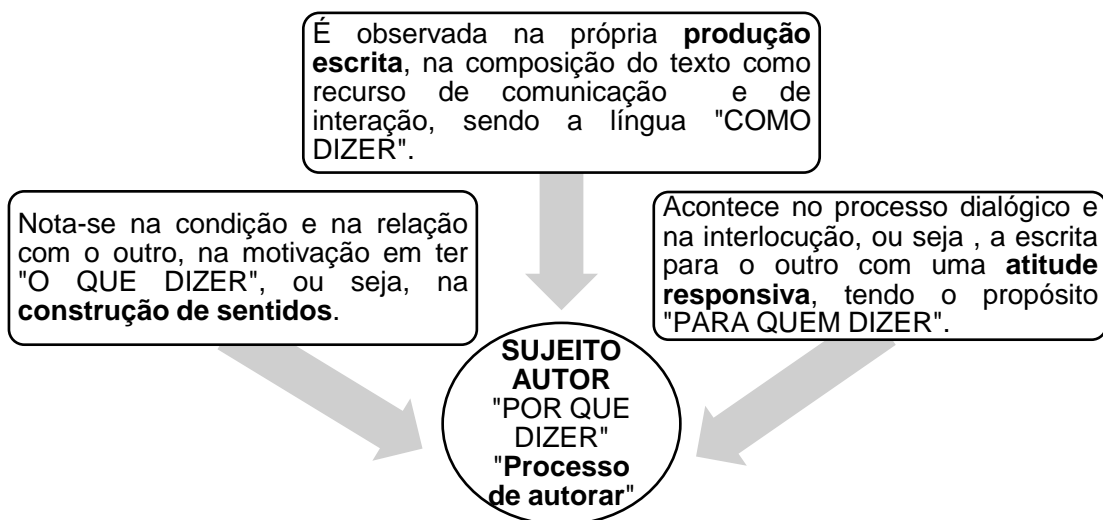
que também as produções orais são aceitas e valorizadas nos anos iniciais (TFOUNI; ASSOLINI, 2008).

Dias e Pacífico (2007) também consideram importante que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental planeje diferentes propostas significativas de produção escrita, diversificando os gêneros textuais, o que contribui para o desenvolvimento da autoria pelas crianças. Em uma pesquisa sobre produções dos alunos de uma mesma turma de alfabetização, em diferentes situações de produção de texto de 2 gêneros (bilhete e convite de aniversário), foram investigadas as relações entre as condições de produção e os indícios e marcas apresentadas nos textos das crianças. As autoras observaram que, para conquistar a assunção da autoria pelo sujeito-aluno, é importante: oferecer condições de produção ao aluno para exercer diferentes práticas de linguagem em sala de aula; valorizar e reconhecer os saberes do aluno referente ao uso da escrita; estabelecer nas aulas diálogo constante com os alunos.

Com isso, as autoras concluíram que mesmo crianças pequenas exercem a criticidade e observação e que, em muitos momentos, os alunos assumiram a função-autor, ainda que sem o conhecimento das normas de ortografia e gramática, pois utilizaram os diferentes recursos da língua para a construção do sentido.

Outra autora que defende a produção de texto em situações autênticas na alfabetização para a constituição da autoria é Colello (2017, p. 268), uma vez que, para ela, “quando a alfabetização se coloca no contexto das práticas discursivas, a aprendizagem ganha em sentido e motivação”, Ou seja, a autoria se constrói mediante o posicionamento do sujeito a partir do outro, e se dá, conforme a autora, segundo 3 dimensões essenciais, como ilustra a figura a seguir.

Figura 3
Dimensões do processo de “autorar”



Fonte: esquema adaptado de Colello (2015, p. 192).

Concordamos com Colello (2015) quando a autora defende que na alfabetização o professor pode oferecer melhores situações dialógicas, conforme as dimensões ilustradas na figura acima, para dar voz aos alunos, por meio da constituição de propostas com distintas maneiras de interação social, cognitiva e afetiva, tendo em vista que o aluno desenvolva seu protagonismo na aprendizagem.

Portanto, para oferecer possibilidades nas quais os alunos desenvolvam um senso de autoria, é importante planejar e criar condições para que ocupem posições discursivas. Por exemplo, se o aluno vivenciou situações de aprendizagem significativas com o gênero “bilhete”, aquele será capaz de produzir, em outro contexto, um novo bilhete, com seus conhecimentos e habilidades, tornando-se visível e tendo responsabilidade em seu dizer, pois escolhe as melhores palavras, a ordem dos fatos e passa uma mensagem.

Acreditamos, assim, que o trabalho com a SD no contexto da alfabetização pode propiciar condições ao aluno de se sentir mais confiante ao produzir seus textos e, assim, ocupar um lugar de autor em condições de produção significativas.

Por fim, consideramos importante ressaltar que ainda existem poucos trabalhos com o dispositivo SD com alunos em fase de alfabetização e o desenvolvimento da autoria. Portanto, pensamos que nossos estudos podem

oferecer ao professor alfabetizador contribuições essenciais para o ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em suas produções tanto oral quanto escrita.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, caracterizamos o método da pesquisa e descrevemos os procedimentos metodológicos de geração dos dados. Na sequência, caracterizamos o contexto e os participantes da pesquisa. Por fim, esclarecemos a natureza dos dados da pesquisa e os procedimentos que utilizamos para a análise destes dados.

3.1 A escolha metodológica para a investigação

No Brasil, a partir dos anos 1980, muitas pesquisas passaram a apreender o professor como pesquisador da prática educacional, tomando o ambiente escolar como um campo de investigação. Consideradas de grande relevância para a excelência do ensino, tais pesquisas são entendidas como potencializadoras das melhorias da ação docente no contexto educacional, o que contribui para assimilar e propor ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Esse tipo de pesquisa é denominado por Gatti de pesquisa “engajada”, a qual

[...] tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa 'evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas' (GATTI apud ANDRÉ, 2016, p. 34).

Uma possibilidade desse tipo de pesquisa é a “[...] criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais didáticos” (ANDRÉ, 2016, p. 34-35).

Nesse sentido, como professora da Educação Básica e aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação, em nossa pesquisa assumimos a postura do pesquisador da prática profissional, desenvolvendo uma pesquisa engajada, com a possibilidade de construir práticas e saberes novos, articulados aos processos de investigação em colaboração com outro professor. Assim, é conferido maior enfoque na formação do professor do que na mera coleta de

dados, e a pesquisa é vista como instrumento de reflexão sobre a prática (ANDRÉ, 2015).

Essa ideia é também defendida por Cevallos e Passos quando afirmam:

[...] o professor, ao pesquisar, demonstra iniciativa em romper com a hierarquização do saber entre a universidade e a escola. Nesse modelo, o professor não mais se restringe ao papel de fornecedor de dados que vai contribuir para o trabalho de outros pesquisadores, pois o curso possibilitou que o mestrando se envolvesse de forma crítica, nas diversas fases da pesquisa. Também possibilitou que fosse o protagonista em todas as atividades desenvolvidas e com um significado para ele. Além disso, os benefícios reverteram-se para a escola e para o seu desenvolvimento profissional (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 15).

Por isso, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa de cunho colaborativo-intervencionista, visando investigar as possíveis contribuições do dispositivo SD no desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria na alfabetização.

O caráter colaborativo vem do fato de que a professora colaboradora participa ativamente no progresso da investigação, numa interação constante com a professora pesquisadora em todo o processo de estudo, planejamento, elaboração, realização e avaliação da SD. Essa metodologia é defendida por Damiani (2008), quando afirma que

[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008, p. 6).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa pretende provocar um processo de mudanças e melhorias na prática pedagógica e potencializar o desenvolvimento profissional de ambos. Conforme afirma Cabral (2013):

[...] a pesquisa colaborativa cria condições favoráveis à mudança, à transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizador, com vistas à superação de problemas, à autorreflexão, à formação continuada e à produção do conhecimento científico (CABRAL, 2013, p. 61).

Segundo Molina (2007, p. 66), na pesquisa colaborativa são observadas 2 situações: “[...] integração do pesquisador na construção de projetos junto com o professor, no interior da escola, e a integração dos professores em investigações para a mudança da própria prática”. Entendemos que essa parceria pode favorecer melhorias no ensino e aprendizagem.

Sendo assim, nesse tipo de pesquisa,

[...] o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159).

Portanto, concordamos que a colaboração “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Quanto ao caráter intervencionista de nossa pesquisa, este se dá duplamente tanto pelo fato de a professora pesquisadora realizar junto com a professora colaboradora a mediação formativa, quanto pelo fato de o processo de ensino e aprendizagem na sala de alfabetização produzir conhecimento e promover transformação social. Segundo Damiani et al. (2013), as pesquisas desse tipo:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, a constituição da Parceria Formação para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo já pode ser compreendido como um processo de intervenção no contexto escolar, sendo caracterizado por Magalhães como:

[...] uma proposta de intervenção colaborativa, na medida em que, como perspectiva teórico-metodológica, permite construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, bem como sua relação com os objetivos previamente definidos pelos atores sociais, nesse caso, as professoras pré-serviço e em serviço (MAGALHÃES, 2002, p. 48).

Neste sentido, o trabalho colaborativo pode ser visto como defendem Passos e André: “um caminho ou resposta para escapar da **cultura individualista** na direção de compromissos coletivos com o ensino e aprendizagem dos alunos” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 17, grifo nosso). Concordamos que trabalhar de forma colaborativa, nas escolas, contribui para melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem, na reflexão crítica da prática, pois, ao vivenciar situações em que podemos compartilhar as experiências e estreitar as relações interpessoais, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional docente são viabilizados.

A partir desses pilares metodológicos, seguimos os seguintes procedimentos em conformidade com os objetivos da nossa pesquisa:

1. Constituição da parceria de formação para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora. Esses encontros foram realizados desde o início do ano letivo de 2017, quando a professora colaboradora demonstrou interesse e se dispôs a participar da pesquisa. Cabe ressaltar que todos esses encontros foram registrados em áudio, constituindo o *corpus* da pesquisa.
2. Elaboração, desenvolvimento e realização da SD na classe da professora colaboradora. Todas as aulas foram gravadas em vídeo por esta pesquisadora, inclusive com anotações em diário de campo.
3. Análise do conjunto de dados gerados na pesquisa: diário de campo, gravações em áudio e vídeo, produções dos alunos, entre outros materiais produzidos ao longo da SD.
4. Confeção de um material de apoio ao professor alfabetizador que sirva como referência para o trabalho com a SD e que contribua para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria de alunos em processo de alfabetização.

A nosso ver, a construção colaborativa de SD de gêneros textuais requer o reconhecimento dos professores participantes da pesquisa (pesquisador e colaborador) acerca da importância do domínio do conteúdo. Além disso, deve-se considerar a construção dos sentidos da prática pedagógica diante de

situações concretas de ensino e aprendizagem por meio de observação, registro, reflexão sistematizada e com interações compartilhadas, e a postura investigativa, que é de grande relevância para o desenvolvimento profissional e comprometimento com a autoformação (APARÍCIO; ANDRADE, 2016).

Cabe ressaltar que, considerando a totalidade dos registros em diário de campo, as gravações em áudio e vídeo, realizamos a análise das transcrições de todo o processo de construção da SD, interpretamos os dados para compreender os acontecimentos mais significativos durante a construção da SD e analisamos as ações e os resultados desse dispositivo no andamento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos em fase de alfabetização, tendo como suporte o instrumental teórico-metodológico proposto pelo grupo de Genebra, conforme apresentado no capítulo 1.

3.2 Caracterização do contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de tempo integral, em uma classe de 1^o ano, nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto. Nesta seção, inicialmente, caracterizamos, de modo geral, a escola de tempo integral e mais especificamente a escola focalizada na pesquisa, além do trabalho que é realizado nestas oficinas. Na sequência, apresentamos os participantes da pesquisa. Entendemos que esta caracterização é essencial para a compreensão do processo de planejamento, elaboração e realização da SD, nosso principal objeto de investigação.

3.2.1 A escola de tempo integral e as Oficinas Curriculares de Produção de Texto

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola de tempo integral dos anos iniciais de uma rede pública municipal de ensino da região do Grande ABC paulista. A escolha da escola ocorreu porque atuo nesse estabelecimento de ensino há 7 anos, ministrando há 5 Oficinas Curriculares de: Orientação de Estudos, Iniciação Científica e Produção de Texto para turmas em processo de alfabetização. A escolha da turma de 1^o. ano deu-se em função da professora ter

demonstrado mais interesse e disponibilidade em participar como colaboradora da pesquisa.

A educação integral foi inicialmente instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), em seu art. 34, § 2º, no qual se “preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral”, a critério dos sistemas de ensino. No município em questão, as escolas de tempo integral procuram garantir o que está previsto na LDBEN/1996, no que se refere ao ensino integral, a fim de promover formação para a vivência de novas experiências, que articulem diferentes disciplinas e transversalidade de temas para o desenvolvimento das habilidades as quais auxiliem no aprendizado em sala de aula.

O Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2010), em seu artigo 36 do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aponta que é considerada Educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias, resultando em uma carga horária de 1.400 horas durante todo o período letivo. Esse artigo ainda aponta que, além da ampliação da jornada de horas, a escola de tempo integral também tem como objetivo criar novos espaços e oportunidades, para que os estudantes tenham acesso à experimentação científica, cultural, artística, tecnológica, preservação ambiental, saúde, lazer, direitos humanos, entres outros, que devem ser articulados às diferentes áreas do conhecimento, com vivências práticas e socioculturais, de modo que os alunos possam se desenvolver como cidadãos plenos.

No município em questão, no ano de 2015, de acordo com dados do Plano Municipal da Educação (2015-2024) disponíveis na internet, o total de alunos matriculados na rede municipal era de 6.463 alunos, sendo que desse total 1.885 alunos estão matriculados nas escolas de tempo integral dos anos iniciais.

De acordo com esses dados, percebemos uma boa representatividade da escola de tempo integral nos anos iniciais no município, constituindo-se de aproximadamente 29,17%. Portanto, a partir dos dados do Plano Municipal da Educação, verificamos que a escola de tempo integral ganha cada vez mais espaço e é de grande importância a preocupação em oferecer Oficinas Curriculares que oportunizam diferentes vivências significativas para uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, entendemos que as Oficinas

Curriculares de Produção de Texto focalizadas em nossa pesquisa podem ser consideradas um espaço que contribui para o desenvolvimento de boas práticas de escrita e leitura.

A escola onde realizamos a pesquisa foi fundada em 1976, e municipalizada no ano de 2006. Na escola, existem 15 salas de aula, 1 quadra coberta, 1 auditório com acomodação para 120 pessoas, sala de recurso, sala de artes, sala de dança, brinquedoteca, enfermaria, *hall* de auditório com um espaço para leitura, refeitório/cozinha/dispensa, pátio com brinquedos, sala de xerox, 10 sanitários e 2 banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais, sala dos professores, secretaria, coordenação pedagógica e de oficinas, sala da orientação pedagógica e direção.

Essa escola tornou-se de tempo integral no ano de 2009, atendendo o período integral das 7h30min às 16h40min, sendo oferecidas aulas regulares no período da manhã e Oficinas Curriculares de diferentes áreas no período da tarde. No ano de 2017, as Oficinas Curriculares oferecidas foram Produção de Texto, Orientação de Estudos, Iniciação Científica, Experiências Matemáticas, Inglês, Robótica e Informática, Artes Cênicas, Música, Iniciação Esportiva, Expressão Corporal, Dança, Música, Italiano e Arte. Nestas ocasiões, os alunos vivenciaram situações de aprendizagem, para o desenvolvimento de diferentes aspectos, tais como: social, cultural, motor, afetivo e cognitivo, conforme a figura abaixo.

Figura 4
Grade curricular das Oficinas Curriculares

1º/2º anos	3º anos	4º/5º anos
▪ Artes Plásticas	▪ Artes Plásticas	▪ Artes Cênicas
▪ Expressão Corporal	▪ Experiências Matemáticas	▪ Dança
▪ Inglês	▪ Expressão Corporal	▪ Experiências Matemáticas
▪ Iniciação Científica	▪ Inglês	▪ Inglês
▪ Iniciação Esportiva	▪ Iniciação Científica	▪ Italiano
▪ Musicalização	▪ Iniciação Esportiva	▪ Iniciação Esportiva
▪ Orientação de Estudos	▪ Musicalização	▪ Musicalização
▪ Produção de Texto	▪ Orientação de Estudos	▪ Orientação de Estudos
▪ Robótica	▪ Produção de Texto	▪ Produção de Texto
	▪ Robótica	▪ Robótica

Fonte: plano escolar da escola de tempo integral para o ano de 2017.

Em 2014, foi realizado com os professores das oficinas um plano de trabalho pedagógico das escolas de período integral, considerado um currículo para estas oficinas; porém, as Oficinas de Produção de Texto, Orientação de Estudos e Experiências Matemáticas até o momento não foram incluídas nesse documento.

Isto porque os professores que ministram as Oficinas de Iniciação Científica, Inglês, Robótica e Informática, Artes Cênicas, Música, Iniciação Esportiva, Expressão Corporal, Dança, Música, Italiano e Arte se reuniram para a construção desse currículo das oficinas no mesmo período em que os professores do período regular se reuniam para a construção das Orientações Curriculares do município. Todavia, a maioria dos professores do período regular também ministra as Oficinas de Produção de Texto, Orientação de Estudos e Experiências Matemáticas e, com isso, essas 3 oficinas não foram contempladas com um currículo próprio e os professores que as ministram acabam seguindo as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I do município.

Como já dissemos, nossa pesquisa é realizada nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto, que fazem parte da matriz curricular, tendo como objetivo desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita, sendo realizadas em 2 horas-aulas semanais, com a duração de 40 minutos cada, totalizando

1h30min por semana, de maneira que essas 2 aulas são seguidas no mesmo dia.

Essas oficinas, cujo planejamento é realizado por trimestre, buscam contribuir para a plena alfabetização dos educandos, assim como para a formação do sujeito que utiliza a leitura e a escrita para comunicar-se com o mundo em que vive, mergulhando no mundo letrado de forma a compreendê-lo e interpretá-lo.

No início do ano letivo, são definidos com as professoras responsáveis pela oficina quais gêneros textuais serão trabalhados ao longo do ano, distribuídos por trimestre. É comum que a oficina seja iniciada por uma leitura, imagem ou filme, que será o disparador para a proposta textual. As questões ortográficas, gramaticais, interpretativas e conhecimento do gênero textual são os principais objetivos da oficina, com atividades planejadas de acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I da rede municipal focalizadas neste estudo. Na figura a seguir, apresentamos o planejamento do 1º trimestre.

Quadro 1

Planejamento da Oficina Curricular de Produção de Texto – 1

PLANEJAMENTO – 1º TRIMESTRE DE 2017 (fevereiro, março e abril)
DISCIPLINA: OFICINA CURRICULAR DE PRODUÇÃO DE TEXTO
TURMA: 1^{OS} ANOS
CONTEÚDOS BÁSICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Lista de nomes. • Cantigas e parlendas. • Quadrinhas e adivinhas.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as diferenças entre a escrita e outras formas práticas. • Leitura com diferentes propósitos (ler para buscar informação, ler para se divertir, ler para encantar-se). • Leitura por indícios. • Escrever e retomar parlendas, cantigas, quadrinhas e poemas de memória, levando em conta o gênero e a hipótese de escrita. • Leitura e reescrita de textos memorizados.
PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades de leitura e de escrita com os alunos em duplas, trios e grupos. • Apresentar as quadrinhas, cantigas, adivinhas e parlendas, organizar as atividades de escrita que envolvam os alunos, produzindo cartazes e propostas escritas. <p>Planejar situações nas quais os alunos tenham necessidade de fazer o uso</p>

do sistema alfabético, a partir da escrita de nomes próprios, listas, cantigas, adivinhas e quadrinhas.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Livros paradidáticos. • Lousa digital (internet, pesquisa, vídeos e músicas). • <i>Netbooks</i>. • Jogos pedagógicos. • Mesa Educacional Alfabeto. • Letras móveis.
PROJETOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto “Cantigas, parlendas e adivinhas”.
AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua, por meio de atividades do cotidiano que permitam identificar habilidades e objetivos adquiridos pelos alunos durante as propostas. • Instrumentos: ficha avaliativa conceitual.
REFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (2013). • FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. <i>Psicogênese da língua escrita</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. • BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1^o e 2^o ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997b.

Fonte: plano de curso das Oficinas Curriculares de Produção de Texto do 1^o trimestre.

No caso da alfabetização, conforme o quadro 1, o que se espera nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto é que os alunos desenvolvam práticas de comunicação oral, práticas de escrita e análise e reflexão sobre a língua, de acordo com as Orientações Curriculares. Para alcançar esses objetivos, são realizadas propostas de atividades individuais, em duplas produtivas, ou produções coletivas, considerando sempre as fases de alfabetização dos alunos e, ao fim do ano, é esperado que os alunos estejam produzindo textos com certa coesão e coerência, além de já estarem repertoriados por diversos gêneros textuais, inclusive os literários.

No primeiro trimestre (fevereiro, março e abril), nós, professoras, trabalhamos com muitas atividades diversificadas, contemplando os conteúdos básicos (quadro 1), como a escrita de listas com os nomes dos alunos e o projeto com cantigas, parlendas, quadrinhas e adivinhas. Essas atividades são desenvolvidas preferencialmente de forma lúdica, mas também com recursos

textuais, visando à apropriação do texto de memória, a fim de ampliar o repertório de palavras conhecidas para a compreensão do sistema de escrita.

Vale destacar que esse projeto também é trabalhado no período regular, mas nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto é diferenciado pelo caráter que chamamos de “vivência”, pois as crianças são convidadas a experimentarem as brincadeiras com as cantigas e as parlendas antes de realizarem o registro escrito. Conseqüentemente, os alunos aprendem brincando, porque os textos desses gêneros são cantados, enquanto as crianças pulam corda ou brincam de roda, ou então são recitados nas brincadeiras com as mãos.

Assim, as propostas realizadas com as crianças em fase de alfabetização nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto são para que elas brinquem com o ritmo do texto, seja por meio de gestos ou movimentos corporais e, dessa forma, as atividades de leitura e escrita procuram ressaltar as rimas e a repetição, a partir das vivências.

Nas oficinas, são produzidos com os alunos os cartazes das cantigas e parlendas trabalhadas, utilizando as letras móveis e levando-os a refletir a respeito do sistema alfabético com essa produção. Em seguida, os cartazes são fixados no mural da sala, como pode ser visto na figura 7, para possibilitar o contato com os textos e, por serem facilmente memorizáveis, os alunos são convidados a realizarem a leitura e, por fim, a reescrita desses textos.

Ao final do trimestre, é realizada a avaliação das Oficinas de Produção de Texto. No caso das turmas em processo de alfabetização, nós, professoras, realizamos a avaliação observando todo o processo do aluno durante o trimestre. São considerados os registros individuais dos alunos dos textos de memória trabalhados no projeto, participação, sondagem diagnóstica, atividades diversificadas, atividades em duplas ou grupos, levando em consideração a hipótese de escrita em que os alunos se encontram.

Com o início da constituição da Parceira Formação de nossa pesquisa, o planejamento do segundo trimestre (maio, junho e agosto), conforme a figura 4, já foi elaborado, incluindo como base de estudo o texto “Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Os conteúdos previstos são: poemas, bilhetes, quadrinhas, convite e também o trabalho com a leitura do livro paradidático: *Tutuli em: que*

barulho é esse, papai?, do autor Marcelo Loro, adotado para as turmas do 1.º ano, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2

Planejamento da Oficina Curricular de Produção de Texto – 2

PLANEJAMENTO – 2º TRIMESTRE DE 2017 (maio, junho e agosto)
DISCIPLINA: OFICINA CURRICULAR DE PRODUÇÃO DE TEXTO
TURMA: 1^{OS} ANOS
CONTEÚDOS BÁSICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Poemas. • Bilhetes. • Quadrinhas. • Convites. • Livro paradidático <i>Tutuli em: que barulho é esse, papai?</i> (LORO, 2017).
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever com autonomia palavras trabalhadas em quadrinhas, bilhetes, convites e poemas, respeitando a hipótese de escrita da criança. • Leitura com diferentes propósitos (ler para buscar informação, ler para se divertir, ler para encantar-se). • Escrever pequenos textos, levando em consideração o gênero e a hipótese de escrita do aluno. • Identificar a distribuição espacial do texto: espaçamento entre as palavras, escrita da direita para a esquerda, localização do título do autor.
PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades de leitura e de escrita com os alunos em duplas, trios e grupos. • Apresentar os poemas, os bilhetes, as quadrinhas, os convites, organizar as atividades de escrita que envolvam os alunos, produzindo cartazes e propostas escritas. • Planejar situações nas quais os alunos tenham necessidade de fazer o uso do sistema alfabético, a partir da escrita de nomes próprios, listas, cantigas, adivinhas e quadrinhas.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Jornais e revistas. • Livro paradidático. • Lousa digital (internet, pesquisa, vídeos e músicas). • <i>Netbooks</i>. • Jogos pedagógicos. • Bilhetes e convites variados. • Letras móveis.
PROJETOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto “Turismo sustentável”. • Projeto “Cartas ao autor”.
AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua, por meio de atividades do cotidiano que permitam identificar habilidades e objetivos adquiridos pelos alunos durante as propostas.

- **Instrumentos:** ficha avaliativa conceitual.

REFERÊNCIAS

- Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (2013).
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. . **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997b.

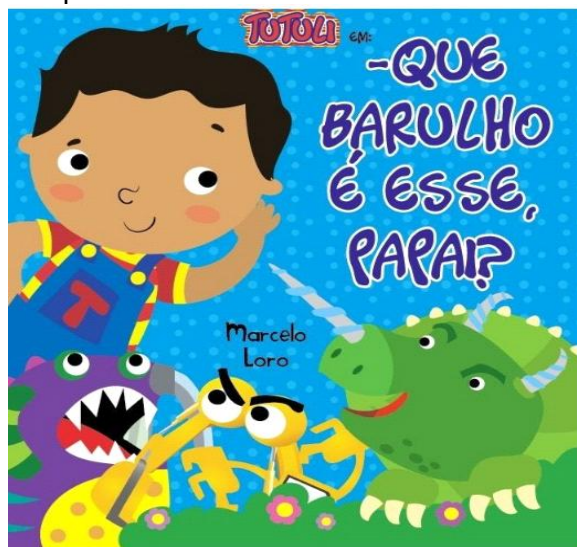
Fonte: plano de curso das Oficinas Curriculares de Produção de Texto do 2º trimestre.

Nas aulas de Oficina de Produção de Texto, especificamente no mês de maio, foi iniciado o trabalho com o livro paradidático *Tutuli em: que barulho é esse, papai?*, de autoria de Marcelo Loro. Resumidamente, o livro trata de uma história inspirada no filho do autor do livro, um menino chamado Tutuli, que, ao escutar barulhos, sentia medo e sempre perguntava ao papai: “que barulho é esse, papai?”, e seu pai sempre o ajudava a desvendar os mistérios de cada barulho.

Com a preocupação de criar um clima favorável à leitura do livro e despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, a professora levou as crianças a realizarem inferências a partir da observação da capa do livro, em uma roda de conversa, levantando as hipóteses dos alunos sobre do que o livro pode tratar. Com essa exploração, os alunos identificaram algumas informações importantes, como: título da história, nome do autor e as ilustrações.

Figura 5

Capa do livro paradidático trabalhado com os alunos – 1^{os} anos



Fonte: livro *Tutuli em: que barulho é esse, papa?* Autor: Marcelo Loro.

Em outro momento, a professora realizou a leitura em voz alta e cada aluno acompanhava a leitura com seu próprio livro. Ao término da história, as crianças relataram suas impressões e registraram a parte que mais gostaram por meio de desenho.

Com base na história, as crianças identificaram que a personagem Tutuli tinha muitos medos e na roda de conversa foi realizada uma atividade em que foram listados os medos dos alunos. Nessa proposta, a professora foi escriba e essa lista coletiva foi fixada na parede da sala de aula. Ainda nessas oficinas, as crianças tinham o desafio de localizar em seus livros algumas palavras ditadas pela professora.

Durante as aulas, as crianças observaram que, na última página do livro, havia uma fotografia da família do autor e, quando a professora realizou a leitura das informações da vida do autor, elas ficaram interessadas ao saber que o livro foi inspirado no seu filho Arthur (conhecido no livro como Tutuli), e que também tinha uma filha chamada Sarita. Nesse momento, surgiram muitos questionamentos, se Tutuli ainda tinha medos, e quando seriam os próximos lançamentos dos livros indicados no fim do livro, como pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 6

Imagem do final do livro paradidático do autor Marcelo Loro

Próximos Lançamentos da série TUTULI



Fonte: livro *Tutuli em: que barulho é esse, papaí?* Autor: Marcelo Loro.

Com a observação desse interesse dos alunos, ao longo de nossos encontros na Parceria Formação que tivemos durante o mês de junho, discutimos e decidimos de forma colaborativa que o gênero trabalhado na SD seria "carta ao autor", por partir de uma situação de comunicação real e do interesse das crianças em se comunicar com o autor Marcelo Loro. Dessa forma, daríamos continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado com a leitura do livro *Tutuli em: que barulho é esse, papaí?*, motivando os alunos a produzir seus próprios textos, partindo de uma situação real de comunicação em ambiente escolar. Após essa escolha, criamos o Projeto "Cartas ao Autor" (nome inclusive sugerido pela professora colaboradora), por meio do qual desenvolveremos a SD, a partir de agosto, nas Oficinas Curriculares de Produção de Texto. Vale lembrar aqui que, segundo os pesquisadores de Genebra, é importante que a SD seja realizada no âmbito de um projeto, para que as atividades se tornem mais significativas e coerentes.

3.2.2 A professora alfabetizadora colaboradora

A trajetória profissional da professora colaboradora² e regente da sala do 1º ano, em 2017, iniciou-se quando ela ingressou no curso de Administração de Empresas, que ela não chegou a concluir, porque não se identificou com a área. Ainda assim, começou a trabalhar no meio corporativo e resolveu fazer cursos de estética facial e corporal. Trabalhou por alguns anos nessa área, mas sentia que faltava alguma coisa em sua vida profissional e, então, resolveu voltar a estudar. No ano de 2007, por incentivo do marido e da filha, inscreveu-se no curso de Pedagogia. Já no terceiro trimestre do curso, começou o estágio na mesma escola onde hoje é professora. Graduou-se em Pedagogia no ano de 2009 e, nesse mesmo ano, prestou concurso público para a função de professora do nível I do Ensino Fundamental, sendo nomeada no ano de 2010.

Ao iniciar sua atividade profissional com uma carga horária de 30 horas semanais na escola focalizada, assumiu aulas com uma turma de 1º ano e ao longo de seus exercícios de profissão continuou como professora alfabetizadora, participando de formações continuadas oferecidas pelo município.

Desde o ano de 2012, a professora ampliou sua jornada para 40 horas semanais, ministrando aulas de manhã no período regular para turmas de 1º ano e à tarde ministrando Oficinas Curriculares de Produção de Texto, Orientação de Estudos e Iniciação Científica. No ano de 2017, a professora está com a mesma turma no período regular e nas Oficinas Curriculares.

A professora colaboradora conhece muito bem seus alunos, pois realiza no período regular as sondagens diagnósticas, sabendo as hipóteses de escrita em que cada um se encontra, o que contribui bastante para a organização de seu trabalho nas oficinas do período da tarde.

² A professora colaboradora assinou o termo de consentimento livre esclarecido, aceitando participar da pesquisa.

3.2.3 A turma do 1º ano

A turma da professora colaboradora é composta por 24 alunos e a organização das carteiras está na maioria das vezes em duplas, o que permite um processo de troca e interação entre os alunos.

A sala de aula focalizada em nossa pesquisa, o espaço onde funciona o 1º ano, é bem ampla, arejada e com várias janelas, permitindo uma boa iluminação. Nas paredes, sempre são fixadas as produções realizadas pelos alunos. A figura a seguir ilustra as produções do primeiro trimestre, confeccionadas pelos alunos com letras móveis.

Figura 7

Mural da sala de aula da professora colaboradora



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Em cima da lousa, é fixado o alfabeto e ao lado da porta uma lista com os nomes dos alunos. A sala ainda possui uma lousa digital, um *notebook* e uma mesa educacional alfabeto³ para a professora realizar atividades com a turma.

³ A Mesa Educacional Alfabeto é um recurso tecnológico a partir do qual, com o uso dos blocos, o aluno aprende a reconhecer letras, construir palavras, associar palavras aos seus significados, ler, criar e interpretar textos. Também utiliza animações, vídeos e recursos sonoros.

A turma é considerada participativa e, no mês de junho, a maioria dos alunos se encontrava entre as hipóteses silábico-alfabética e alfabética, como será evidenciado a seguir.

No início do ano, no período regular, a professora realizou no mês de fevereiro com a turma em questão uma **sondagem diagnóstica**, com a escrita espontânea de uma lista de palavras sem contar com a sua intervenção. As sondagens têm como objetivo diagnosticar as hipóteses dos alunos sobre a escrita. Com os resultados e a verificação das capacidades reais de cada aluno, a professora consegue planejar e organizar intervenções com atividades diversificadas que propiciem o avanço de todos os alunos no processo de construção da escrita e da leitura.

Na primeira sondagem, a professora utilizou palavras do mesmo campo semântico (animais) e pediu que os alunos escrevessem uma palavra polissílaba (rinoceronte), em seguida uma trissílaba (girafa), após uma dissílaba (leão) e por fim uma monossílaba (rã). Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que investigaram as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, permitiram a elaboração de um conjunto de hipóteses, a saber:

- Hipótese pré-silábica: caracteriza-se pela fase icônica, quando a criança pensa que escrever é desenhar; e também pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nesta etapa, escrevem uma série de letras e depois leem-nas, sem fazer qualquer tipo de análise.
- Hipótese silábica: começa quando a criança, ao registrar suas escritas, considera que uma letra corresponde a uma sílaba da palavra. Essas letras podem ou não ser pertinentes sob o ponto de vista do valor sonoro.
- Hipótese silábico-alfabética: assinala a transição e a mistura de princípios silábicos e alfabéticos. Acontece quando a criança chega a representar, por escrito, ora uma letra para cada sílaba, ora escreve a própria sílaba.
- Hipótese alfabética: determina o final desse processo, quando a criança compreende que para escrever as palavras necessita das

combinações de certas letras, ainda que, geralmente, ocorram algumas dificuldades próprias da ortografia.

Com base nesses conceitos, no diagnóstico inicial, a professora colaboradora observou o que os alunos conheciam em relação ao sistema de escrita, identificando em qual nível cada criança está, conforme o resultado no quadro 3.

Quadro 3

Tabulação da sondagem diagnóstica realizada em fevereiro

Sondagem diagnóstica realizada pela professora colaboradora em fevereiro	
Hipótese pré-silábica	6
Hipótese silábica sem valor sonoro	9
Hipótese silábica com valor sonoro	4
Hipótese silábico-alfabética	2
Hipótese alfabética	1

Fonte: elaborado pela autora.

Com os dados do quadro acima, podemos verificar que se trata de uma turma heterogênea, na qual a professora terá que realizar um trabalho diferenciado, para que todos os alunos tenham desafios cognitivos e assim avancem em suas hipóteses de escrita.

No primeiro trimestre, conforme o quadro 1 apresentado no subitem 3.2.1, a professora realizou nas Oficinas de Produção de Texto muitas atividades diversificadas com os diferentes gêneros textuais planejados, como: listas de nomes, parlendas, cantigas, adivinhas, que ajudam os alunos a ampliar o repertório de palavras estáveis.

No início do mês de junho, segundo trimestre, no período regular, a professora repetiu a sondagem diagnóstica com uma nova lista de palavras e até o mês de junho observamos que os alunos se encontravam nas hipóteses silábico-alfabética e alfabética, conforme dados da tabela a seguir.

Quadro 4

Tabulação da sondagem diagnóstica realizada em junho

Resultado da sondagem diagnóstica realizada pela professora em junho	
Hipótese pré-silábica	0
Hipótese silábica sem valor sonoro	0
Hipótese silábica com valor sonoro	0
Hipótese silábico-alfabética	7
Hipótese alfabética	16

Fonte: elaborado pela autora.

Foi então, a partir do resultado dessa sondagem, que a professora colaboradora e a pesquisadora realizaram colaborativamente o planejamento do segundo trimestre, definindo os gêneros a serem trabalhados: poemas, bilhetes e contos, como também podemos verificar no quadro 2 do subitem 3.2.1.

No mês de junho, com a análise das sondagens diagnósticas, percebemos que a maioria dos alunos estava na hipótese silábico-alfabética e alfabética. Considerando um momento importante para que os alunos possam ter a oportunidade de produzir novas escritas, no mês de junho, como já apontamos anteriormente, a professora desenvolveu um trabalho com a escrita do gênero textual “bilhete”. Verificamos que diante das produções escritas deste gênero a maioria alunos já produz pequenos textos (ainda que não convencionalmente).

Como as Oficinas de Produção de Texto frequentemente são iniciadas com uma leitura de algum gênero textual, no mês de junho, a professora colaboradora contou para a turma a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Como no período regular estavam trabalhando com o gênero textual “bilhete”, a professora, ao finalizar a história, lembrou com as crianças todas as características deste gênero e pediu que cada aluno escolhesse uma das personagens da história e que lhe escrevesse um bilhete. Partindo desse contexto, os alunos individualmente realizaram as escritas espontâneas, conforme os exemplos das figuras 8, 9, 10 e 11. Para melhor compreensão das escritas dos alunos, pelo leitor, optamos por digitar as produções com as

correções ortográficas, mas mantendo a organização textual e a pontuação dos textos originais.

Figura 8

Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 1

<p>BOA TARDE LOBO PARA DE CÊRS DE CETEAN FAMÊTO PARA DE SER DE SER TÃO FAMINTO PORQUE A BROSQUE A CHAPEUZINHO VERMELHO T ASABEDO TUDO E VOCE VAI MORRER COM O CASARO X TCHAU LOBO DO MAU X 19/06/2017</p>	<p>Texto digitado: BOA TARDE LOBO PARA DE SER DE SER TÃO FAMINTO PORQUE A CHAPEUZINHO VERMELHO ESTÁ SABENDO TUDO E VOCÊ VAI MORRER COM O CAÇADOR. X TCHAU LOBO DO MAU X 19/06/2017 NOME DO(A) ALUNO(A)</p>
--	--

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 9

Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 2

<p>OLA CHAPEUZINHO VERMELHO O LOBO ESTA CHEGANDO TCHAU BEIJOS 19/06/2017</p>	<p>Texto digitado: OLA CHAPEUZINHO VERMELHO O LOBO ESTA CHEGANDO TCHAU BEIJOS NOME DO(A) ALUNO(A) 19/06/2017</p>
---	---

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

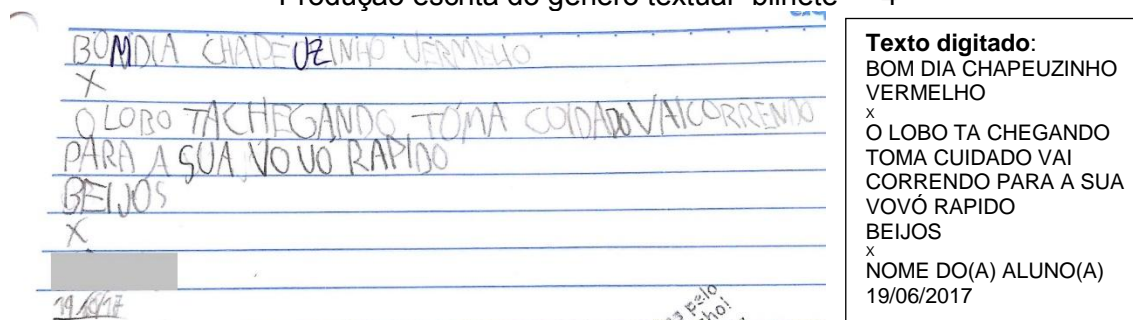
Figura 10

Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 3

<p>BOA TARDE CHAPEUZINHO X CUIDADO COM O LOBO MALU NO BOSQUE X BEIJOS 19/06/17</p>	<p>Texto digitado: BOA TARDE, CHAPEUZINHO. X CUIDADO COM O LOBO MAU NO BOSQUE X BEIJOS NOME DO(A) ALUNO(A) 19/06/17</p>
---	---

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 11
Produção escrita do gênero textual “bilhete” – 4



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Como podemos observar nas produções de escrita do gênero “bilhete”, os alunos já utilizam a maioria das características estruturais de um bilhete (saudação inicial, nome da pessoa a quem dirigem o bilhete, despedida, assinatura e data), preocupam-se com o assunto, e já escrevem com coesão e coerência.

Compreendemos que a recente conquista da base alfabética por parte das crianças e da compreensão do que é um texto produzido para alguém (mesmo que fictício) é vista como uma boa possibilidade de o aluno se perceber como um produtor de linguagem escrita. Portanto, consideramos que os alunos têm possibilidades de vivenciar experiências significativas de produção de outros gêneros textuais, como a que pretendemos desenvolver com o dispositivo SD nessa turma.

3.3. A organização dos dados e os procedimentos de análise

Os dados gerados em nossa pesquisa, obtidos pela constituição da Parceria Formação no processo de trabalho colaborativo e com a elaboração, desenvolvimento e realização da SD entre a professora pesquisadora e a, são constituídos por:

- a) registros transcritos das gravações em áudio das interações entre pesquisadora e professora nos encontros da Parceria Formação;
- b) registros transcritos da gravação em vídeo, realizada pela pesquisadora, das aulas da professora colaboradora, nos momentos de desenvolvimento da SD;
- c) registros reflexivos em diário de campo da própria pesquisadora;

d) produções escritas realizadas pelos alunos na SD.

Com base nos referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa e no conjunto de dados gerados ao longo do desenvolvimento do trabalho, citados acima, realizamos os seguintes procedimentos de análise:

1) Localizar informações pertinentes ao potencial do trabalho colaborativo e à formação profissional docente na Parceria Formação.

2) Verificar pontos relevantes no processo de construção colaborativa da SD, descrevendo o seu planejamento, elaboração e realização.

3) Levantar possíveis contribuições do dispositivo SD com a análise dos avanços dos alunos nas capacidades de linguagem e autoria na alfabetização, comparando a produção inicial e a final de cada aluno.

Em suma, para desenvolver todo o processo de leitura, análise, e interpretação de todos os dados gerados na pesquisa, foi importante, como professora pesquisadora, mobilizar reflexão, saberes e construir as aprendizagens para levantamento das possíveis contribuições do dispositivo SD na alfabetização, sendo esta etapa de grande complexidade e importância para a pesquisa.

No próximo capítulo, detalharemos cada uma dessas etapas da análise dos dados que configuram a construção colaborativa da SD, com base na fundamentação teórica que sustenta nossa investigação.

4. CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA SD DO GÊNERO TEXTUAL “CARTA AO AUTOR”: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, vamos nos dedicar à análise dos dados gerados em todo o processo de construção colaborativa da SD.

Inicialmente, buscamos destacar aspectos do trabalho colaborativo e da constituição do que estamos chamando de Parceria Formação, entre a professora pesquisadora e a colaboradora, em especial na etapa de preparação e planejamento da SD. Em seguida, descrevemos e analisamos todo o processo de desenvolvimento da SD em sala de aula, trazendo dados tanto da Parceria Formação quanto das produções dos alunos ao longo do desenvolvimento da SD. Dessa forma, com base no referencial teórico e metodológico da pesquisa, identificamos, na análise do conjunto de dados gerados a partir do processo colaborativo de construção da SD, elementos que apontam contribuições da SD no desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos, como também implementações no desenvolvimento profissional do docente e constituição de sua autoria.

4.1 A preparação e o planejamento da SD: o trabalho colaborativo e a constituição da Parceria Formação

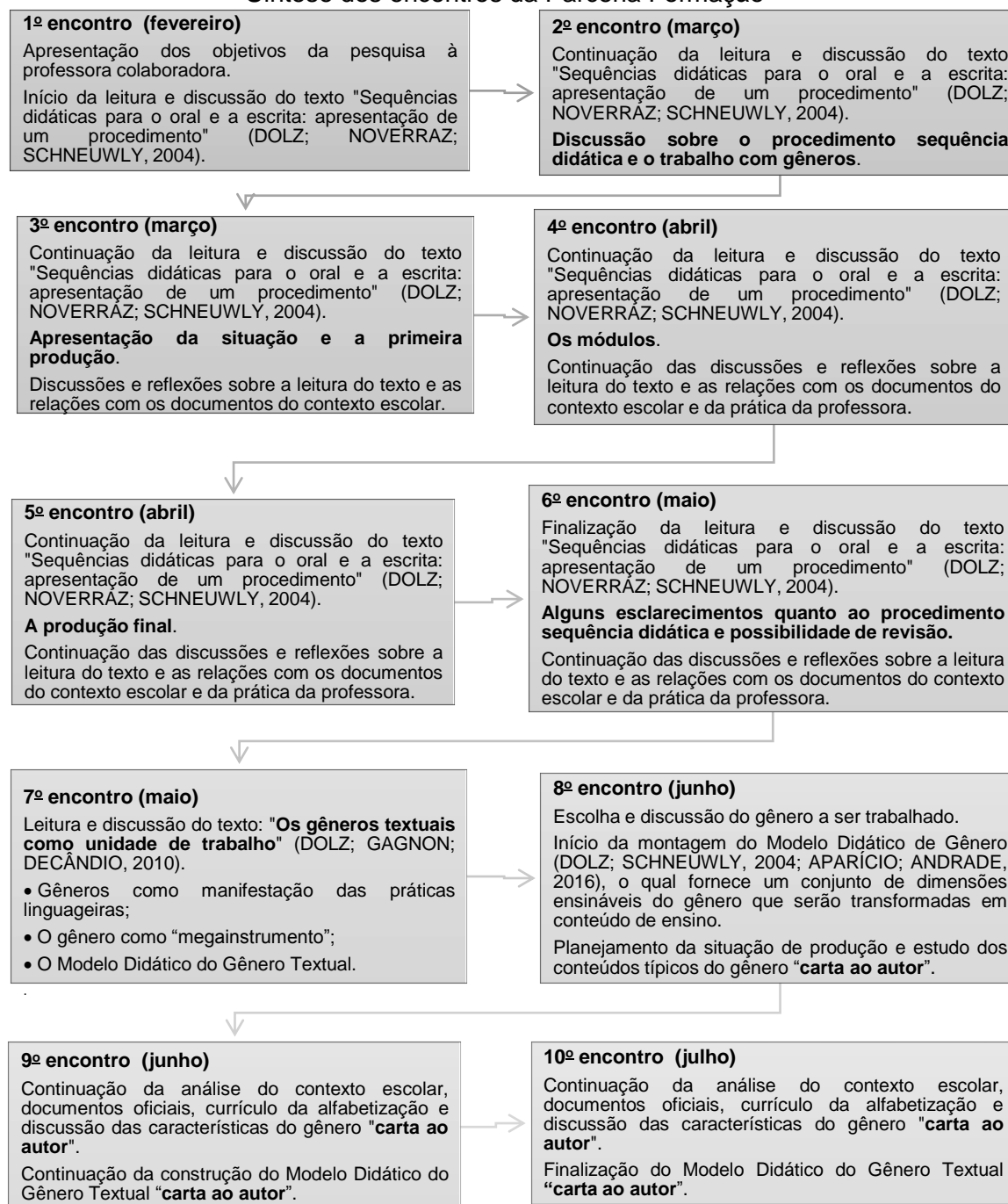
Conforme já dissemos, no começo do primeiro semestre letivo, iniciamos o trabalho colaborativo estabelecendo a Parceria Formação com a professora colaboradora alfabetizadora, que se dispôs a participar de nossa pesquisa. Sendo assim, começamos a realizar encontros quinzenais, de aproximadamente 2 horas-aulas para estudo e discussão de referenciais teórico-metodológicos, os quais tratam do ensino e aprendizagem de gêneros textuais e SD, bem como de documentos oficiais do contexto escolar focalizado: proposta curricular do município para a alfabetização, planos de ensino, entre outros materiais que pudessem contribuir com as nossas discussões.

Os estudos e as reflexões realizados visaram ao entendimento do dispositivo SD no trabalho com a produção de textos em sala de aula, orientado pela perspectiva dos gêneros textuais, considerando sua importância tanto para

o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, quanto para o processo de formação docente voltado ao ensino da língua materna.

Para melhor visualização e compreensão das atividades que realizamos nos encontros da Parceria Formação, elaboramos um quadro com a síntese do que foi trabalhado.

Figura 12
Síntese dos encontros da Parceria Formação



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

De início, apresentamos a proposta de construção de SD para a professora colaboradora, percebemos que esta foi muito receptiva e aberta a novas possibilidades de trabalho com o ensino da língua, entregamos o texto dos pesquisadores do grupo de Didática das Línguas de Genebra, intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, e pedimos que realizasse a leitura.

Nos encontros posteriores, aprofundamo-nos na leitura do texto, e começamos a estabelecer objetivos para a construção da SD, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos na alfabetização. Pensamos em como criar situações em que o aluno fosse convidado a escrever textos autênticos em uma situação real de comunicação. Para isso, buscamos selecionar um gênero que fosse adequado a esse propósito, motivando os alunos a escrever.

Portanto, nos encontros da Parceria Formação, prosseguimos com a leitura do texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de alguns documentos oficiais da alfabetização, como as Orientações Curriculares do município, Parâmetros Nacionais Curriculares, Projeto Político-Pedagógico da escola e outros que contribuíram para a seleção do gênero e sua modalidade de ensino e as necessidades dos alunos. Segundo os autores genebrinos e Cristovão (2007), o professor inicialmente planeja o Modelo Didático de Gênero a partir da análise:

- a) dos resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) dos conhecimentos dos experts daquele gênero e dos conhecimentos linguísticos já elaborados sobre ele;
- c) das capacidades de linguagem dos alunos (CRISTOVÃO, 2007, p. 56).

Dessa forma, após algumas discussões desses documentos, escolhemos o gênero textual “carta”, tendo em vista que poderíamos dar continuidade a um trabalho que já estava sendo desenvolvido com os alunos por meio da leitura do livro paradidático *Tutuli em: que barulho é esse, papai?* e, assim, criamos o Projeto “Cartas ao Autor”.

Considerando, então, a importância de conhecermos muito bem o gênero textual “carta”, quais as dimensões ensináveis, suas potencialidades para o ensino na alfabetização e as práticas sociais de modelo de uso desse gênero,

que emergem em diferentes situações reais de comunicação, demos início à construção colaborativa de um Modelo Didático do Gênero “carta ao autor”, que contribuísse para a elaboração e o desenvolvimento da SD.

Para tal, buscamos como referência a caracterização do gênero “carta pessoal”, que é o mais próximo do nosso caso por ser “uma produção de linguagem socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p. 80). Isto é, este tipo de carta consiste em um espaço de caráter dialógico, diagonal, interativo e interlocutivo, sendo propício para o engendramento de novas relações sociais, como no caso dos alunos com o autor do livro.

Tendo isso em vista, analisamos as características da situação de produção, em que os alunos são os emissores da carta e o autor do livro o receptor. Além disso, buscamos informações como: lugar social, circulação, suporte, objetivo, tipo de linguagem e relevância conforme descrito a seguir. Em relação ao **lugar social** do gênero, uma carta pessoal circula na esfera de comunicação cotidiana (BAKHTIN, 2003), por ser considerado um gênero primário por ser simples, privado, fazendo parte do dia a dia. Quanto ao **meio de veiculação** da carta pessoal, podemos dizer que as cartas dos alunos seriam manuscritas e entregues em mãos ao autor no dia que o autor viesse visitar a escola.

Tratando-se de uma carta pessoal ao autor, uma correspondência em forma de interação particular por alunos em fase de alfabetização, esperamos um tratamento com uma condição informal, ou seja, da maneira que o aluno (interlocutor) tivesse vontade de se colocar em seu texto, tendo basicamente a seguinte **estrutura composicional**: lugar e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto), despedida e assinatura.

Após essas considerações sobre a forma de correspondência dos alunos ao autor, adotamos a definição do **gênero “carta ao autor”**, proposta por Macêdo (2012, p. 56): “a troca de correspondência entre leitor e autor é uma manifestação espontânea dos leitores em dialogar com o autor e endereçar suas perguntas, opiniões, críticas e sugestões”.

Como os alunos haviam trabalhado com o livro paradidático do autor Marcelo Loro e muitos tinham curiosidades, sugestões e perguntas, podemos dizer que o gênero “carta ao autor” foi uma forma de se constituir um meio de realizar essa interação social e garantir aos alunos contato com a escrita de modo significativo. Ainda, segundo Macêdo (2012),

a escrita de cartas ao autor origina-se quase sempre de duas maneiras: por iniciativa do próprio leitor, que tem contato com o livro e deseja relatar sua experiência de leitura ou por meio de atividade escolar, orientada pelo professor (MACÊDO, 2012, p. 56).

Em nosso caso, podemos dizer que as 2 maneiras estavam presentes: pela vontade dos alunos em escrever para o autor e por ser uma atividade no contexto escolar, mediada pelo professor. Nesse sentido, a escrita da carta ao autor colaboraria com o propósito de estabelecer o intercâmbio entre as ideias e as opiniões dos alunos com o autor do livro paradidático, diferentemente da carta de leitor que, veiculada em jornais e revistas, tem o objetivo de fazer-se ouvir por um público maior.

Outro aspecto importante na construção do Modelo Didático de Gênero é o estudo das possibilidades de progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos, considerando as seguintes dimensões:

- 1) dimensão psicológica, por considerar as motivações, afetividade e interesse dos alunos;
- 2) dimensão cognitiva, por refletir a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- 3) dimensão social, por envolver aspectos sociais do tema; e
- 4) dimensão didática, por compreender algo que possa ser apreensível (CRISTOVÃO, 2007, p. 67).

Sendo assim, durante a construção do Modelo Didático do Gênero “carta ao autor”, elegemos e hierarquizamos alguns elementos a serem analisados nas produções iniciais dos alunos, relacionando-os às capacidades de linguagem dos alunos (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) identificadas, prontas para serem ampliadas/desenvolvidas ao longo da SD com o gênero “carta ao autor”.

Para verificarmos a **capacidade de ação** dos alunos, planejamos que no momento da situação de comunicação tínhamos que situar o aluno, para entender a finalidade e a importância dessa escrita, de modo a se reconhecerem

como autores do texto, ter o que dizer, saber onde este texto iria circular e que, ao escrever a carta ao autor, essa produção teria uma finalidade e seria dirigida realmente ao autor do livro paradidático. Dessa maneira, montamos as seguintes questões de análise:

- ✓ O aluno se assume na escrita da carta?
- ✓ Em primeira pessoa do singular ou do plural?
- ✓ Produziu o texto adequado ao destinatário e com a linguagem adequada?

- ✓ Produziu o texto adequado aos objetivos?
- ✓ Produziu um texto adequado ao contexto de circulação?

Já para analisar a **capacidade discursiva**, planejamos as questões relacionadas às características típicas do gênero “carta ao autor” em sua arquitetura e organização textual, como: data com dia, mês, ano e lugar, nome da pessoa a quem se dirige a carta, saudação inicial, assunto, saudação final e assinatura. A ideia é identificar se o aluno faz uso ou não de elementos essenciais do gênero em sua produção, mesmo que ainda não esteja escrevendo de forma convencional.

- ✓ A organização das partes dos elementos da carta está adequada? (Lugar e data com dia, mês e ano, saudação inicial com o nome do autor a quem se dirige a carta, assunto, despedida e assinatura).
- ✓ Há conexão entre as partes?
- ✓ O texto se aproxima da estrutura do gênero “carta”?
- ✓ Usa os recursos adequados ao gênero “carta”?

E, para o verificar as capacidades **linguístico-discursivas**, concebemos perguntas referentes ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, ou seja, observando esse domínio quando o aluno escreve, de acordo com as suas hipóteses, demonstrando compreender os elementos linguísticos que operam na construção dos textos, como os parágrafos. Nesse sentido, o aluno

- ✓ Organizou o texto com as convenções gráficas apropriadas?
- ✓ O texto possui alinhamento e direção de escrita?
- ✓ Apresenta espaçamento entre as palavras?
- ✓ Faz emprego do parágrafo?
- ✓ Demonstra as noções básicas de pontuação?

Por fim, para a análise dos **indícios de autoria**, formulamos questões que mobilizassem o movimento a partir do qual o aluno assume uma postura responsiva, ao utilizar elementos linguístico-discursivos de forma singular com posições discursivas. Ou seja, o aluno passa a escrever por meio dos seus conhecimentos e habilidades, tornando-se visível em seu dizer em seu texto.

- ✓ O aluno apresenta traços próprios na escrita da carta?
- ✓ Expressa seu olhar pessoal sobre algo que lhe chamou a atenção?

Na sequência dos encontros da Parceria Formação, que possibilitaram o diálogo e a reflexão por parte de ambas as professoras, com as discussões e a análise dos documentos oficiais, montagem do Modelo Didático de Gênero, o próximo passo foi a montagem da grade de avaliação que confeccionamos a partir do planejamento das questões referentes às capacidades de linguagem e que serviu de parâmetro para o exame das produções dos alunos.

Quadro 5

Grade de avaliação diagnóstica do gênero "carta ao autor"

<p>Contexto de produção</p> <p>a) Remetente – assumiu sua voz na escrita da carta? Em primeira pessoa do singular ou do plural?</p> <p>b) Destinatário – produziu o texto adequado ao destinatário e com a linguagem adequada?</p> <p>c) Objetivo – produziu o texto adequado aos objetivos?</p> <p>d) Circulação/suporte – produziu um texto adequado ao contexto de circulação?</p>
<p>Conteúdos temáticos</p> <p>a) Assunto da carta é preciso?</p> <p>b) Assunto é coerente e pertinente?</p> <p>c) Apresentação do assunto possui uma sequência lógica?</p>
<p>Planificação/estrutura composicional do texto</p> <p>a) As partes dos elementos da carta estão adequadas? (Data e lugar, destinatário, saudação inicial, assunto, saudação final, assinatura do emissor).</p> <p>b) Há conexão entre as partes?</p> <p>c) O texto aproxima-se da estrutura do gênero "carta"?</p> <p>d) Usa os recursos adequados ao gênero "carta"?</p>
<p>Textualização/elementos linguísticos e gramaticais</p> <p>a) Organizou o texto com as convenções gráficas apropriadas?</p>

- b) Possui alinhamento e direção de escrita?
- c) Apresenta espaçamento entre as palavras?
- d) Faz emprego do parágrafo?
- e) Possui as noções básicas de pontuação?

Estilo/autoria

- a) Apresenta traços próprios na escrita da carta?
- b) Expressa seu olhar pessoal sobre algo que lhe chamou a atenção?

Fonte: grade de avaliação adaptada de Aparício e Andrade (2014, p. 273).

A consideração de todos esses aspectos mencionados na grade de avaliação nos ajudou a definir melhor os objetivos do ensino do gênero, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e com o que poderá ser explorado na SD para a ampliação de suas capacidades de linguagem.

Enfim, com os estudos e reflexões que realizamos na Parceria Formação pudemos reconhecer a relevância do gênero “carta ao autor” como uma forma de participação da vida social e comunicativa dos alunos, por criar situações que lhes estimulem a interagir com a língua escrita de modo significativo. Dessa forma, finalizamos a elaboração do modelo teórico-didático, o qual permitiu serem explicitadas as dimensões ensináveis do gênero “carta ao autor”, isto é, os objetos de ensino a serem mobilizados na SD, bem como levantar as expectativas e as possibilidades de aprendizagem dos alunos em relação a esses objetos.

É importante destacar também que, ao longo de nossos encontros, surgiram situações de dúvidas em que a professora colaboradora demonstrava certa insegurança para trabalhar com a SD. Esse fato pode ser observado nos turnos das falas, transcritos a seguir, de um dos encontros da Parceria Formação.

Professora colaboradora – Mas nós iremos trabalhar a carta por muitas aulas, será que as crianças não vão se cansar? Pois costumo trabalhar diferentes gêneros a cada aula, e no terceiro trimestre já iniciamos as reescritas de contos e de fábulas.

Professora pesquisadora – Mas há uma diferença entre você trabalhar com os gêneros e trabalhar com os textos, certo?

Professora colaboradora – Como assim? Não entendi.

Professora pesquisadora – Quando trabalhamos apenas o texto, ou seja, a reescrita é apenas um exercício, olhamos apenas a estrutura e o sistema de escrita, mas com o trabalho com gênero, olhamos outros elementos e por isso temos que pensar em desenvolver as melhores condições de produção para

a criança ter vontade de escrever, nós precisamos criar condições significativas, tendo um leitor-alvo para se tornar real, com um objetivo e cumprir com a finalidade.

Professora colaboradora – Ah, como na escrita da carta para o autor, pois ele vai receber essa carta.

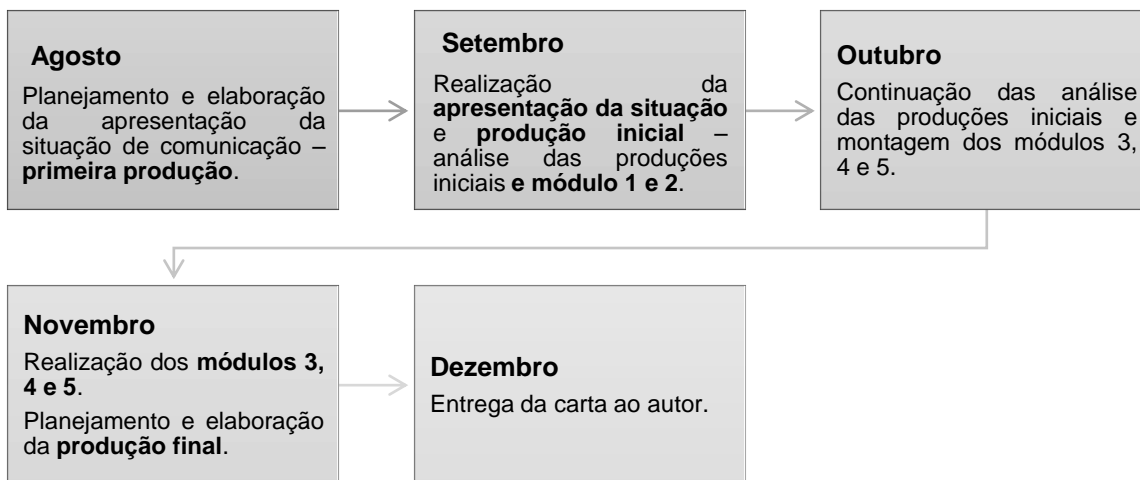
Professora pesquisadora – Sim, assim a criança vai perceber-se como produtor de linguagem, pois vivenciou uma situação de comunicação real e nós vamos conseguir avaliar melhor o processo de aprendizagem dos alunos.

No trecho transcrito, podemos observar algumas crenças da professora colaboradora acerca do trabalho com as tipologias textuais. Tudo indica que a preocupação da professora é a “fixação” de estruturas e formas de organização dos textos. Não pretendemos aqui fazer uma crítica em relação a esse posicionamento da professora, e sim evidenciar a importância da construção compartilhada de conhecimento, que permite a troca entre os professores, avanços no processo de reflexão da prática e conseqüentemente a melhoria do ensino e do próprio desenvolvimento profissional docente. Segundo Garcia e Vaillant (2012, p. 216), “os docentes não são vasos vazios quando se envolvem em uma inovação. Já trazem ideias e crenças muito assentadas sobre o que é ensinar e aprender”. Outro ponto importante desse trabalho colaborativo é a busca das professoras pelo mesmo objetivo de proporcionar melhorias ao ensino da língua na alfabetização, oportunizando momento de problematização das dificuldades por meio do diálogo.

As interações e o trabalho colaborativo da Parceria Formação continuaram ocorrendo ao longo do desenvolvimento da SD, conforme será explicado na seção seguinte.

A SD teve início no segundo semestre, como mostra o esquema a seguir.

Figura 13
Síntese do processo de construção colaborativa da SD



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

4.2 O desenvolvimento da SD em sala de aula

Para elaborar e desenvolver a SD em sala de aula, levamos em consideração todas as discussões realizadas na etapa de preparação e planejamento, tais como: os estudos, a análise do contexto e de documentos, e o Modelo Didático de Gênero, tendo como objetivo, portanto, fazer com que o aluno se aproprie de práticas de linguagem prática, por meio da SD com o gênero de texto “carta ao autor”. A seguir, descrevemos e analisamos cada uma das etapas da SD.

4.2.1 Apresentação da situação

No planejamento da apresentação da situação, como já dissemos, as representações do contexto de produção servem de guia para a elaboração textual: por que escrevo? Para quem escrevo? Qual o meu papel nesse texto? Para melhor compreensão dessa primeira etapa da SD, montamos o quadro a seguir, com as informações da situação comunicativa que foi apresentada aos alunos.

Quadro 6
Informações da apresentação da situação da SD

Consigna da produção inicial: produzir uma carta manuscrita para o autor do livro <i>Tutuli em: que barulho é esse, papai?</i> , a ser entregue em mãos, quando o autor vier visitar a escola.
Enunciador: alunos do 1º ano dos anos iniciais.
Destinatário: autor Marcelo Loro.
Objetivos: interagir com o autor, por meio de carta manuscrita, expressando suas ideias, opiniões, indagações e sugestões ao autor.
Lugar de produção: escola de tempo integral dos anos iniciais da rede municipal pública de ensino da região do Grande ABC, nas Oficinas de Produção de Texto.
Lugar de circulação da produção: na escola, quando a carta for entregue em mãos ao autor, e nos espaços onde o autor for ler e compartilhar as cartas dos alunos.

Fonte: elaborado pelas professoras pesquisadora e a colaboradora.

Com base no quadro 6, observamos que apresentamos o problema de comunicação e uma consigna clara aos alunos, isto é, um comando significativo e pertinente a todos os alunos, tendo em vista motivá-los a escrever a carta e a reconhecer a importância da escrita e o seu uso social. Para isso, na apresentação da situação de comunicação, foi preparada uma roda de conversa com os alunos, na qual tínhamos por objetivo ativar e levantar seus conhecimentos prévios sobre o gênero “carta”. Transcrevemos⁴ a seguir as interações que ocorreram.

⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi utilizada a seguinte codificação: professora colaboradora, e as falas dos alunos são identificadas por aluno 1, aluno 2etc.

Figura 14 -
Interações em sala de aula – apresentação da situação

A professora colaboradora entregou para cada aluno o livro paradidático *Tutuli em: que barulho é esse, papai?*. Juntos, realizaram a leitura compartilhada, enfatizando que o livro possui um autor. A professora também lembrou que o pai de Tutuli é o autor Marcelo Loro. E, ao terminar a leitura, iniciou-se a discussão:

Professora colaboradora: eu quando li esse livro fiquei com muitas perguntas na cabeça e eu acho bacana fazer essas perguntas para o autor. Me digam de que forma conseguimos conversar e se comunicar com o autor?

Aluna 1: um bilhete.

Aluno 2: mandar uma carta.

Professora colaboradora: que bacana, uma boa ideia, alguém aqui já viu uma carta?

Alunos: sim.

Professora colaboradora: onde você viu uma carta?

Aluno 3: correio.

Professora colaboradora: você já foi ao correio?

Aluno 4: sim, ela é fechada com uma coisa escrita dentro; precisa pôr o nome; precisa de pôr a data e uma coisa escrita para saber, eu já escrevi uma carta.

Aluno 5: eu também escrevi.

Professora colaboradora: e nós poderíamos escrever uma carta para o autor, ele iria gostar de saber que nós estamos lendo a história dele, mas o que podemos escrever nessa carta?

Aluna 1: podemos falar assim: oi, Marcelo Loro.

Professora colaboradora: e quais perguntas poderiam ser feitas?

Aluno 6: lemos o seu livro e a gente adorou.

Aluna 7: como tirar o medo da nossa cabeça?

Aluno 8: foi muito legal a sua história.

Aluno 9: quando você vai lançar os próximos livros?

Professora colaboradora: quem tem mais ideias para perguntar (alunos levantam os braços com muito entusiasmo).

Aluna 10: quando será lançado o livro novo?

Aluna 11: se ele ainda continua com medo?

Aluna 12: se ele tem mais medos?

Aluno 13: se ele pode lançar mais livros além desses.

Aluno 14: Marcelo Loro, eu adorei o seu livro, mas quando vai lançar os outros dois?

Aluno 15: eu amei sua história.

Professora colaboradora: qual a diferença da carta e do bilhete?

Aluno 4: a carta tem envelope e vai pelo correio.

Professora colaboradora: será que escreve igual ou é diferente?

Alunos: diferente.

Professora colaboradora: se a gente fosse escrever uma carta, o que poderíamos perguntar para esse autor?

Aluno 13: por que seu filho tem medo?

Professora colaboradora: a gente pode perguntar isso para ele.

Alunos: sim.

Professora colaboradora: posso dizer o que eu sinto lendo os livros dele; posso falar dos meus sentimentos; posso falar se eu gostei; posso falar que eu não gostei. Posso?

Alunos: sim.

Professora colaboradora: vou entregar uma folhinha para cada um de vocês, podem colocar o nome e escrever uma carta para o autor. Vão pensar como será que é uma carta e como será que eu vou escrever para o autor. O que eu preciso colocar numa carta e escrever do melhor jeito que deve ser. Quem acha que tem que pôr nome, data, vai colocar do jeito que vocês acham, mas o que é importante é que vocês escrevam e leiam o que estão escrevendo, e pensar o que quer falar para o autor. Se quer contar alguma coisa sobre o livro. O que acharam do livro. Tudo bem também, podem falar algo de você. Vou entregar uma folhinha e o livro pode deixar do lado se quiser lembrar de alguma coisa. Vou escolher um ajudante para entregar as folhas.

A professora colaboradora escolheu o ajudante e todos iniciaram a escrita.

Fonte: registro do diário da professora pesquisadora.

Com o registro acima, para atingir os objetivos no momento da apresentação da situação, a professora colaboradora realizou com os alunos questionamentos e orientações importantes:

- ▶ *Como vocês pensam que é uma carta?*
- ▶ *Como será que tenho que escrever para o autor?*
- ▶ *O que eu preciso escrever na minha carta?*
- ▶ *Vocês vão pensar e escrever do melhor jeito como acham que é a escrita de uma carta.*
- ▶ *É muito importante que vocês escrevam e leiam o que estão escrevendo.*

Outro ponto importante salientado aos alunos é que a escrita teria um destinatário real, com um determinado objetivo, dentro de um contexto real de produção.

Vale ressaltar que na apresentação da situação de comunicação fornecemos aos alunos a consigna de produção, sendo essencial que o professor proporcione orientações bem claras, para que sintam vontade de produzir a escrita, como: gênero textual, enunciador, destinatário, objetivo da situação de comunicação, lugares de circulação, pois, ao fornecer esses elementos, são viabilizadas mais condições aos alunos de escreverem adequadamente ao contexto de produção do texto solicitado. Conforme Aparício e Andrade, “quanto melhor elaborada a consigna, mais chances os alunos têm de obter êxito na sua produção e melhor compreensão o professor terá das necessidades dos alunos e origem de seus erros e dificuldades” (2017, no prelo).

Após a apresentação da situação que, ao nosso ver, foi bem descrita para a turma, preparamos os alunos para a realização da primeira produção, descrita a seguir.

4.2.2 A primeira produção

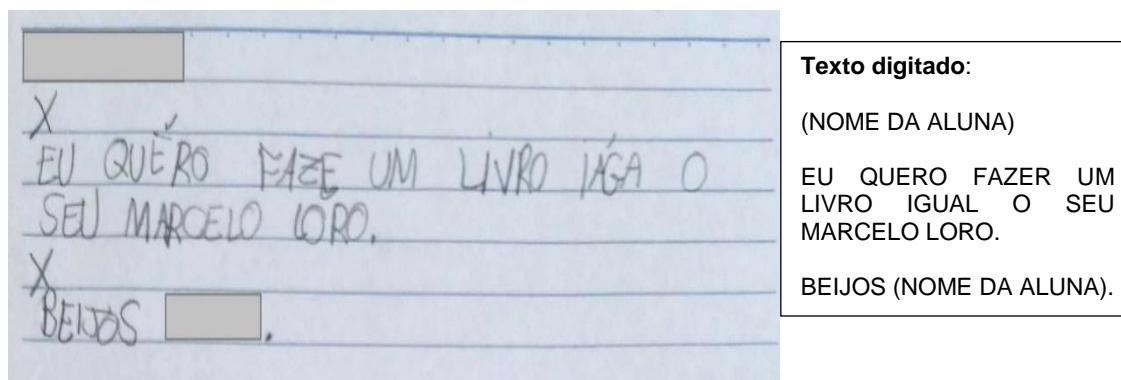
Após a apresentação da situação, convidamos os alunos a realizar a primeira produção da carta ao autor. Essa criação revelou papel central como reguladora da SD, tanto para os alunos quanto para nós, professoras. Foi nesse

momento que os alunos expressaram, por meio de suas produções escritas, quais eram os conhecimentos que tinham a respeito do gênero “carta ao autor” e do projeto de comunicação em curso. Com a análise da primeira produção, também verificamos quais eram as capacidades de linguagem em relação ao gênero “carta”, diagnosticando suas potencialidades e dificuldades.

Dessa forma, investigando a **produção inicial** da carta ao autor, observamos que alguns alunos conheciam alguns aspectos desse gênero, e outros não, mas todos foram capazes de escrever. Mesmo sem apresentar todas as características do gênero “carta”, cada aluno produziu de acordo com as capacidades de linguagem de que já dispunham.

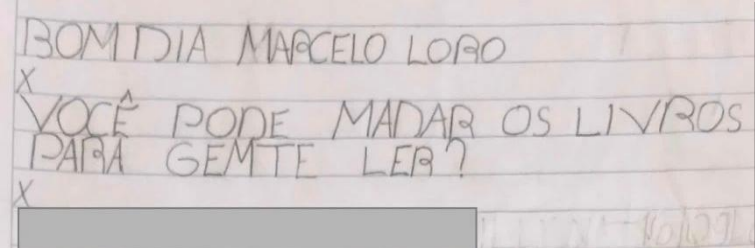
Obtivemos 24 produções iniciais e, para análise, selecionamos 4 produções, por serem representativas do percurso da maioria dos alunos do 1º ano, e também por trazerem questões as quais aparecerem em grande parte do *corpus*. Salientamos que os nomes dos alunos foram preservados; portanto, criamos os nomes fictícios Gisele, Maria, Paulo e Sara. Apresentamos as análises dessas produções, seguindo a ordem alfabética dos nomes.

Figura 15
Produção inicial da aluna Gisele



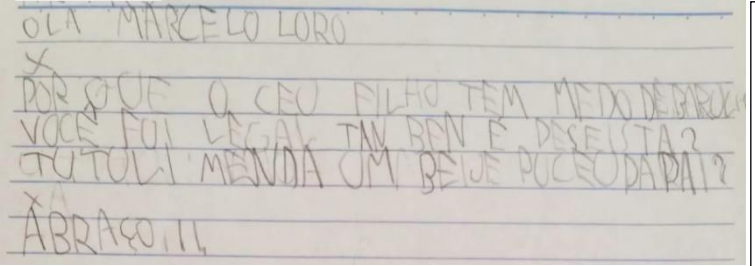
Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 16
Produção inicial da aluna Maria

	<p>Texto digitado: BOM DIA MARCELO LORO VOCÊ PODE MANDAR OS LIVROS PARA A GENTE LER? (NOME DA ALUNA)</p>
---	---

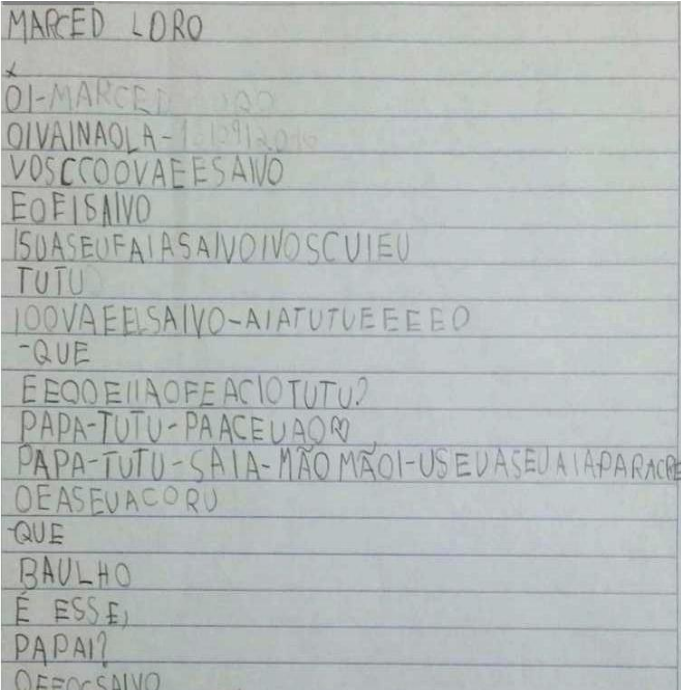
Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 17
Produção inicial do aluno Paulo

	<p>Texto digitado: OLA MARCELO LORO PORQUE O SEU FILHO TEM MEDO DE BARULHO. VOCÊ FOI LEGAL. TAMBÉM É DESENHISTA? TUTULI MANDA UM BEIJO PARA SEU PAPAII? ABRAÇOS</p>
---	--

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 18
Produção inicial da aluna Sara

	<p>Texto digitado: MARCELO LORO OI OI VAI NA ESCOLA E VOCÊ QUANDO VAI LANÇAR O LIVRO E FEZ LIVRO E SOU SUA FÃ E FAZ LIVRO COM SEU TUTULI E FAZ ESSE LIVRO - SARITA TUTULI - QUE E EU QUERIA FÉRIAS DO TUTULI? PAPAI DO TUTULI - PARA SEU CORAÇÃO PAPAI-TUTULI - SARITA-MAMÃE - E SOU SUA FÃ PARA SEMPRE NO MEU CORAÇÃO - QUE BARULHO É ESSE PAPAII?</p>
---	--

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Para a análise dessas produções, consideramos os itens da grade de avaliação diagnóstica (ver quadro 5): contexto de produção, conteúdo temático,

planificação/estrutura composicional do texto, textualização/elementos linguísticos e gramaticais, e estilo/autoria. Passemos, então, à análise de cada um desses aspectos nas 4 produções iniciais.

Quanto às condições de produção, no texto de Gisele (figura 15), percebemos que a aluna, embora não faça a saudação inicial a quem se dirige a carta, estabelece a interlocução, assumindo a sua voz, usando a primeira pessoa, como emissor da carta e a do autor como receptor (EU QUERO FAZER UM LIVRO IGUAL O SEU MARCELO LORO). Essa única frase, em que Gisele expressa um desejo seu, corresponde ao conteúdo temático de sua produção inicial, demonstrando que a aluna não tinha muito o que dizer ao autor.

O mesmo pode ser observado na produção de Maria (figura 16), em que o conteúdo temático corresponde a um pedido expresso em apenas uma frase (VOCÊ PODE MANDAR OS LIVROS PARA A GENTE LER?), sem explicitar quais são os livros. Certamente, são os outros livros do mesmo autor, indicados na contracapa do livro que leram. Maria também estabelece a interlocução com o autor, ao estabelecer uma saudação inicial ao destinatário do texto, escrevendo o nome completo do autor (BOM DIA MARCELO LORO). No entanto, ela não assume explicitamente a primeira pessoa, e faz uso de “a gente”, o que pode significar que ela assume a voz de sua turma de 1^o ano.

Na produção inicial de Paulo (figura 17), também podemos verificar que o aluno inicia a carta com uma saudação inicial dirigida ao autor Marcelo Loro, porém, ao fim da carta, dirige-se a Tutuli (personagem do livro inspirado no filho do autor), como também sendo também seu interlocutor (TUTULI MANDA UM BEIJO PARA SEU PAPAI). Além disso, o texto de Paulo não traz marcas explícitas do autor da carta. O conteúdo temático da carta de Paulo, um pouco mais extenso em comparação aos textos de Gisele e Maria, corresponde a um questionamento pertinente ao livro lido (PORQUE O SEU FILHO TEM MEDO DE BARULHO) e a uma apreciação positiva da atitude do pai do personagem que tem medo de barulho (VOCÊ FOI LEGAL), considerando o personagem pai e o autor a mesma pessoa, pois sabia que a história de Tutuli foi inspirada no filho do autor. Ainda faz uma outra pergunta ao autor (TAMBÉM É DESENHISTA?), certamente querendo saber se Marcelo Loro também é ilustrador.

Na produção inicial de Sara (figura 18), podemos observar que a aluna realizou a escrita da carta de acordo com sua hipótese de escrita (silábico-alfabética), buscando estabelecer a interlocução com o autor, dirigindo-se inicialmente a ele (MARCELO LORO) e em seguida a saudação (OI), e também assumindo a sua voz de emissora da carta expressando-se (EU SOU SUA FÃ). Tudo indica que Sara tem muito a dizer ao autor (se ele vai na escola, quando vai lançar o livro, fazer um livro com a Sarita...); porém, a escrita da aluna manifesta trechos incompreensíveis, e o conteúdo não é apresentado em uma sequência lógica, comprometendo a leitura e a compreensão do seu texto.

Quanto à planificação/estrutura composicional do texto, aspecto que se relaciona com a mobilização de elementos e recursos característicos do gênero, percebemos que as produções iniciais de Gisele (figura 15), Maria (figura 16) e Paulo (figura 17) estão mais próximas da estrutura do gênero “bilhete”, um texto curto, mensagem rápida, com conteúdo sucinto, saudação e despedida simples. Isso se explica pelo fato de o gênero “bilhete” ter sido trabalhado anteriormente com a turma e, com isso, as produções apresentam alguns indícios da estrutura do gênero “carta”: saudação, assunto e assinatura.

Já na produção de Sara (figura 18), notamos que a aluna organizou seu texto em forma de lista, com poucos indícios da estrutura do gênero “carta” (saudação, assunto). Quanto à textualização/elementos linguísticos e gramaticais, podemos observar que os textos de Gisele (figura 15), Maria (figura 16) e Paulo (figura 17) já realizam uma escrita alfabética, com poucos erros ortográficos, apresentam bom alinhamento do texto, com espaço adequado entre as palavras, e evidenciam noções iniciais de pontuação, quando utilizam o ponto final e o ponto de interrogação de forma adequada.

Ao repararmos no texto de Sara (figura 18), constatamos que a aluna segue adequadamente a direção da escrita, porém não apresenta bom alinhamento do texto, pois não utiliza a linha até o fim, por realizar a escrita em forma de lista. Também não apresenta espaço entre as palavras, o que permite afirmar que ela ainda está em processo na utilização das noções iniciais de pontuação, visto que no momento da realização da produção inicial os alunos estavam com o livro paradidático em mãos. Pudemos visualizar a aluna copiando em alguns momentos a escrita do título com o auxílio da capa;

portanto, entendemos que ela utilizou o ponto de interrogação e fez o uso do travessão com o apoio do livro.

Por fim, quanto ao estilo e à autoria, a produção de Gisele (figura 15), mesmo com um conteúdo restrito, posicionou-se ao dizer que quer fazer um livro igual ao do autor. Já na produção inicial de Maria (figura 16) observamos que, embora não tenha assumido a primeira pessoa na carta, evidencia autoria, ao solicitar ao autor o envio de livros “pra gente”.

A produção inicial de Paulo (figura 17), ainda que nela não apareça marcas explícitas do emissor e tenha demonstrado confusão confundindo 2 interlocutores (Marcelo Loro e Tutuli), apresenta marcas de autoria, quando o aluno demonstra curiosidade em relação à história e ao autor da história (PORQUE O SEU FILHO TEM MEDO DE BARULHO/TAMBÉM É DESENHISTA?), além de expressar sua opinião sobre o modo de agir do personagem/autor da história em relação aos medos de Tutuli.

Percebemos também que, na produção inicial de Sara (figura 18), nos trechos em que a escrita é legível, há indícios de autoria, como na pergunta “QUANDO VOCÊ VAI LANÇAR O LIVRO” e na expressão “SOU SUA FÃ”. Em síntese, podemos dizer que os alunos buscaram, de alguma forma, atender à consigna, aos objetivos da produção, isto é, à situação de comunicação proposta: escrever uma carta manuscrita a Marcelo Loro, autor do livro que leram, expressando suas ideias, opiniões, indagações e sugestões ao autor. No entanto, identificamos que os alunos apresentaram maior dificuldade quanto ao que dizer e como dizer (conteúdo temático), e quanto à utilização de elementos e recursos linguísticos característicos do gênero “carta”, o que já era esperado de uma turma de 1^o ano.

Com base, então, nas dificuldades diagnosticadas na análise da primeira produção, iniciamos o processo de elaboração das atividades que iriam compor os módulos da SD. Interessante destacar que nesse momento percebi uma grande motivação por parte da professora colaboradora, a qual demonstrou grande engajamento na elaboração e no desenvolvimento das atividades dos módulos, conforme descreveremos a seguir.

4.2.3 Elaboração, desenvolvimento e realização dos módulos da SD carta ao autor

A partir da análise das produções iniciais dos alunos, iniciamos o processo de planejamento e desenvolvimento dos módulos, etapa a qual consideramos muito complexa, pois, com a verificação das aprendizagens e dificuldades dos alunos, relacionadas à produção do texto em questão, é necessário elaborar atividades que trabalhem problemas de níveis diferentes e que ajudem os alunos a refletirem a respeito das características da situação de produção e dos diferentes aspectos que envolvam o gênero, como: adequação do texto ao leitor-alvo, suporte/contexto de circulação do texto, conteúdo temático do texto, estrutura e organização das partes do texto, coesão e coerência textual, aspectos gramaticais etc.

Dessa forma, a elaboração das atividades dos módulos foi planejada a partir da análise do contexto de ensino, com a verificação das capacidades de linguagem reais dos alunos, e da pertinência dos conteúdos, com a ajuda da revisão da literatura em relação ao gênero “carta ao autor”. Com isso, conseguimos montar os módulos, criando condições para a construção de conhecimentos da língua, por meio de práticas de linguagem relacionadas ao contexto da alfabetização, e com a preocupação de contemplar diferentes objetivos e níveis de problemas apresentados nas produções iniciais dos alunos, produzindo atividades para a observação de textos com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Resumidamente, os módulos foram constituídos por várias atividades e exercícios, oferecendo aos alunos a oportunidade de conhecer os instrumentos necessários para o domínio do gênero “carta ao autor”, e contribuir para o avanço dos problemas analisados nas produções iniciais, como será explicado detalhadamente a seguir, o que foi estipulado em cada um dos módulos.

No **módulo 1**, o objetivo principal foi diferenciar e comparar as escritas de bilhetes e de cartas. Importante destacar aqui que, com processo de construção da SD, ao longo de nossos encontros, observava que a professora colaboradora ia se sentindo mais segura e confiante, percebendo-se como atora e autora no processo colaborativo, assumindo a responsabilidade no planejamento dos módulos, ao se relacionar com os conhecimentos de seus alunos, conforme

podemos observar no trecho transcrito a seguir do planejamento do **módulo 1** da SD.

Professora colaboradora – Na minha opinião, eles já fizeram a primeira produção da carta e eu já tenho noção do que eles sabem... Eu acho bacana apresentar para eles uma outra carta, mas sem o compromisso de escrever.

Professora pesquisadora – Vamos fazer a leitura de diferentes cartas?

Professora colaboradora – Ou apresentamos uma carta de livro, uma carta interessante, e a partir dessa carta como já sabem o que é um bilhete, ir discutindo com eles as características da carta.

Professora pesquisadora – É uma ideia muito boa, assim ampliamos o repertório de conhecimento dos alunos.

Professora colaboradora – Para que as crianças percebam as diferenças com essa comparativa, busquem informações e para que todos possam ver.

Professora pesquisadora – Sim, assim todos os alunos terão a oportunidade de conhecer e vivenciar como é uma escrita de uma carta.

Professora colaboradora – Como já temos os conhecimentos prévios dos alunos, na roda de conversa podemos ampliar e discutir, pois ao oferecer a carta vamos oferecer melhores condições para que desenvolvam as próximas.

Professora pesquisadora – Correto, vamos melhorar as fontes de busca de informação. Você conhece aquele livro *O carteiro chegou*, possui uma escrita de carta interessante, podemos usá-lo.

Professora colaboradora – Verdade, nesse livro também tem a escrita de um bilhete; podemos mostrar e fazer essa comparativa.

Podemos destacar que, na constituição do trabalho colaborativo, tivemos momentos ricos de formação ao pensarmos na forma de como ensinar e, ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa prática. Como diz Paiva,

[...] saber por que se ensina, para que se ensina, para quem e como se ensina é essencial ao fazer em sala de aula. O professor precisa estar em constante formação e processo de reflexão sobre seus objetivos e sobre a consequência de seu ensino durante a formação na qual ele é o protagonista, assumindo a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional (PAIVA, 2008, p. 92).

Ao avaliarmos, nas primeiras produções, que a maioria dos alunos imaginava que o gênero “carta ao autor” fosse igual ao gênero “bilhete”, a ideia da professora colaboradora foi induzir os alunos a diferenciar e comparar as

escritas de bilhetes e de cartas. Para isso, planejamos que ela conversaria com as crianças e lembraria quais eram as características do gênero “bilhete” que haviam aprendido anteriormente. Em seguida, a professora apresentaria o livro *O carteiro chegou*, fazendo questionamentos sobre o título do livro, como:

- ✓ *Vocês já viram um carteiro?*
- ✓ *O que ele faz?*
- ✓ *Quais são as diferenças e semelhanças entre um bilhete e uma carta?*

Após essa discussão, seria iniciada a leitura do livro *O carteiro chegou* (AHLBERG; ALLAN, 2007), mostrando para os alunos os diferentes tipos de cartas que são encontradas no livro, ao salientar a função da carta no contexto da história para as diferentes representações da situação de comunicação, conforme descrito no diário de bordo da pesquisadora a seguir.

Figura 19

Diário da pesquisadora – Módulo 1 – Roda de conversa

Neste dia, os alunos estavam sentados em fileiras horizontais, um ao lado do outro, e a professora iniciou a aula escrevendo na lousa, “Carta ao Marcelo Loro”. Ela lembrou que haviam escrito a carta e se iniciou uma discussão. Os alunos pareciam bem motivados a participar e a professora disse:

Professora colaboradora: vocês se lembram quando realizamos uma atividade no livro que tinha uma imagem com vários bilhetes colados na porta de uma geladeira?

Alunos: sim (a professora mostra a imagem no livro didático de língua portuguesa).

Professora colaboradora: as pessoas da casa moravam próximas, por isso que ficava fácil deixar um bilhete. Mas um bilhete é curto ou longo?

Alunos: curto.

Professora colaboradora: ele conta uma ideia ou várias ideias?

Alunos: uma ideia.

Professora colaboradora: e o que tem escrito em um bilhete?

Aluno 1: a saudação.

Alunos: despedida.

Aluno 2: o assunto.

Professora colaboradora: em uma carta, a gente escreve pouco ou muita coisa?

Alunos: muita.

Professora colaboradora: quando vocês fizeram a carta para o Marcelo eu lembro que vocês escreveram muitas coisas, não é?

Aluno 3: eu agradeci ele.

Professora colaboradora: quem escreveu aqui bastante coisa na carta?

Alunos: eu (muitas crianças levantam a mão).

Aluno 1: eu pedi para fazer um livro de Pokémon.

Aluno 2: eu vou pedir para ele um livro do Dragon Ball.

Professora colaboradora: agora vamos pensar aqui com a professora. Nós vimos que os bilhetes deixamos para pessoas próximas e que está fácil da gente conversar. E o Marcelo Loro, a gente sabe onde o Marcelo mora?

Alunos: não.

Professora colaboradora: podemos pesquisar, não é? Quem entrega a carta?

Alunos: o carteiro.

Professora colaboradora: e como será que ele entrega essa carta?

Aluno 7: ele tem uma bolsinha que ele deixa as cartas.

Professora colaboradora: e como o carteiro vai achar esse monte de gente?

Aluna 5: tem que ter o endereço e o número da casa.

Professora colaboradora: quem é aqui que sabe o número da sua casa?

(muitos alunos levantam a mão).

Professora colaboradora: se um dia eu quiser escrever uma carta, o que eu preciso?

Aluna 5: precisa do endereço.

Aluno 3: do número da casa.

Professora colaboradora: muito bem, eu preciso saber o nome da rua, o nome da pessoa para quem eu vou mandar a carta e o número da casa.

Professora colaboradora: e se morar em uma outra cidade, o que eu tenho que fazer?

Aluno 3: saber o nome da rua e o nome da cidade.

Professora colaboradora: a gente já sabe para quem vamos enviar a carta.

Alunos: para o Marcelo Loro.

Professora colaboradora: você sabia que ele mora em uma cidade aqui por perto? Nós vamos pesquisar qual é o endereço dele.

Aluna 5: e a carta vai dentro de um envelope.

Aluno 3: é um papel dobrado que a gente coloca carta dentro.

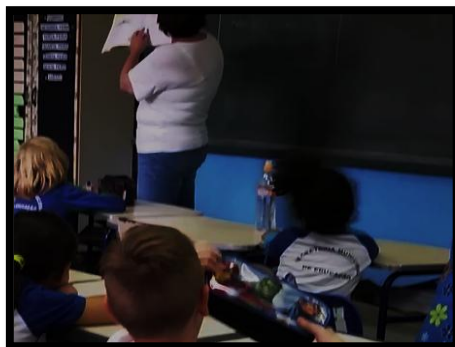
Professora colaboradora: agora, eu tenho aqui um livro muito bacana chamado *O carteiro chegou*, e neste livro tem várias cartas e eu achei muito bacana mostrar para vocês essas cartas, posso ler para vocês?

Fonte: registro do diário da pesquisadora.

Durante a leitura do livro *O carteiro chegou*, a professora conduzia pausas e fazia perguntas relacionadas aos elementos das cartas que estavam no livro, como: envelope, selo. A professora retirava as cartas de dentro dos envelopes e realizava a leitura de cada carta, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 20

Professora colaboradora realizando a leitura no Módulo 1

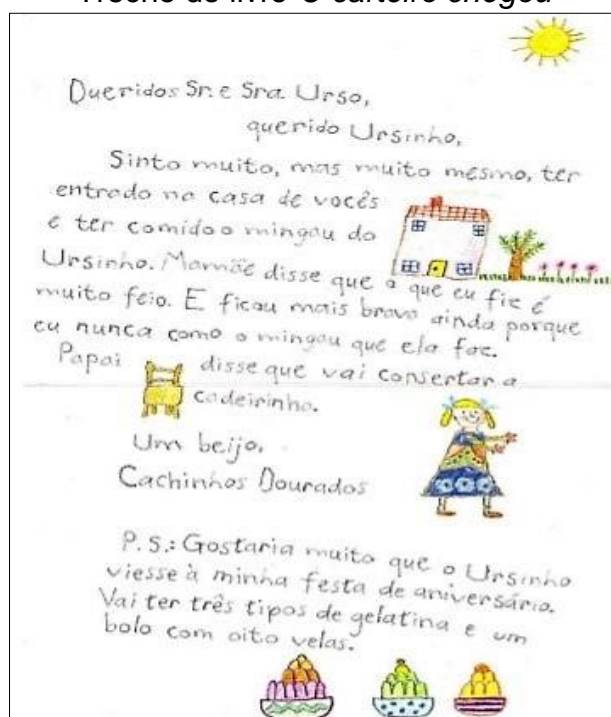


Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Os alunos participavam ativamente e ao final de cada carta apresentada no livro relembavam os elementos da carta e o contexto de produção, como o exemplo abaixo em que a Cachinhos Dourados escreve uma carta para se desculpar por ter entrado na casa dos 3 ursos.

Figura 21

Trecho do livro *O carteiro chegou*



Fonte: parte do livro *O carteiro chegou*. Ahlberg e Allan (2007).

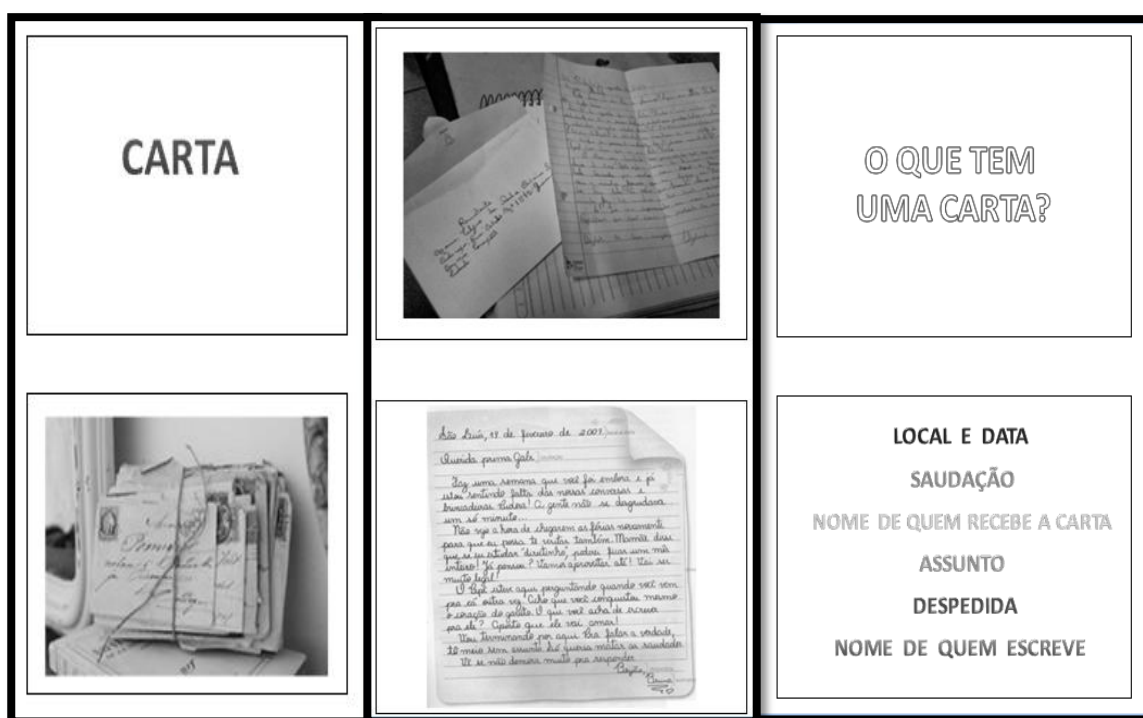
Ao terminar a leitura, a professora colaboradora combinou com os alunos que na aula seguinte iriam escrever juntos uma carta para o autor e que teriam que pensar em ideias. As crianças concordaram prontamente.

No **módulo 2**, nosso objetivo principal era que os alunos pudessem reconhecer a organização das partes dos elementos da carta, e percebessem as características presentes no gênero textual “carta”, com a certificação da disposição das partes dos elementos (data e lugar, destinatário, saudação inicial, assunto, saudação final, assinatura do emissor).

Para isso, montamos uma apresentação de *slides* com algumas imagens de diferentes tipos de cartas e com as características desse gênero. Também buscamos levar à sala de aula algumas cartas, para que os alunos pudessem manuseá-las e realizar a leitura em duplas.

Figura 22

Exemplos de alguns dos *slides* apresentados no Módulo 2



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Ao finalizar a leitura, produzimos colaborativamente com os alunos uma carta coletiva ao autor e utilizamos os elementos constatados durante a aula. A

professora colaboradora foi a escriba, sempre mediando e propondo situações sobre como seria a melhor maneira de expressar as ideias na carta. Durante a roda de conversa preparada anteriormente à produção da carta, alguns alunos já reconheciam algumas das características do gênero “carta”, conforme evidencia a transcrição a seguir.

Professora colaboradora – Eu preciso da ajuda de vocês para escrever uma carta ao autor.

Aluno 1 – Olá, Marcelo Loro.

Professora colaboradora – Nós podemos colocar “olá”?

Aluno 2: – Não, tem que colocar o nome da cidade.

Professora colaboradora – E qual é a nossa cidade?

Aluno 2 – São Caetano do Sul

Professora colaboradora – E que dia é hoje?

Alunos – 21 de novembro.

Professora colaboradora – Bom, já colocamos o local e a data, o que vou colocar agora?

Aluna 1: – Olá, Marcelo Loro.

Professora colaboradora – Quem concorda de colocar “olá”?

(Muitos alunos levantam a mão).

Aluno 3 – Bom dia.

Professora colaboradora – Mas se ele receber à noite, posso colocar “olá” então?

Alunos – Pode.

Neste trecho, observamos que os alunos se posicionaram e consideraram colocar o local e a data na carta. Em seguida, na saudação inicial, colocaram-se, ao escolher “olá”; no próximo trecho transcrito, identificamos o assunto escolhido pelos alunos.

Professora colaboradora – A gente já descobriu muitas coisas do livro dele, o quê?

Aluno 4 – Ele tem uma irmã.

Aluno 5 – Ele tem medo de barulhos

Professora colaboradora – Ele pretende fazer 2 livros novos, né?

Alunos – O zoo e o das férias do Tutuli.

Professora colaboradora – Mas essa carta que estamos fazendo é só da professora?

Alunos – Não, é de todo mundo.

Professora colaboradora – E onde nós estamos fazendo essa carta?

Alunos – Na escola.

Professora colaboradora – E eu posso contar para ele que estamos na escola?

Aluno 5 – Nós estamos na escola.

Professora colaboradora – Eu posso escrever colado na margem ou eu tenho que colocar?

Alunos – Parágrafo.

Professora colaboradora – Nós gostamos muito ou pouco?

Alunos – Nós gostamos muito do seu livro.

Professora colaboradora – O Marcelo vai começar a ler essa carta; quem é “nós”?

Aluno 3 – A gente.

Professora colaboradora – O que nós somos aqui na escola?

Aluno 4 – Crianças.

Professora colaboradora – Dentro da escola, vocês são o quê?

Aluno 1 – Alunos.

Professora colaboradora – Nós podemos falar que somos alunos da escola?

Aluno 1 – Nós gostamos muito do seu livro e somos alunos do 1^o C.

Professora colaboradora – Sim, do 1^o C, mas está cheio de 1^{os}-anos nas escolas?

Aluno 3 – Temos que colocar o nome da nossa escola.

Professora colaboradora – Vamos ler para ver se está faltando alguma coisa (professora realiza a leitura). O que mais?

Aluno 2 – Que ele faça um livro para a gente.

Aluno 6 – Eu queria que ele fizesse um livro de aventura.

Professora colaboradora – Mas nós já escrevemos que gostamos muito do seu livro.

Aluno 6 – Esperamos que você faça outros livros.

Professora colaboradora – Vamos lá, então esperamos que você faça outros livros, mas que tipo?

Aluno 6 – Alegria e livro de aventura.

Aluno 1 – De diversão, livros de aventura e alegria e final feliz.

Professora colaboradora – Aventuras, alegria, animação e um final feliz.

Percebemos que, durante a roda de conversa, surgiram diferentes ideias, que a professora foi ouvindo, e em alguns momentos ela mencionava comentários sobre o uso do parágrafo, sobre como se apresentar ao autor e o trecho transcrito a seguir evidencia o diálogo na etapa de finalização da carta.

Aluno 4 – A gente pode colocar assim ó, o nosso nome, de quem escreveu.

Professora colaboradora – Mas a gente já vai terminar essa carta?

Aluno 1 – Não, a gente quer conhecer ele.

Professora colaboradora – Nós podemos fazer um convite, mas de que jeito?

Aluno 6 – Você vem na nossa escola?

Aluno 7 – Você poderia visitar a gente?

Professora colaboradora – Vocês gostaram dessa ideia?

Alunos – Sim.

Professora colaboradora – Então parágrafo de novo, mas por que a gente quer que ele venha aqui?

Aluno 8 – Para trocar ideias.

Professora colaboradora – Podemos escrever para ele vir trocar ideias sobre o livro. Isso será uma pergunta?

Alunos – Coloca ponto de interrogação.

Professora colaboradora – Vou ler a carta para a gente ver se está tudo certo. E a gente vai esperar que ele responda, certo?

Alunos – Sim.

Professora colaboradora – Então, vamos escrever “não demore para responder, pois estamos ansiosos” e ponto final. E agora?

Aluno 4 – Se despedir.

Professora colaboradora – Como?

Aluno 5 – Até mais.

Aluno 1 – Abraços.

Professora colaboradora – Então, vamos colocar “até mais” e “abraços”.

Aluno 5 – Seu nome.

Professora colaboradora – Mas quem escreveu a carta?

Alunos – Nós.

Professora colaboradora – e então, vamos escrever o nome da professora e seus alunos.

Como podemos constatar, na finalização da carta, as crianças demonstraram a vontade de conhecer o autor do livro, e que queriam que ele visitasse a escola. A professora acolheu as sugestões dos alunos e continuou fazendo as mediações sobre o uso da pontuação (ponto de interrogação e ponto final), recursos para a despedida e sobre como assinar a carta.

Por fim, a professora enfatizou que, ao terminar uma produção de um texto, temos que revisar a escrita e, assim, fez a leitura do que foi escrito juntamente com as crianças. Cabe destacar que ações de ler e revisar o que foi escrito foram tematizadas e planejadas em nossos encontros da Parceria Formação. Na figura 21, podemos observar a professora colaboradora realizando a escrita da carta coletiva com seus alunos.

Figura 23

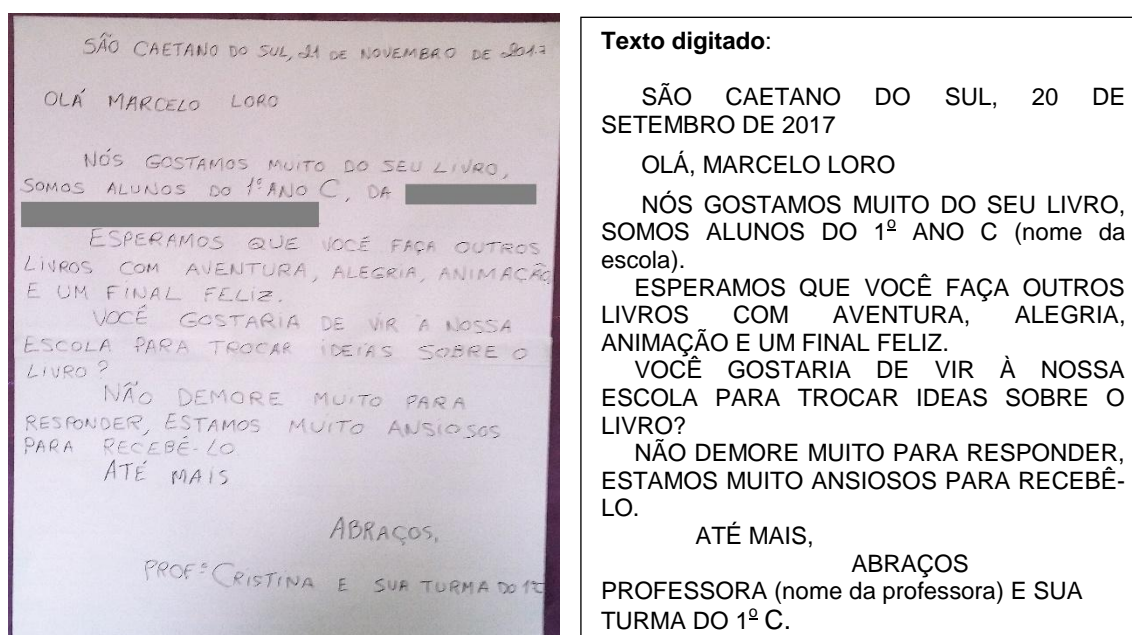
Professora colaboradora como escriba da carta coletiva



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Com essa proposta de produção de carta, no Módulo 2, percebemos que os alunos em fase de alfabetização puderam expressar suas ideias, organizaram o texto, com a ajuda da intervenção da professora, e buscaram informações para escrever a carta, como podemos verificar na produção coletiva ilustrada na figura abaixo.

Figura 24
Escrita da carta coletiva



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Consideramos que o nosso objetivo nesse módulo foi atingido, pois os alunos participaram em todo momento da aula, manifestando ideias, e foram lembrando as partes da estrutura do gênero “carta”, conforme pudemos verificar nas falas transcritas acima.

No **módulo 3**, o objetivo principal foi a atividade de produção de uma carta ao autor, em duplas, com a finalidade de ampliar o repertório dos alunos em relação a conteúdo. Antes da produção, em roda de conversa, a professora colocou em discussão o que poderia ser o conteúdo da carta ao autor, destacando que os alunos poderiam expressar seu olhar pessoal sobre algo que lhe chamou a atenção no livro do autor, como também sobre o autor.

Nessa atividade, as duplas foram formadas por alunos em diferentes estágios de domínio da escrita, porém não muito distantes, para que discutissem

colaborativamente sobre o que gostariam de escrever ao autor e, na sequência, produzissem a carta em dupla, a partir dos conhecimentos construídos nas aulas anteriores.

As propostas de atividades em duplas produtivas são de grande relevância, pois sabemos que no processo de alfabetização esse tipo de atividade contribui para que os alunos avancem em suas hipóteses de escrita, aprendam uns com os outros e não somente com o professor, mas também como os colegas. Dessa forma, escolhemos alunos com competências próximas, mas não muito distantes, para que conversassem sobre o que gostariam de escrever ao autor. Combinamos que entregaríamos uma folha, a fim de que realizassem a escrita da carta em dupla, a partir dos conhecimentos das aulas anteriores, conforme ilustração a seguir.

Figura 25
Escrita da carta em dupla – Módulo 3

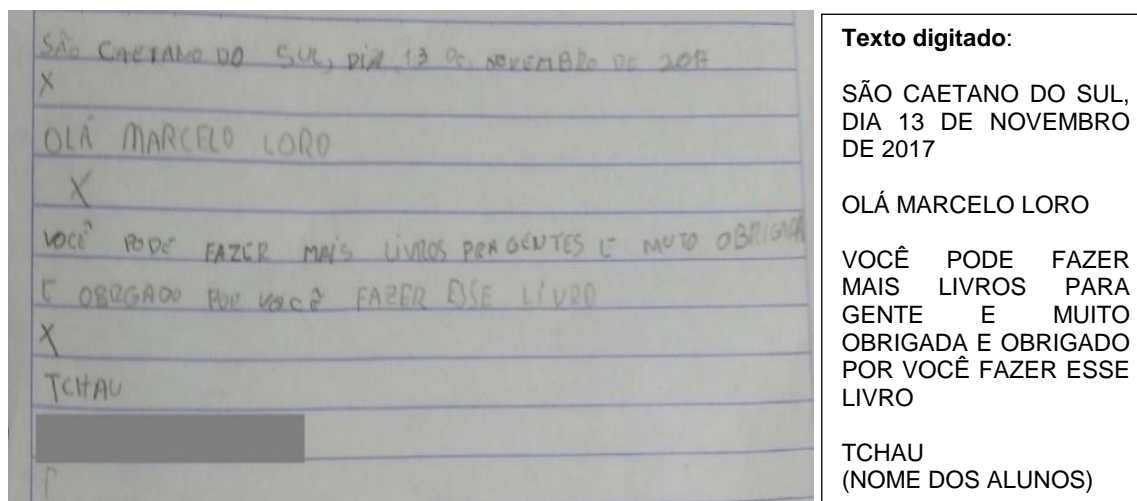


Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Nesse dia, participaram da aula 20 alunos, pois 4 se ausentaram; assim, tivemos no total 10 produções em duplas. Durante a aula, fui observando as duplas e anotando as situações que cada dupla enfrentava na escrita da carta ao autor, como ilustrado a seguir.

Figura 26

Exemplo de carta realizada por uma das duplas



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Nesta dupla, os alunos trabalharam colaborativamente com empenho e dedicação, e pude observar que cada um deu uma ideia, conforme evidencia o trecho transcrito a seguir.

Aluno – O que vamos escrever?

Aluna – O nome da cidade e o dia de hoje.

Aluno – Que dia é hoje?

Aluna – 13 de novembro.

Aluno – Bro, bro.

Aluna – É B R O.

Aluna – Agora pula uma linha e escreve: “Olá, Marcelo Loro”.

Aluno – Mar-ce-lo Lo-ro (os dois se ajudam).

Aluna – Pula mais uma linha.

Aluno – E agora?

Aluna – Vamos falar “muito obrigado”.

Aluno – Mas eu queria que ele fizesse mais livros.

Aluna – Então, escreve: “você pode fazer mais livros para a gente?” e “muito obrigada” (o aluno aceita prontamente a ideia da aluna e iniciam e escrita).

Aluno – Mas obrigada é por que você é menina, vou escrever embaixo obrigado por fazer você fazer esse livro.

Aluna – Tá bom (os dois se ajudam na escrita).

Aluna – Pula a linha e faz a despedida, escreve “tchau”.

Aluno – Como escreve “tchau”?

Aluna – A professora escreveu na lousa TCHAU para ajudar a (nome da aluna): é T-C-H-A-U.

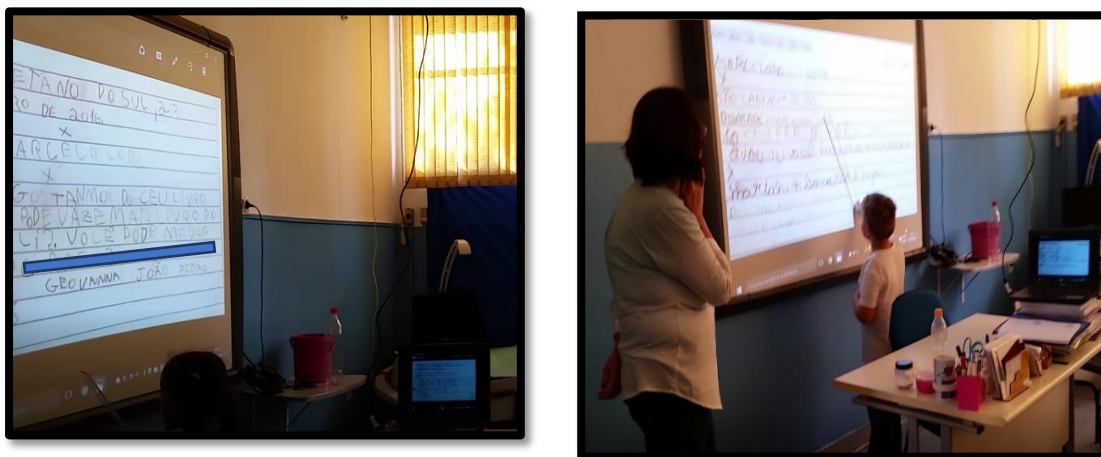
Aluno – E agora o nosso nome; eu assino o meu e você assina o seu.

Aluna – Tá.

Como observamos, os 2 alunos respeitaram as ideias um do outro e foram relembando os elementos importantes de uma carta, conseguiram realizar a escrita e, no fim, a professora pediu para cada dupla realizar a revisão, lendo o que escreveram.

No **módulo 4**, o objetivo principal foi a digitalização das escritas das cartas realizadas em dupla com a atividade de análise dos textos digitalizados com as escritas das cartas e projeção na lousa digital. Com a leitura de todas as produções e os questionamentos referentes às características do gênero “carta”, os alunos eram convidados a ler suas produções e, com o auxílio de uma régua, dirigiam-se à frente da lousa digital. Assim, percebemos que os alunos se sentiram valorizados por ver sua escrita na lousa e que os colegas poderiam ajudar por meio de sugestões, conforme evidencia a figura 27. Nesse momento, também produzimos a lista de constatações a partir das descobertas e do que achamos interessante nas escritas da carta, trabalhando a melhor forma de efetivação do texto.

Figura 27
Cartas digitalizadas – Módulo 4



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

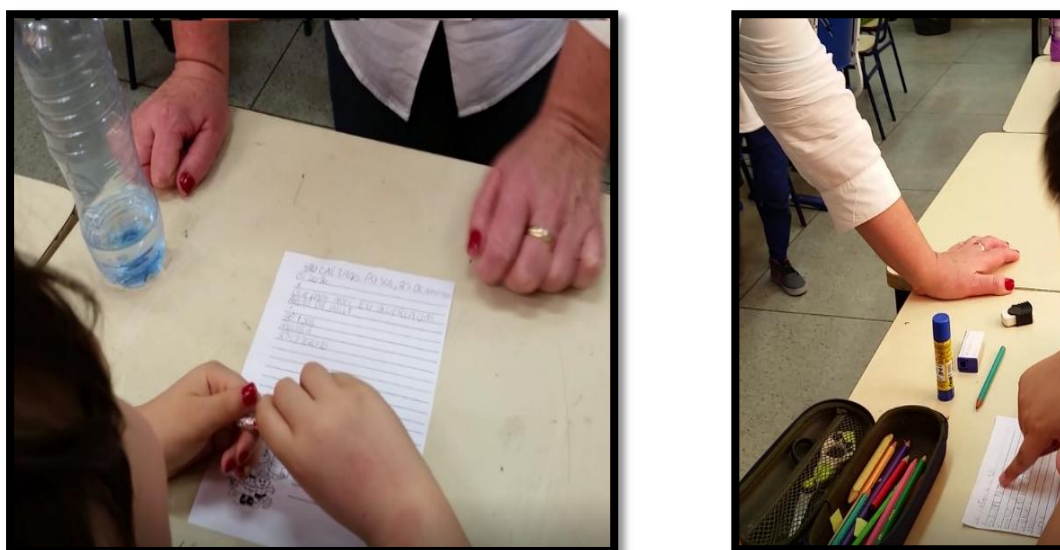
Já, no **módulo 5**, pela proximidade do final do ano, o objetivo principal foi a produção de cartas ao Papai Noel, ressaltando que as produções iriam para o painel da escola e depois seriam entregues aos pais no dia da reunião de pais.

Planejamos esse módulo pensando em uma atividade simplificada de produção da escrita, em que cada aluno fabricaria espontaneamente uma carta direcionada ao Papai Noel.

Durante a elaboração da carta, a professora colaboradora andava pela sala e solicitava aos alunos que realizassem a leitura da carta. Nesses momentos, alguns alunos percebiam que faltavam letras em algumas palavras ou que tinham esquecido elementos do gênero “carta”.

Figura 28

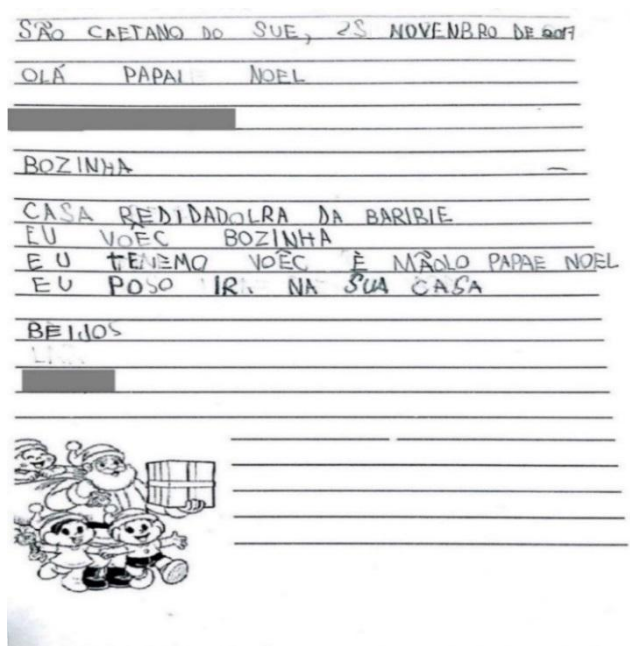
Exemplo do momento da leitura da carta para o Papai Noel



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

A seguir, exemplificamos uma produção da carta ao papai Noel da aluna Sara, nela podemos verificar que, diferentemente de sua produção inicial (figura 18), a aluna já escreve dando espaço entre as palavras, utiliza os elementos do gênero carta (local, data, saudação, assunto, despedida e assinatura), ainda que com dificuldades na questão da clareza em suas ideias, como observado a seguir.

Figura 29
Exemplo de carta da Sara para o Papai Noel

	<p>Texto digitado:</p> <p>SÃO CAETANO DO SUL, 25 DE NOVEMBRO DE 2017</p> <p>OLÁ PAPAÍ NOEL (nome da aluna)</p> <p>BOAZINHA</p> <p>CAIXA REGISTRADORA DA BARBIE</p> <p>EU VOU SER BOAZINHA</p> <p>EU TE AMO. VOCÊ É O MELHOR PAPAÍ NOEL.</p> <p>EU POSSO IR NA SUA CASA?</p> <p>BEIJOS (nome da aluna)</p>
--	--

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Em suma, organizamos cada atividade dos módulos pensando no percurso de aprendizagem dos alunos, o que não foi uma tarefa fácil, mas tivemos o cuidado de trabalhar, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) orientam, com 4 níveis principais na produção de textos: **representação da situação de comunicação** (com a preocupação acerca do destinatário, finalidade, posicionamento como autor ou locutor), **elaboração dos conteúdos** (criatividade e busca de informações importantes), **planejamento do texto** (estruturação de um plano coerente com o objetivo desejável), e **realização do texto** (utilização do vocabulário adequado, dos tempos verbais, dos organizadores textuais).

Ao final do Módulo 5, realizamos mais um encontro da Parceria Formação e, por termos trabalhado os 4 níveis sugeridos pelos autores, chegamos ao consenso de que os alunos estavam preparados para escrever a produção final. Para melhor visualização dessa etapa da SD, elaboramos uma sinopse de cada módulo trabalhado, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 30

Sinopse das atividades planejadas na SD carta ao autor

Módulo 1

Atividades de identificação da diferença entre os elementos da escrita de um bilhete e de uma carta, salientando a função da carta no contexto da história *O carteiro chegou* e em diferentes situações de comunicação de escrita.

Módulo 2

Atividades para assimilação das características do gênero “carta”, por meio de roda de conversa, uso da lousa digital e leitura de diferentes tipos de carta.

Atividade de escrita colaborativa, em que a professora foi a escriba, para exercício e compreensão da estrutura composicional do gênero “carta”.

Módulo 3

Atividade de produção de uma carta ao autor, em duplas, com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos em relação ao conteúdo da produção.

Módulo 4

Atividade de observação e análise coletiva dos textos produzidos pelas duplas, digitalizados e projetados na lousa digital, com a finalidade de elaboração da lista de constatações a partir das descobertas e reconhecimento do que é importante para

Módulo 5

Atividade simplificada de produção da escrita individual e espontânea de uma carta ao Papai Noel, com o intuito de capitalizar o que foi apreendido nos módulos.

Fonte: elaborada pela professora pesquisadora.

Outra questão que levamos em consideração para finalizar a SD foi verificar as capacidades de linguagem mobilizadas em cada etapa, lembrando que estas são ligadas e não se separam, mas, para a nossa análise, distribuimos as capacidades de ação (CA), Capacidades Discursivas (CD) e Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD) nas atividades, para observar de forma mais detalhada cada uma delas, somente no sentido do âmbito metodológico da pesquisa, ou seja, para verificar se cada uma estava sendo contemplada e manter o equilíbrio entre elas.

Quadro 7

SD carta ao autor– capacidades de linguagem mobilizadas

Foco das atividades desenvolvidas na SD		Capacidades de linguagem mobilizadas			Constituição da autoria
		CA	CD	C L D	Processo de “autorar”
1	Identificação de diferenças entre os gêneros “bilhete” e “carta” e da função da carta em diferentes situações de comunicação escrita.	X			X
2	Assimilação das características do gênero “carta” e atividade de escrita colaborativa para exercício e compreensão da estrutura composicional desse gênero.		X		X
3	Ampliação do repertório dos alunos em relação ao conteúdo de produção.		X	X	
4	Elaboração da lista de constatações a partir das descobertas e reconhecimento do que é importante para a produção de uma carta.	X	X	X	X
5	Capitalização do que foi apreendido nos módulos.	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Como vemos, nos módulos analisados, cada atividade realizada privilegia uma das capacidades, somente a última atividade focaliza todas as capacidades, tendo em vista que tem por objetivo examinar o conjunto de conhecimentos construídos pelos alunos ao longo dos módulos. Esse resultado também demonstra um equilíbrio na distribuição das capacidades entre as atividades, inclusive a preocupação com a constituição da autoria, para que o aluno pudesse se posicionar, expressar suas ideias de forma dialógica e com atitude responsiva, em diversos momentos, quando os alunos trocaram suas ideias, argumentaram defendendo seus pontos de vista, desenvolvendo a linguagem oral, como também nas atividades com a linguagem escrita em que os alunos trabalharam coletivamente, em duplas, e por fim individualmente.

Após a realização dos módulos, os alunos realizaram a produção final, a qual será melhor explicada no próximo item.

4.2.4 A produção final

Diante de todos os módulos realizados na SD, era necessário verificar se os objetivos foram alcançados e, conforme explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), esta é “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Desse modo, planejamos o momento da produção final, que ocorreu no final do mês de novembro. Nesse dia, ausentaram-se 3 alunos, resultando em um total de 21 produções finais.

De início, a professora colaboradora lembrou com os alunos todos os elementos importantes para a escrita de uma carta, a partir da nossa lista de constatações. Depois, foram entregues aos alunos a primeira produção, para que observassem e analisassem. Logo em seguida, com a mesma consigna atribuída na primeira produção, os alunos foram orientados a retomar e reler a primeira carta ao autor, e reescrevê-la, colocando em prática suas aprendizagens. A figura a seguir ilustra esse momento.

Figura 31

Alunos com a produção inicial e escrevendo a produção final



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

E, assim, com as suas produções iniciais em mãos (figura 31), as crianças iam lendo e percebendo que na carta inicial faltavam alguns elementos da carta e outras sentiam que queriam mudar o assunto e que tinham novas ideias.

Por fim, todos reelaboraram sua produção inicial, agregando os conhecimentos aprendidos durante os módulos. Com isso, pudemos estabelecer a comparação entre a produção inicial com a final dos alunos, ao verificar se ocorreram avanços nos conhecimentos do gênero e nas capacidades de linguagem e autoria dos alunos.

É importante lembrar que, após a produção final, ainda oferecemos aos alunos a possibilidade de um momento da revisão do próprio texto. Isso ajudou os alunos a perceber suas dificuldades e corrigir alguns problemas em sua produção final, além de aprimorar a qualidade de seus textos. Dessa forma, consideramos a revisão um procedimento de grande importância para a reflexão da criança a respeito da sua própria escrita, mesmo antes da construção da base alfabética.

Para identificarmos as contribuições da SD do gênero “carta ao autor” por nós elaborada e aplicada no contexto da alfabetização, realizamos a investigação das produções iniciais e finais dos 4 alunos já identificados no subitem 4.2.2, quando apresentamos a análise das produções iniciais. Desta vez, considerando as 2 produções – inicial e final –, buscamos verificar se os

alunos ampliaram os conhecimentos, principalmente, se avançaram em suas capacidades de linguagem e na constituição da autoria. Para tal, utilizaremos os mesmos aspectos da grade de avaliação das quais nos valem na análise da produção inicial: contexto de produção, conteúdo temático, planificação/estrutura composicional do texto, textualização/elementos linguísticos e gramaticais, e estilo/autoria.

Figura 32
Produção inicial e final de Gisele

Produção inicial de Gisele	
	<p>Texto digitado: (NOME DA ALUNA)</p> <p>EU QUERO FAZER UM LIVRO IGUAL O SEU MARCELO LORO.</p> <p>BEIJOS (NOME DA ALUNA).</p>
Produção final de Gisele	
	<p>Texto digitado:</p> <p>SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017</p> <p>CARO MARCELO LORO</p> <p>MARCELO LORO EU SOU A (nome da aluna) DO (nome da escola). VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS? E O TUTULI ELE ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?</p> <p>BEIJOS QUERIDO MARCELO LORO.</p> <p>(nome e sobrenome da aluna)</p>

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Quando analisamos a produção inicial de Gisele, percebemos que aquela pode ser categorizada como um “bilhete”, por ter esta escrito uma mensagem curta “EU QUERO FAZER UM LIVRO IGUAL O SEU MARCELO LORO”, e não apresentar as características de uma carta. Também podemos verificar que a aluna não tinha muito o que dizer ao autor, porém já se encontrava na hipótese alfabética e demonstrava apenas algumas dificuldades na escrita das palavras “fazer” e “igual”.

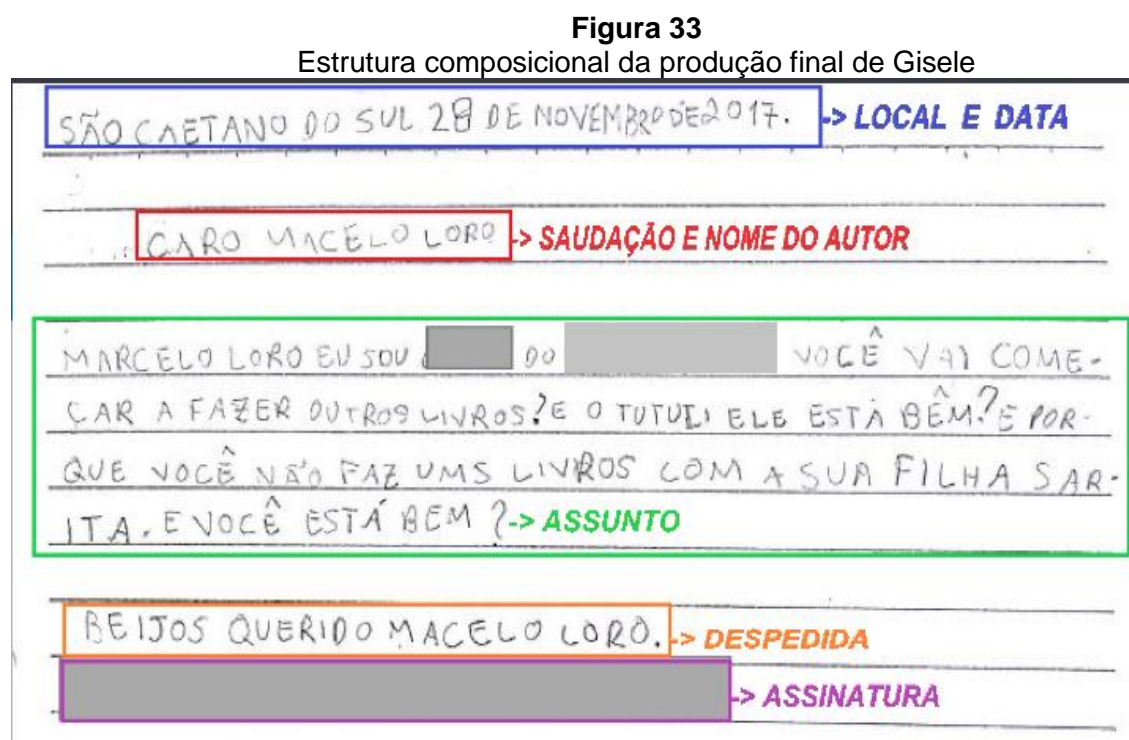
Já na produção final, notamos que a aluna compreendeu melhor o contexto de produção, confeccionando um texto mais apropriado aos objetivos solicitados na consigna atribuída pela professora. Podemos observar isso ao mobilizar as características do contexto de produção, quando no início a aluna direciona a escrita ao destinatário com uma saudação adequada ao contexto de produção “CARO MARCELO LORO”.

Quanto ao conteúdo temático, a aluna se apresenta (MARCELO LORO EU SOU A [nome da aluna] DO [nome da escola]) e aborda um assunto mais pertinente aos objetivos do gênero “carta”, ao escrever e exprimir sugestões e dicas para o autor, como nos trechos: “VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS?” e “O TITULO ELE ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?”. Podemos observar nessas passagens que a aluna se assume na escrita da carta em primeira pessoa do singular e faz uso de um vocabulário mais adequado ao contexto da carta ao autor, demonstrando certa coerência e coesão nas ideias apresentadas e bons avanços na escrita ortográfica; ela apenas omitiu o “r” no nome do autor Marcelo. No final da carta, a aluna se despede (BEIJOS QUERIDO MARCELO LORO), posicionando-se com pouca formalidade, e ao fim da carta parece estabelecer um tipo de interação com o autor de forma mais afetiva.

Com isso, podemos constatar que Gisele revela avanços nas capacidades de ação, ou seja, produziu um texto adequado ao contexto de produção, ao criar um texto relativamente ligado ao que foi solicitado na consigna. Conseqüentemente, a aluna fundou a interação com o destinatário, com o conteúdo e a linguagem adequados.

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, notamos que o texto de Maria se aproxima da estrutura do gênero “carta”, ou seja, a aluna

organizou as partes da carta com local e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto), despedida e assinatura, usando os recursos adequados ao gênero, com uma boa conexão entre as partes da carta, conforme ilustrado na figura 33 a seguir.



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Podemos verificar também que a produção final de Gisele demonstra avanços nas capacidades discursivas, recorrendo ao uso dos aspectos de organização do gênero “carta”.

Quanto à textualização/elementos linguísticos, observamos que a aluna dispõe seu texto em um só parágrafo, apresenta espaçamento entre as palavras e faz o uso de algumas convenções gráficas apropriadas, como sinais de pontuações (uso do ponto de interrogação e ponto final), uso de acentuação nas palavras: “SÃO”, “VOCÊ”, “NÃO” E “ESTÁ”, e ao decorrer da escrita percebemos o uso da repetição do pronome de tratamento “você” em 3 passagens “VOCÊ VAI COMEÇAR A FAZER OUTROS LIVROS? E O TUTULI ELE ESTÁ BEM? E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA. E VOCÊ ESTÁ BEM?”. Esta é uma marca de interlocução, demonstrando tom bem

informal de interação com o interlocutor (autor). Dessa forma, aferimos também avanços em suas capacidades linguístico-discursivas.

Quanto à questão da autoria, a nossa análise da produção final sustenta-se nos fundamentos dos autores que referenciam a constituição da autoria no contexto escolar, desde o processo de alfabetização, principalmente por meio dos 3 princípios do processo de autorar, sugeridos por Colello (2015; 2017): a composição do texto como recurso de comunicação e de interação, o "COMO DIZER"; na condição e na relação com o outro, na motivação em ter "O QUE DIZER", com a construção de sentidos e, por fim, no processo dialógico e na interlocução, na escrita para o outro, com uma atitude responsiva, tendo o propósito "PARA QUEM DIZER".

Tendo isso em vista, é possível observar, principalmente, na produção final, que a autoria em “como dizer” está na forma como a aluna organiza a sua carta ao autor, ao eleger a escolha das palavras e a linguagem informal utilizada com o interlocutor.

Quanto a “o que dizer”, podemos notar a voz da aluna no desenvolvimento do texto, como, por exemplo, quando ela se posiciona: “E PORQUE VOCÊ NÃO FAZ UNS LIVROS COM A SUA FILHA SARITA”, emitindo sua opinião pessoal, a de uma nova sugestão de livro para o autor, e também na passagem quando ela quer saber se o autor e a personagem Tutuli estavam bem: “O TUTULI ELE ESTÁ BEM?” e “E VOCÊ ESTÁ BEM?”.

Quanto ao processo dialógico e à interlocução, tendo o propósito "PARA QUEM DIZER", no texto de Gisele, enxergamos a tentativa de estabelecer uma atitude responsiva, quando ela considera a presença do outro (no caso o autor) . Isso pode ser percebido nas marcas de interlocução, ao utilizar os pronomes de tratamento “CARO”, “VOCÊ” e ”QUERIDO”, assumindo um posicionamento dialógico no processo de escrita de seu texto, ao formular diferentes perguntas ao autor e estabelecendo uma relação interlocutiva.

Em suma, consideramos que Gisele conquistou grandes avanços nas capacidades de linguagem e na constituição da autoria, quando comparamos a sua produção final com a inicial.

Figura 34
Produção inicial e final de Maria

Produção inicial de Maria	
	<p>Texto digitado:</p> <p>BOM DIA MARCELO LORO</p> <p>VOCÊ PODE MANDAR OS LIVROS PARA A GENTE LER?</p> <p>(NOME DA ALUNA).</p>
Produção final de Maria	
	<p>Texto digitado:</p> <p>SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017</p> <p>BOA TARDE MARCELO LORO</p> <p>EU SOU A (nome da aluna)</p> <p>MARCELO LORO QUEREMOS QUE VOCÊ VENHA NA NOSSA ESCOLA (nome da escola). VOCÊ PODE LANÇAR OS PRÓXIMOS LIVROS DO TUTULI E DA SARITA.</p> <p>OBRIGADA BEIJOS E ABRAÇOS (nome da aluna)</p>

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Como na análise realizada anteriormente da produção inicial de Maria, seu texto pode ser considerado próxima do gênero textual “bilhete”, por se tratar

de um texto curto, no qual ela apenas solicita ao autor Marcelo Loro que envie livros.

Em sua produção final, a aluna demonstra mais motivação ao escrever. Isso pode ser observado facilmente por meio da comparação entre a versão inicial e final. É interessante verificar que, em relação ao contexto de produção, Maria produz um texto mais elaborado, porém nem tanto assim, de acordo com os objetivos solicitados na consigna atribuída pela professora, pois no início Maria faz uma saudação não muito apropriada ao contexto de produção “BOA TARDE MARCELO LORO” e, em seguida, apresenta-se e repete outra vez o nome do autor. Outro ponto que notamos é que a aluna, inicialmente, apresenta-se utilizando a primeira pessoa do singular, “EU SOU A...”, e em seguida se posiciona na primeira pessoa do plural: “QUEREMOS QUE VOCÊ VENHA NA NOSSA ESCOLA”, assumindo a voz do coletivo da classe e, posteriormente, expressa uma sugestão ao autor, no trecho “VOCÊ PODE LANÇAR OS PRÓXIMOS LIVROS DO TUTULI E DA SARITA”.

Quanto ao conteúdo temático, percebemos que Maria traz mais elementos na segunda produção e faz uso de vocabulário mais específico do gênero “carta”, demonstrando certa coerência e coesão nas ideias apresentadas. No final da carta, a aluna agradece e se despede escrevendo “OBRIGADA BEIJOS E ABRAÇOS”, o que evidencia informalidade na interatividade com o autor. Dessa forma, fica evidente que a produção final de Maria está mais adequada à situação comunicativa proposta, estabelece a interlocução com o destinatário com mais elementos, demonstrando, assim, avanço em suas capacidades de ação.

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, observamos que o texto se aproxima da estrutura do gênero “carta”. Ou seja, a aluna organizou as partes da carta com lugar e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto), despedida e assinatura, usando os recursos adequados ao gênero, com uma boa conexão entre as partes da carta, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 35
Estrutura composicional da produção final de Maria

SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017	> LOCAL E DATA
BOM TARDE MARCELO LORO	> SAUDAÇÃO E NOME DO AUTOR
EU SOU A [REDACTED]	> ASSUNTO
MARCELO LORO	
QUEREMOS QUE VOCÊ VENHA NA NOSSA ESCOLA	
[REDACTED] VOCÊ PODE	
LANÇAR OS PRÓXIMOS LIVROS DO TÍTULO DA SARIÁ.	
OBRIGADO BEIJOS E ABRAÇOS	> DESPEDIDA
[REDACTED]	> ASSINATURA

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Portanto, verificamos que a aluna demonstrou avanços nas capacidades discursivas, mobilizando em seu texto o uso dos aspectos de organização do gênero “carta” trabalhados nas atividades dos módulos.

Quanto à textualização/elementos linguísticos, observamos que a aluna dispõe seu texto em um só parágrafo, apresentando espaçamento entre as palavras e fazendo o uso de algumas convenções gráficas apropriadas, como o uso do ponto final e de acentuação nas palavras: “SÃO” e “VOCÊ”, demonstrando avanços na escrita ortográfica das palavras. Ela apenas escreveu “PRÓXIMO” com “s”. No decorrer da escrita, percebemos a repetição do pronome de tratamento “você” em 2 passagens: “QUEREMOS QUE VOCÊ VENHA NA NOSSA ESCOLA [...]” e “VOCÊ PODE LANÇAR [...]”. Esta é uma marca de interlocução, revelando tom bem informal de interação com o

interlocutor (autor). Com isso, verificamos avanços nas capacidades linguístico-discursivas de Maria.

Em relação à autoria, é possível observar em alguns trechos indícios da voz da aluna no desenvolvimento do texto, mesmo quando ela se posiciona de forma coletiva: “QUEREMOS QUE VOCÊ VENHA NA NOSSA ESCOLA [...]” e quando ela faz uma sugestão ao autor: “VOCÊ PODE LANÇAR OS PRÓXIMOS LIVROS DO TUTULI E DA SARITA”.

Também podemos notar no texto de Maria a tentativa de estabelecer uma atitude responsiva, quando ela considera a presença do outro (no caso o autor). Isso pode ser percebido nas marcas de interlocução, ao utilizar o pronome de tratamento “VOCÊ”, assumindo um posicionamento dialógico no processo de escrita de seu texto, ao pedir que lance os novos livros com os 2 como personagens, estabelecendo uma relação de interação.

A nosso ver, Maria demonstrou avanços nas capacidades de linguagem. Considerada em processo de alfabetização, a aluna conseguiu produzir um texto com mais conteúdo, mobilizando vários aspectos trabalhados nas atividades dos módulos, superando suas dificuldades iniciais.

Figura 36
Produção inicial e final de Paulo

Produção inicial de Paulo	
	<p>Texto digitado: OLA MARCELO LORO</p> <p>PORQUE O SEU FILHO TEM MEDO DE BARULHO. VOCÊ FOI LEGAL, TAMBÉM É DESENHISTA? TUTULI MANDA UM BEIJO PARA SEU PAPAÍ?</p> <p>ABRAÇO.</p>

Produção final de Paulo

SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017
 X
 OLÁ MARCELO LORO
 X
 EU SOU DA SALA DO 1º ANO C.
 EU QUERO O LIVRO DO TUTULI INDO A ZOO ESPERA!
 NÃO É SÓ 1 LIVRO DO TUTULI EU QUERO MAIS LI-
 VRO DO TUTULI O MEU NOME É [REDACTED] SE VOCÊ
 QUIZER PODE SE O MEU AMIGO O NOME DA MINHA
 RUA É ELIZIA PAMPLONA UM NÚMERO DA MINHA PORTA
 945 BLOCO 5 EU MORO EM UM APARTAMENTO A COR
 DO MEU APARTAMENTO É AMARELO PERTO DO CA-
 RREFOUR DENTRO DOS APARTAMENTO NOME É
 TURIN POSITANO MILÃO ROMA E VENEZA UM NOME
 DA MINHA CASA É VENEZA E LÁ DO ESQUERDO PRIMEI-
 RO E NÃO ESQUEÇA DO LIVRO EU ADORO VOCE
 CEO O TUTULI ELE PODE NA MINHA APARTAMENTO
 TAMBÉM ELI PODE BRINCAR COMIGO E ME CONHECE
 E FALAR COMIGO NA MINHA CASA OU LÁ EM BAIXO SE FOR LÁ EM
 CIMA TEM QUE SER EM SILÊNCIO ENRACHO EMELHO
 PORQUE NÃO FAZ BARULHO E LÁ EM BAIXO TEM PARQUE
 E QUADRO E NAS FÉRIAS SERÁ QUE ELI PODE DORMIR NA
 MINHA CASA CE PODE

Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL, 28
 DE NOVEMBRO DE 2017

OLÁ, MARCELO LORO

EU SOU DA SALA DO 1º ANO
 C.

EU QUERO O LIVRO DO
 TUTULI INDO A ZOO.
 ESPERA! NÃO É SÓ 1 LIVRO
 DO TUTULI EU QUERO MAIS
 LIVRO DO TUTULI. O MEU
 NOME É (NOME DO ALUNO).
 SE VOCÊ QUIZER PODE SER
 MEU AMIGO O NOME DA
 MINHA RUA É HELOISA
 PAMPLONA, O NÚMERO DA
 MINHA PORTA 945 BLOCO 5
 EU MORO EM UM
 APARTAMENTO. A COR DO
 MEU APARTAMENTO É
 AMARELO E PERTO DO
 CARREFOUR. DENTRO DOS
 APARTAMENTOS O NOME É
 TORIN POSITANO, MILÃO,
 ROMA E VENEZA. O NOME DA
 MINHA CASA É VENEZA E LÁ
 DO LADO ESQUERDO O
 PRIMEIRO E NÃO ESQUEÇA
 DO LIVRO. EU ADORO VOCÊ
 E O TUTULI. ELE PODE NA
 MINHA APARTAMENTO
 TAMBÉM. ELE PODE
 BRINCAR COMIGO E ME
 CONHECER E FALAR
 COMIGO NA MINHA CASA OU
 LÁ EMBAIXO SE FOR LÁ EM
 CIMA TEM QUE SER EM
 SILÊNCIO, EMBAIXO É
 MELHOR PORQUE NÃO FAZ
 BARULHO E LÁ EMBAIXO TEM
 PARQUE, QUADRA E NAS
 FÉRIAS SERÁ QUE ELE PODE
 DORMIR NA MINHA CASA,
 VOCÊ PODE.

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Considerando, então, as 2 produções de Paulo, podemos observar que, mesmo sem identificar os parágrafos e usar a pontuação adequada, na primeira produção, o aluno já revela conhecimento sobre a organização de um bilhete, apesar de, nessa produção, o aluno não ter compreendido tão bem a consigna, pois pede para a personagem Tutuli mandar um beijo para seu pai, na seguinte

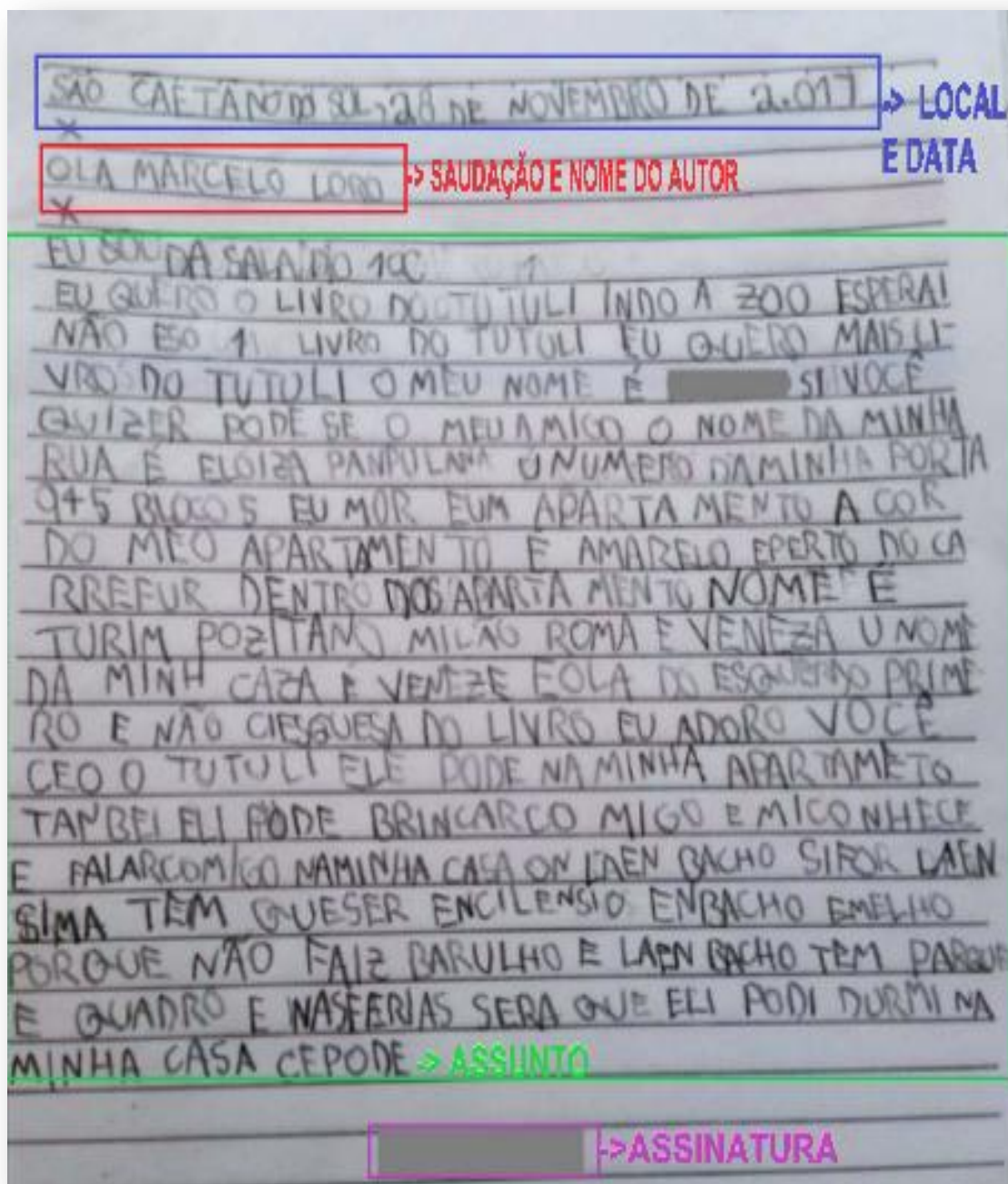
passagem: “TUTULI MANDA UM BEIJO PARA SEU PAPAI?”, ou seja, no início do texto se dirige ao autor e ao final se dirige à personagem.

Já na produção final, quanto ao contexto de produção, Paulo produziu um texto bem mais extenso e já direciona sua escrita ao autor, atendendo melhor a consigna atribuída pela professora. No início, ele escreve uma saudação apropriada ao contexto, “OLÁ MARCELO LORO”. Em seguida, apresenta-se com maiores detalhes: “EU SOU DA SALA DO 1º ANO C”, “O MEU NOME É (NOME DO ALUNO) SE VOCÊ QUISER PODE SER MEU AMIGO”, estabelecendo um posicionamento na primeira pessoa do singular e, posteriormente, realiza um convite ao autor para ir à sua casa com Tutuli: “EU ADORO VOCÊ E O TUTULI. ELE PODE NA MINHA APARTAMENTO TAMBÉM. ELE PODE BRINCAR COMIGO E ME CONHECER”. Em outras palavras, o aluno produziu um texto mais adequado à situação de comunicação, ao entabular interação com o autor.

Em relação ao conteúdo temático, Paulo amplia significativamente o seu dizer. Viabiliza a interação com o autor, e, ao convidá-lo para uma visita em sua casa, traz informações detalhadas de seu endereço, onde fica seu apartamento, inclusive, sobre as condições para brincar com Tutuli, se ele for visitá-lo também. Dessa forma, o aluno estabelece um tipo de interação com o autor de forma mais pessoal, com tom bastante informal. O conteúdo e o vocabulário apresentado por Paulo é bastante adequado ao gênero “carta”. Fica evidente, na produção final de Paulo, o grande avanço em suas capacidades de ação.

Quanto à estrutura composicional do gênero “carta”, o aluno apresenta o lugar e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto) e assinatura, porém, esqueceu de colocar a DESPEDIDA, como podemos observar na figura 37.

Figura 37
Estrutura composicional da produção final de Paulo



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Dessa forma, observamos que o aluno também avançou nas capacidades discursivas, mobilizando em seu texto elementos característicos do gênero “carta”.

Quanto à textualização, notamos que o aluno organizou seu texto em um grande parágrafo, apresentando pouco espaçamento entre as palavras e

fazendo o uso de algumas convenções gráficas apropriadas, como o uso do ponto final e de acentuação nas palavras: “SÃO”, “MILÃO”, “NÃO” e “VOCÊ”. Na escrita de algumas palavras, ainda há muitas marcas de oralidade (“ELI”, “PODI” e “CE”), ausência de convenções ortográficas (“QUIZER”, “TAMBÉI”, “ENBACHO”, “CILENSIO”, “FAIZ”, “CI ESQUESA” e CAZA), e realiza algumas omissões de letras nas palavras: “SE(R)”, “MINH(A)” e MOR(O)”. No decorrer do texto, percebemos o uso da repetição do pronome de tratamento “você”, sendo esta uma marca de interlocução, o que demonstra tom bem informal de interação com o interlocutor (autor). De qualquer forma, verificamos avanços nas capacidades linguístico-discursivas de Paulo.

Em relação à autoria, é possível observar em alguns trechos a voz do aluno no desenvolvimento do texto, como, por exemplo, quando ele diz “EU QUERO O LIVRO DO TUTULI INDO A ZOO. ESPERA! NÃO É SÓ 1 LIVRO DO TUTULI EU QUERO MAIS LIVRO DO TUTULI”, como também quando manifesta particularidades de seu endereço e moradia ao convidar o autor para ser seu amigo e visitá-lo: “VOCÊ QUIZER PODE SER MEU AMIGO O NOME DA MINHA RUA É HELOISA PAMPLONA, O NÚMERO DA MINHA PORTA 945 BLOCO 5 EU MORO EM UM APARTAMENTO. A COR DO MEU APARTAMENTO É AMARELO E PERTO DO CARREFOUR. DENTRO DOS APARTAMENTOS O NOME É TORIN POSITANO, MILÃO, ROMA E VENEZA. O NOME DA MINHA CASA É VENEZA E LÁ DO LADO ESQUERDO O PRIMEIRO E NÃO ESQUEÇA DO LIVRO”. Outra passagem na qual podemos perceber as marcas do estilo próprio do aluno é quando ele escreve que adora o autor e seu filho, e quando o aluno pergunta se, nas férias, Tutuli pode dormir em sua casa: “EU ADORO VOCÊ E O TUTULI. ELE PODE NA MINHA APARTAMENTO TAMBÉM. ELE PODE BRINCAR COMIGO E ME CONHECER E FALAR COMIGO NA MINHA CASA OU LÁ EMBAIXO SE FOR LÁ EM CIMA TEM QUE SER EM SILENCIO, EMBAIXO É MELHOR PORQUE NÃO FAZ BARULHO E LÁ EMBAIXO TEM PARQUE, QUADRA E NAS FÉRIAS SERÁ QUE ELE PODE DORMIR NA MINHA CASA, VOCÊ PODE”.

No texto de Paulo, ainda enxergamos a tentativa de estabelecer uma atitude responsiva, quando ele considera a presença do outro (no caso o autor). Isso pode ser percebido nas marcas de interlocução, ao utilizar o pronome de tratamento “VOCÊ”, assumindo um posicionamento dialógico no processo de

escrita de seu texto, ao pedir que o autor seja seu amigo: “VOCÊ QUISER PODE SER MEU AMIGO”. Assim, o aluno estabelece uma relação interlocutiva e demonstra seus sentimentos, quando ele escreve “EU ADORO VOCÊ E O TUTULI”, por exemplo.

Ao analisar as 2 produções de Paulo, percebemos avanços em suas capacidades de linguagem, e na constituição da autoria. Em sua produção final, podemos verificar que o aluno se posicionou em diferentes momentos e viabilizou uma relação dialógica entre ele e o autor, assumindo maiores possibilidades de dizer, sendo perceptível a constituição do ser social no texto, isto é, a função de produtor de linguagem, haja vista os indícios de singularidades do aluno no texto, o que fortalece as possibilidades de autorar, como defende Colello (2015).

Figura 38
Produção inicial e final de Sara

Produção inicial de Sara	
MARCELO LORO	Leitura do texto realizada pela aluna: MARCELO LORO OI OI VAI NA ESCOLA E VOCÊ QUANDO VAI LANÇAR O LIVRO E FEZ LIVRO E SOU SUA FÃ E FAZ LIVRO COM SEU TUTULI E FAZ ESSE LIVRO - SARITA TUTULI - QUE E EU QUERIA FÉRIAS DO TUTULI? PAPAI DO TUTULI - PARA SEU CORAÇÃO PAPAI-TUTULI - SARITA-MAMÃE - E SOU SUA FÃ PARA SEMPRE NO MEU CORAÇÃO - QUE BARULHO É ESSE PAPAI? VOCÊ LANÇA O LIVRO.
OI-MARCELO LORO	
OI VAI NA ESCOLA	
VOCÊ QUANDO VAI LANÇAR O LIVRO	
E FEZ LIVRO	
E SOU SUA FÃ E FAZ LIVRO COM SEU TUTULI	
E FAZ ESSE LIVRO - SARITA TUTULI	
- QUE	
E EU QUERIA FÉRIAS DO TUTULI?	
PAPAI DO TUTULI - PARA SEU CORAÇÃO	
PAPAI-TUTULI - SARITA-MAMÃE - E SOU SUA FÃ PARA SEMPRE NO MEU CORAÇÃO	
- QUE	
BARULHO	
É ESSE PAPAI?	
VOCÊ LANÇA O LIVRO.	

Produção final de Sara	
SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DO 2017	Texto digitado: SÃO CAETANO DO SUL, 28 DE NOVEMBRO DE 2017 OLÁ MARCELO LORO EU SOU (nome e sobrenome da aluna) EU ESTOU ANIMADA PARA VOCÊ VIM NA (nome da escola). TÔ CURIOSA EU SOU SUA FÃ NÚMERO UM QUANDO VOCÊ VAI LANÇAR O LIVRO TUTULI? EU GOSTO DE VOCÊ MARCELO. BEIJOS (nome da aluna)
OLÁ MARCELO LORO	
EU SOU [REDACTED]	
[REDACTED]	
EU SOU COLIMADA PARA VOCÊ VI VILINA	
DE [REDACTED] TOCULICOSA.	
EU SOU SUA FÃ NÚMERO UM	
QUANDO VOCÊ VAI LANÇAR O LIVRO TUTULI?	
EU GOSTO DE VOCÊ MARCELO.	
BEIJOS [REDACTED]	

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Quando analisamos anteriormente a produção inicial de Sara, percebemos que aquela pode ser categorizada como uma “lista”, pelo fato de a aluna ter escrito a maioria das palavras uma embaixo da outra, e o texto não apresentar as características do gênero textual “carta”. Também podemos verificar que a aluna se encontrava na hipótese silábico-alfabética e, mesmo sem escrever convencionalmente, realizou a escrita. Cabe lembrar que, na produção inicial, ao terminar sua escrita, a professora colaboradora pediu para a aluna realizar a leitura de sua carta, que foi transcrita no texto digitado ao lado de sua produção inicial. Assim, percebemos que a aluna demonstrou grande motivação ao realizar a leitura.

Já na produção final, notamos que a aluna compreendeu melhor o contexto de produção, produzindo um texto mais apropriado aos objetivos solicitados na consigna atribuída pela professora. Isso pode ser observado quando Sara mobiliza características do contexto de produção; no início, a aluna dirige-se ao destinatário com uma saudação adequada ao contexto: “OLÁ

MARCELO LORO” e, em seguida, apresenta-se como “EU SOU A (nome da aluna inteiro)”.

Quanto ao conteúdo temático, percebemos que Sara aborda um assunto mais pertinente aos objetivos da carta ao autor, expressando seus sentimentos e expectativas: “EU ESTOU ANIMADA PARA VOCÊ VIM NA (nome da escola). TÔ CURIOSA/EU SOU SUA FÃ NÚMERO UM/QUANDO VOCÊ VAI LANÇAR O LIVRO TUTULI?/EU GOSTO DE VOCÊ MARCELO”. Podemos observar nessas passagens que a aluna se assume na escrita da carta em primeira pessoa do singular, e estabelece a interação com o destinatário da carta, em tom informal, fazendo uso de vocabulário mais adequado ao gênero em questão. Com esses aspectos, entendemos que a aluna demonstrou avanços nas capacidades de ação, ou seja, produziu um texto adequado ao contexto, respeitando o que foi solicitado na consigna.

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, notamos que o texto de Sara se aproxima da estrutura do gênero “carta”. Ou seja, a aluna organizou as partes da carta com local e data com dia, mês e ano (cabeçalho), saudação e vocativo, assunto (corpo do texto), despedida e assinatura, usando os recursos típicos do gênero, com uma boa conexão entre as partes da carta, conforme ilustrado na figura 39.

Figura 39
Estrutura composicional da produção final de Sara

		-> LOCAL E DATA	
SÃO CAETANO DO SUL 28 DE NOVEMBRO DO 2017			
OLÁ MARCELO LORO		-> SAUDAÇÃO E NOME DO AUTOR	
EU O SOU [REDACTED]			
EU O COLIMADA PARA VOCÊ VI VINA...			
DE [REDACTED] TUCULICOSA.			
EU SOU SUA FÃ NÚMERO UM			
QUANDO VOCÊ LANÇAR O LIVRO TUTULI?			
EU GOSTO DE VOCÊ MARCELO. -> ASSUNTO			
BEIJOS [REDACTED]		-> DESPEDIDA ASSINATURA	

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Dessa forma, entendemos que a produção final de Sara demonstra avanços nas capacidades discursivas, na medida que não mais apresenta o texto na forma de lista, e sim com estrutura e elementos do gênero “carta”.

Quanto à textualização/elementos linguísticos e gramaticais, observamos que a aluna organiza seu texto em um só parágrafo, realizando a divisão de suas ideias em linhas. Além disso, ela apresenta bom espaçamento entre as palavras, diferentemente da produção inicial, porém ainda necessita de maior atenção em relação às noções de paragrafação e emprego da vírgula, por exemplo. A aluna utiliza algumas pontuações, como o ponto de interrogação e o ponto final, e observamos que ela já avançou na hipótese de escrita; em sua produção final já escreve alfabeticamente, porém realiza algumas trocas (“l” no lugar de “r”), como nas palavras “CURIOSA” e “PARA”. Sara já faz o uso de acentuação nas palavras: “SÃO”, “VOCÊ”, “FÃ” e “OLÁ”, e verificamos, portanto, avanços nas capacidades linguístico-discursivas dela.

Quanto à autoria, a produção final de Sara evidencia singularidades, quando ela expressa seus sentimentos: “EU ESTOU ANIMADA PARA VOCÊ VIM NA (nome da escola)/TÔ CURIOSA/EU SOU SUA FÃ NÚMERO UM”. Além disso, observamos no texto de Sara a tentativa de estabelecer uma atitude responsiva, no momento no qual a aluna considera a presença do outro (no caso o autor), utilizando o pronome de tratamento “VOCÊ”, tornando-se visível e tendo responsabilidade em seu dizer, pois escolheu as melhores palavras, a ordem dos fatos e passou uma mensagem ao autor.

Em síntese, comparando as 4 produções iniciais com as produções finais aqui consideradas para a análise, podemos perceber que os alunos demonstraram muitos avanços em suas capacidades de linguagem na produção final da carta ao autor. Todos produziram um texto mais adequado à situação de comunicação proposta, buscaram adaptar-se às características do contexto, tal como foi solicitado na consigna, isto é, viabilizando uma interação social real com o autor por meio da carta, ao mobilizar características típicas do gênero com linguagem adequada. Certamente, o trabalho desenvolvido nos módulos da SD, elaborados em função da avaliação diagnóstica da primeira produção, contribuiu para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Com relação à autoria, podemos observar, com as análises das produções finais, que oferecer aos alunos condições de produção em situações

significativas propiciou o gosto e a motivação para os alunos escreverem com criatividade e de forma responsiva, estabelecerem uma relação dialógica com o autor, assumirem maiores possibilidades de dizer, sendo perceptível a constituição do ser social nos textos, isto é, a função de produtor de linguagem, haja vista os indícios de singularidades nas produções. Dessa forma, podemos dizer que o trabalho com a SD gerou oportunidade para vivenciarem práticas de produção textual, com propósitos claros e definidos, com melhores condições de produzirem textos autorais, valorizando seu protagonismo e a chance de acompanharem seus próprios avanços, no uso da língua escrita em situações de aprendizagem significativas.

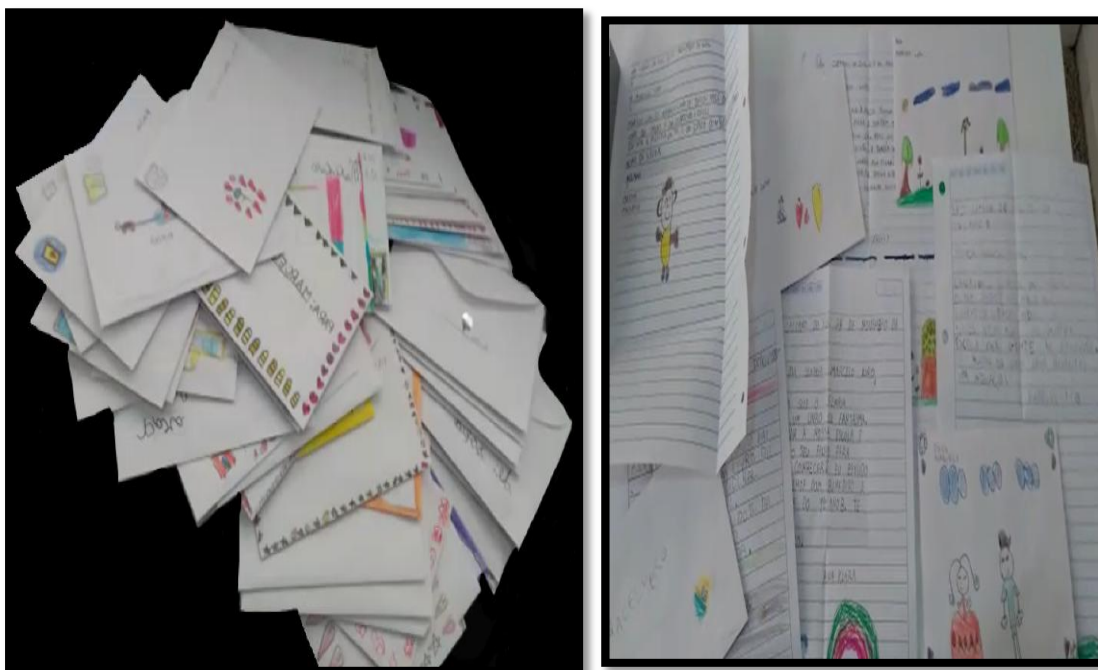
Ao nosso ver, o desenvolvimento do trabalho com a SD promoveu a experiência aos alfabetizandos de produzir textos em situações reais, isto é, textos que realmente foram lidos pelo autor do livro e não apenas escritos para serem avaliados pela professora.

Tais resultados sinalizam que o trabalho com a SD no contexto da alfabetização contribui efetivamente no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, na medida que lhes viabilizaram condições de sentirem-se mais confiantes ao produzir seus textos e, assim, ocupar um lugar de autor em condições de produção significativas.

4.2.5. A entrega das cartas ao autor

Depois de todas as etapas da SD, da apresentação da situação à produção final, a concretização da ocasião de comunicação ocorreu com a entrega das cartas a Marcelo Loro, em mãos, por cada aluno, no dia em que o autor veio visitar a escola. Os alunos entregaram a sua carta e receberam um autógrafo do autor no livro *Tutuli em: que barulho é esse, papaí?*. A figura 40 ilustra as cartas dos alunos entregues ao autor.

Figura 40
Imagens das cartas dos alunos dos 1^{os} anos

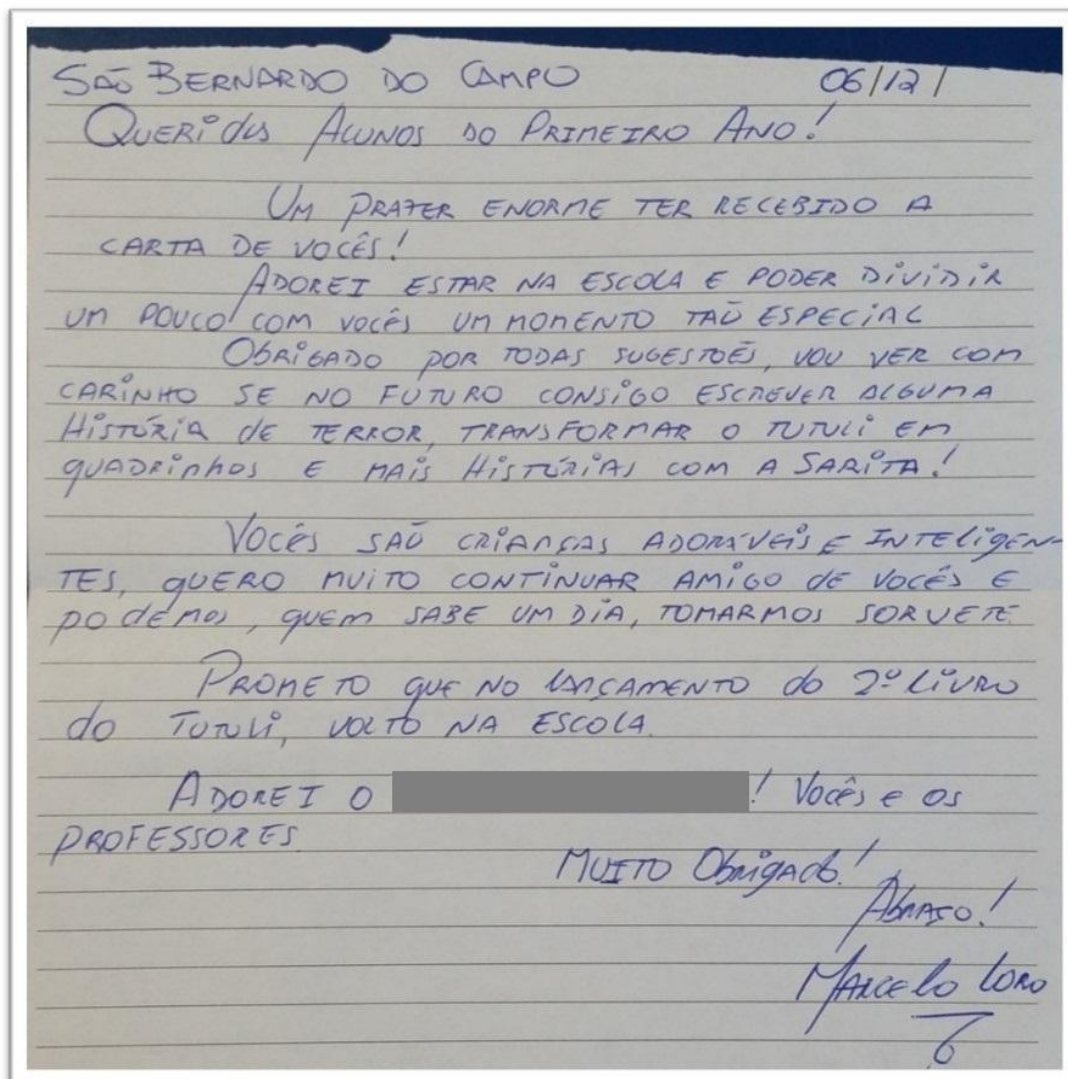


Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Consideramos que esse foi um momento de grande importância, pois os alunos perceberam a real função social da escrita de sua carta. E, para a nossa surpresa, alguns dias após a visita do autor, recebemos na escola, pelo correio, uma carta do autor Marcelo Loro. Nesse dia, convidamos todos os alunos dos 1^{os} anos para irem ao auditório da escola e alguns alunos realizarem a leitura da carta do autor (figura 39).

Assim que terminaram a leitura da carta, percebemos a grande motivação dos alunos para voltar a se comunicar com o autor. Em função disso, eu e a professora colaboradora planejamos convidar os alunos para responder a carta do autor, apresentada na figura 41 a seguir.

Figura 41
Carta do autor para os alunos dos 1^{os} anos.



Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Texto digitado

São Bernardo do Campo, 06/12

Queridos alunos do 1º ano

Um prazer ter recebido as cartas de vocês!

Adorei estar na escola e poder dividir um pouco com vocês. Um momento tão especial.

Obrigado por todas as sugestões, vou ver com carinho se no futuro consigo escrever alguma história de terror, transformar o Tutuli em quadrinhos e mais histórias com a Sarita!

Vocês são crianças adoráveis e inteligentes, quero continuar amigo de vocês e podemos, quem sabe um dia, tomarmos sorvete.

Prometo que no lançamento do 2º livro do Tutuli, volto na escola.

Adorei o (nome da escola)! Vocês e os professores.

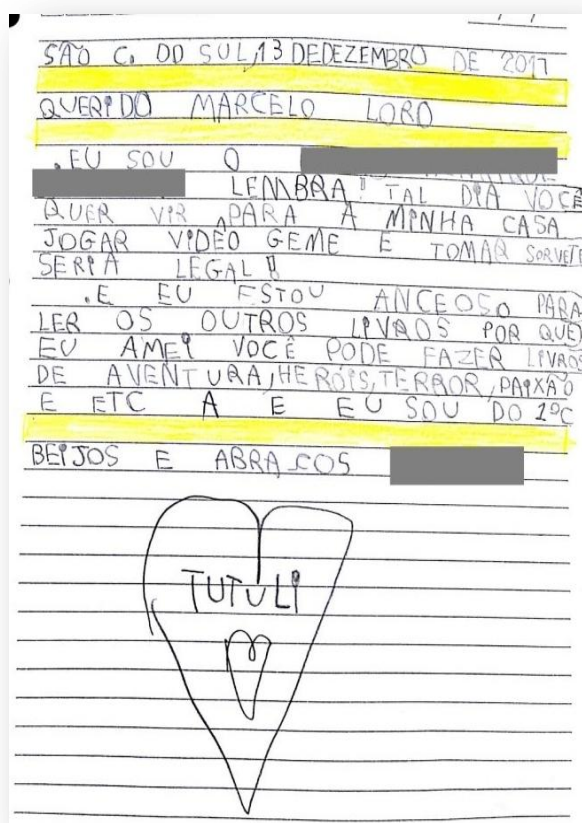
Muito obrigado!

Abraço

Marcelo Loro

Conforme planejamos, a professora colaboradora conversou com os alunos e perguntou se gostariam de responder a carta do autor; logo demonstraram grande interesse. A professora entregou uma folha para cada aluno e observamos que, com a visita do autor, foi muito grande a motivação dos alunos para escrever e, ao analisarmos essas produções, verificamos que muitos alunos acrescentaram mais ideias e informações na carta resposta. A título de exemplo, selecionamos 7 cartas, as quais apresentamos nas figuras a seguir, com destaque em negrito e sublinhado para as marcas de autoria dos alunos.

Figura 42
Carta resposta do aluno A



Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL,
13 DE DEZEMBRO DE
2017

QUERIDO MARCELO
LORO

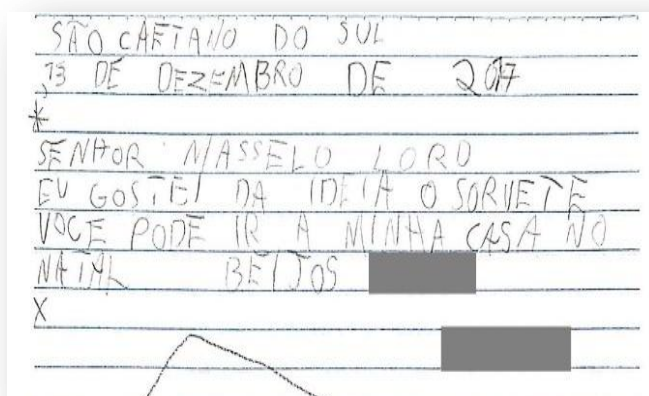
EU SOU O (NOME DO
ALUNO). LEMBRA? TAL
DIA VOCÊ QUER VIR
PARA A MINHA CASA
JOGAR VIDEO GAME E
TOMAR SORVETE. SERIA
LEGAL!

E EU ESTOU
ANSIOSO PARA LER OS
OUTROS LIVROS. POR
QUE EU AMEI. VOCÊ
PODE FAZER LIVROS DE
AVENTURA, HERÓIS,
TERROR, PAIXÃO E ETC.
A E EU SOU DO 1º C

BEIJOS E ABRAÇOS.

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 43
Carta resposta do aluno B



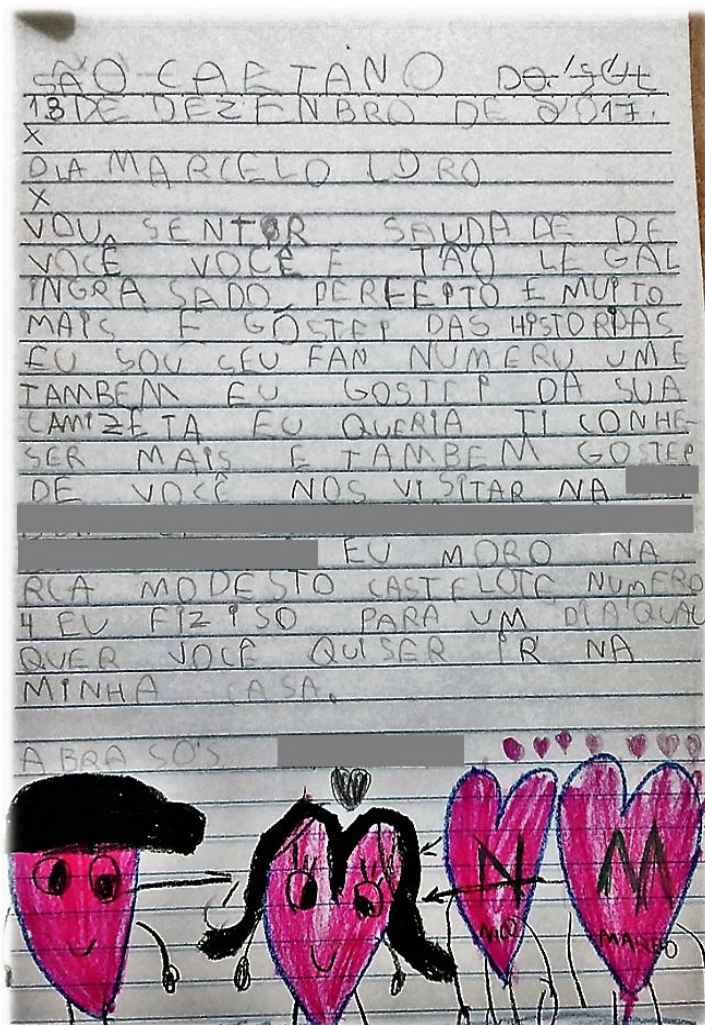
Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL, 13
DE DEZEMBRO DE 2017

SENHOR MARCELO LORO
**EU GOSTEI DA IDEIA DO
SORVETE**
**VOCÊ PODE IR NA MINHA
CASA NO NATAL.**
BEIJOS (NOME DO ALUNO)
(NOME DO ALUNO)

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 44
Carta resposta do aluno C



Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL, 13
DE DEZEMBRO DE 2017

OLÁ, MARCELO LORO

**VOU SENTIR SAUDADE DE
VOCÊ. VOCÊ É TÃO LEGAL,
ENGRAÇADO, PERFEITO E
MUITO MAIS E GOSTEI DAS
HISTÓRIAS**

**EU SOU SEU FÃ NÚMERO
UM E TAMBÉM EU GOSTEI
DA SUA CAMISETA EU
QUERIA TE CONHECER
MAIS E TAMBÉM GOSTEI
DE VOCÊ NOS VISITAR NA
(NOME DA ESCOLA) EU
MORO NA RUA MODESTO
CASTELOTE NÚMERO 4 EU
FIZ ISSO PARA UM DIA
QUALQUER VOCÊ QUISER
IR NA MINHA CASA.**

ABRAÇOS (NOME DO
ALUNO)

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 45
Carta resposta do aluno D

SÃO CAETANO DO SUL 13/12/2017

SENHOR MARCELO LORO

MARCELO LORO

O SEU LIVRO É MUITO BOM
VOCÊ JÁ LANÇOU OS LIVROS
QUE NOS FALOU,
EU SOU ALUNO DO [REDACTED]
VOCÊ VAI FAZER MAIS LIVROS
COM O TUTULI E A SARITA
ESTOU,
ANSIOSO PARA VER O SEU PRÓXIMO
LIVRO E VOCÊ VAI CRIAR UM
LIVRO COM A SARITA? EU QUERIA
SABER

BEIJOS

ASSINADO: [REDACTED]

Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL
13/12/2017

SENHOR MARCELO LORO

**SEU LIVRO É MUITO BOM
VOCÊ JÁ LANÇOU OS OUTROS
LIVROS QUE NOS FALOU.**

EU SOU ALUNO DO (NOME DA
ESCOLA)

**VOCÊ VAI FAZER MAIS LIVROS
COM O TUTULI E A SARITA
ESTOU.**

**ANSIOSO PARA VER O SEU
PRÓXIMO LIVRO E VOCÊ VAI
CRIAR UM LIVRO COM A
SARITA? EU QUERIA SABER**

BEIJOS

ASSINADO: (NOME DO ALUNO)

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 46
Carta resposta do aluno E

SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE DEZEMBRO DE 2017.

X

OI MARCELO LORO

X

EU GOSTEI MUITO DA SUA CARTA MAIS UMA COISA?
ATÉ QUANDO VOCÊ VAI FAZER LIVROS DO TUTULI.
UM DIA VOCÊ PODE FAZER DA SARITA COM O TUTULI?
BRINCANDO DE ESCONDI ESCONDI POR FAVOR.
OU MAIS EU NÃO QUERO SÓ UM EU QUERO UM MONTE DE
LIVROS? EU ADORO A SUA FAMÍLIA O BRIGADO

BEIJOS

X

[REDACTED]

Texto digitado:

SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE
DEZEMBRO DE 2017

OI MARCELO LORO

**EU GOSTEI MUITO DA SUA
CARTA MAIS UMA COISA?**

**ATÉ QUANDO VOCÊ VAI FAZER
LIVROS DO TUTULI.**

**UM DIA VOCÊ PODE FAZER DA
SARITA COM O TUTULI**

**BRINCANDO DE ESCONDE-
ESCONDE POR FAVOR.**

OU MAIS **EU NÃO QUERO SÓ
UM EU QUERO UM MONTE DE**

**LIVROS? EU ADORO A SUA
FAMÍLIA OBRIGADO**

BEIJOS

(NOME DO ALUNO)

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 47
Carta resposta do aluno F

<p>SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE DEZEMBRO DE 2017</p> <p>CARO MARCELO LORO</p> <p>MARCELO LORO EU AINDA GOSTO DO SEU LIVRO EU SOU O ALUNO DO [REDACTED] EU QUERO MUITO QUE VOCÊ VENHA DINOVO TRAGA OUTRO LIVRO PARA NÓS SE VOCÊ TIVER LANÇADO O LIVRO MUDANDO DE ASSUNTO O TITULO AINDA TEM MEDO DE BARULHOS POR QUE EU NÃO SEI? ENTÃO E A SARITA LANÇA UM LIVRO DA SARITA.</p> <p>ABRAÇOS</p> <p>[REDACTED]</p>	<p>SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE DEZEMBRO DE 2017</p> <p>CARO MARCELO LORO</p> <p><u>MARCELO LORO EU AINDA GOSTO DO SEU LIVRO</u> EU SOU ALUNO DO (NOME DA ESCOLA). <u>EU QUERO MUITO QUE VOCÊ VENHA DE NOVO TRAGA OUTRO LIVRO PARA NÓS SE VOCÊ TIVER LANÇADO O LIVRO MUDANDO DE ASSUNTO O TITULO AINDA TEM MEDO DE BARULHOS POR QUE EU NÃO SEI? ENTÃO E A SARITA LANÇA UM LIVRO DA SARITA.</u></p> <p>ABRAÇOS</p>
--	--

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Figura 48
Carta resposta do aluno G

<p>SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE DEZEMBRO DE 2017</p> <p>QUERIDO MARCELO LORO</p> <p>NO NATAL VOCÊ PODE LANÇAR O LIVRO DO TITULO CORRE O NATAL BEM LEGAL POR FAVOR? TAMBÉM DE TERROR?</p> <p>BOM NATAL</p> <p>ASSINADO: [REDACTED]</p>	<p>Texto digitado:</p> <p>SÃO CAETANO DO SUL, 13 DE DEZEMBRO DE 2017</p> <p>QUERIDO MARCELO LORO</p> <p><u>NO NATAL VOCÊ PODE LANÇAR O LIVRO DO TITULO SOBRE O NATAL BEM LEGAL POR FAVOR? TAMBÉM DE TERROR?</u></p> <p><u>BOM NATAL</u></p> <p>ASSINADO: (NOME DO ALUNO)</p>
--	---

Fonte: arquivos da professora pesquisadora.

Com a análise das cartas respostas, evidenciamos nos textos ilustrados acima, com destaque em negrito e sublinhado, os trechos nos quais percebemos algumas manifestações de particularidades, ou seja, desenvolvimento de marcas de estilo próprio e autoria nas produções de cada aluno, revelando-se, sobretudo, nos recursos linguísticos e nas estratégias discursivas, mobilizados pelos alunos em suas produções. Nesse sentido, a motivação dos alunos na escrita da carta resposta ao autor, a nosso ver, foi de fundamental importância para a produção de texto autoral, possibilitando aos alunos situações de melhor planejamento do seu dizer, em uma situação real e contextualizada, lembrando aqui o princípio de que o ensino da língua materna necessita que sejam oferecidas condições de produção as quais façam sentido para os alunos, para que tenham que ler e escrever realmente.

Para as crianças em processo de alfabetização, a escrita da carta resposta viabilizou o surgimento de um novo espaço interacional, paralelo ao da sala de aula, no qual o contexto real envolvia a relação verdadeira entre alunos e o autor, sendo possível perceber o processo de constituição dos alunos como sujeitos autores de seus textos.

Também não podemos deixar de considerar o desenvolvimento profissional docente relacionado por meio do trabalho colaborativo em nossa Parceria Formação. Ressaltamos como ponto positivo o fato de a professora colaboradora estar aberta e receptiva a (re)construir suas ações, diante de todo o processo de construção colaborativa da SD, refletindo durante esse processo sobre novos contextos para o ensino da língua escrita, como no caso de realizar com a turma uma nova proposta da carta resposta ao autor. Contudo, ressaltamos que vivenciamos situações na Parceria Formação que foram revestidas de tensões e (des)articulações de suas próprias crenças. Conforme aponta Marcelo Garcia (2009):

o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

E isso podemos observar no trecho transcrito no fechamento da SD:

Professora pesquisadora: como terminamos esse processo de construção da sequência didática, gostaria que você relatasse o que sentiu, o que achou interessante e o que percebeu durante as suas aulas com a utilização do dispositivo sequência didática.

Professora colaboradora: eu vou te falar o que eu senti. É muito confortável você receber um projeto pronto. É muito confortável!

Você recebe o projeto pronto todo ano, é aquilo, você já tem as atividades prontas, só que a sala de aula que você recebe não é a mesma.

As crianças pensam diferente, eles vêm com a cabeça mil anos luz à tua frente e, se você deixar, eles te enrolam. Outra coisa que eu achei significativo é que no começo a gente fica assustada, mas depois a gente começa a ficar empolgada, porque comecei a ver que o interesse vai aparecendo e percebi o desenvolvimento das crianças.

Realmente saem daquela história de estar sempre recebendo e com a sequência didática elas começam a falar, começam a questionar: "como eu escrevo isso, como eu faço aquilo? Professora, eu queria escrever tal palavra...". Às vezes, uma palavra totalmente diferente. Elas querem se colocar dentro do texto que estão fazendo.

Então, percebi que os pequenos detalhes, como uma régua, podem empoderar as crianças. A minha fala com os meus alunos depois desse projeto mudou muito: eu digo para eles virem na lousa, quem vai vir escrever, também estou pensando mais nas minhas consignas.

Agora dou mais liberdade para eles tentarem executar as atividades e depois vamos para a lousa para corrigir e assim vou escolhendo e principalmente aquelas crianças que dentro daquela situação possuem alguma dificuldade e assim consigo mediar. Os alunos vão ganhando mais confiança, segurança e não ter medo de escrever e se colocar.

Com a sequência didática, tive a sensação que dá e que estou conseguindo fazer com que realmente se apaixonem por ler e escrever. É diferente. Percebi a vontade para escrever a partir do contexto em que a criança tem interesse.

Também uma coisa que eu achei interessante é que percebi avanços na questão da oralidade, pois nós, professores, temos a mania de achar que o aluno tem que ficar em silêncio na sala de aula, mas se o aluno não fala, como ele vai escrever? Se ele não coloca as ideias dele para fora, como ele vai escrever? Se ele não interage e expõe a ideia, como vai começar a argumentar, a se colocar? O aluno precisa falar.

Com esse projeto, os alunos se sentiram desafiados a resolver uma situação e a pensar como eu escolho as palavras que eu quero colocar no texto.

Apreendi que temos que proporcionar momentos de discussão e de diálogo. Uma vez que permitimos que todos falem no momento da aula, todos começaram a entender que tem o direito

de falar, e percebi que agora, quando eu coloco a turma para trabalhar em duplas e grupos, começaram a questionar e se colocar mais. Isso é bom para a vida.

Diante das palavras da professora colaboradora, no final do Projeto "Cartas ao Autor", verificamos uma transformação de concepções e práticas, como descrito em seu relato, que se deu, entre outros aspectos, pela constituição do trabalho colaborativo, associado aos saberes teóricos do funcionamento da linguagem escrita, por meio da construção do Modelo Didático de Gênero, do gênero textual "carta", e da vivência da experiência no processo de construção colaborativa da SD. Estes fatores possibilitaram à professora realizar em sala de aula novas práticas, na criação de contextos reais de leitura e de uso da língua escrita, e de melhorias no ensino e aprendizagem das crianças. Tudo isso faz crescer o desenvolvimento profissional docente de ambas as professoras.

Com base em Mizukami (2006, p. 8 apud SHULLMAN), podemos entender que o nosso desenvolvimento profissional, com a realização desta pesquisa, está relacionado às seguintes ações formativas: **ampliação da base de conhecimento** (conhecimento específico do conteúdo); **pedagógico geral e pedagógico do conteúdo**, no nosso caso com os estudos prévios realizados na Parceria Formação); **construção/criação de estratégias formativas**, que podemos relacionar ao trabalho colaborativo na construção da SD; constituição de **comunidades de aprendizagem** (na constituição da Parceria Formação dentro do contexto escolar) e na **atitude investigativa** (no processo de reflexão e transformação na e sobre a ação prática, além do engajamento de ambas as professoras no projeto).

5. PRODUTO

Como produto educacional, elaboramos um material de apoio, chamado "caderno didático", voltado ao professor alfabetizador, a fim de que sirva como referência para o trabalho com a SD em sala de aula.

O “caderno didático” está disponibilizado como um material didático digital navegável, em formato Ebook, de arquitetura vazada sendo de acesso público e gratuito.

Esse material está acompanhado de sugestões e dicas de leitura de diferentes objetos digitais (texto e vídeos) e tem como base o percurso que realizamos na pesquisa, fornecendo aos professores alfabetizadores possibilidades de utilização do dispositivo SD do gênero textual "carta ao autor", de modo a desenvolver as capacidades de linguagem e autoria dos alunos, por meio de exemplos de situações de sala de aula vivenciadas, sugestões de atividades de natureza teórico-metodológica e práticas que podem orientar o processo de elaboração e aplicação da SD de gêneros textuais nos anos iniciais, especificamente, na alfabetização e encontra-se disponível no link: <https://drive.google.com/open?id=1KpnrlAiJfnvLSDXifWjB3zhXOnhvgiO> ou <https://tinyurl.com/yceszgr4>

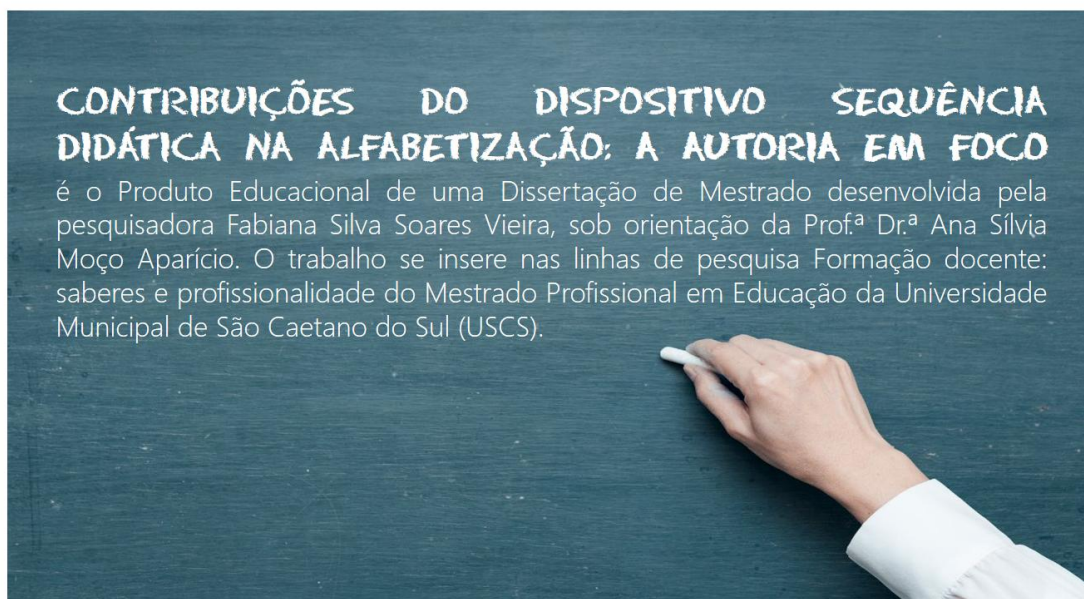
Figura 49

Capa do “caderno didático”



Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Figura 50
Contracapa do “caderno didático”



Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Dessa forma, esperamos contribuir para o desenvolvimento profissional docente do professor alfabetizador e para que sejam reconhecidas as possibilidades de utilização do dispositivo SD de gêneros na alfabetização, enxergando-a como ferramenta importante para o aprimoramento das capacidades de linguagens e autoria dos alfabetizandos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos na Introdução, nossa intenção, neste estudo, foi analisar o processo de construção de uma SD de gênero textual na alfabetização, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria dos alunos. Para atingir tal objetivo, consideramos como referência os autores estudados nesta pesquisa, que contribuíram para validarmos os pressupostos do ensino por meio do gênero textual, podendo este ser incorporado e mobilizado no planejamento de atividades desde a alfabetização.

No âmbito do presente trabalho, descrevemos como foi a constituição de trabalho colaborativo com a Parceria Formação para a elaboração de SD “carta ao autor”. Com base nos dados gerados, podemos dizer que, diante dos resultados desta pesquisa, verificamos o grande potencial do dispositivo SD para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e autoria de alunos em fase de alfabetização.

Desse modo, é possível considerar, de acordo com a análise dos resultados de tal experiência, que a nossa atividade:

- Promoveu o procedimento de reflexão na e sobre a ação de sua prática, com o engajamento da professora colaboradora e da pesquisadora, na busca de informações e melhorias na prática pedagógica, por meio do estudo no contexto escolar.
- Ajudou as professoras na construção de novas aprendizagens, mediante o trabalho colaborativo e a Parceria Formação, que proporcionaram a realização de atividades mais significativas e a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica, à medida que a professora colaboradora deixava de ser uma mera consumidora de materiais e se tornava autora, por meio do seu comprometimento com o processo de vivenciar e elaborar a SD, a qual posteriormente aplicou em sua sala, sendo produtora de seu próprio material de ensino, mais contextualizado e produzido de acordo com a realidade de sua turma.
- Favoreceu o ensino e o aprendizado dos alunos em fase de alfabetização, haja vista os avanços nas capacidades de linguagem e da

produção autoral, tendo como base as comparações entre as produções iniciais e as finais dos alunos.

Desse modo, com esses resultados, consideramos que o trabalho colaborativo possibilitou o pensamento crítico sobre o fazer pedagógico e a autoria docente, por meio da reflexão do desenvolvimento de uma postura mais investigativa, mediante estudos e a prática compartilhada. Tudo isso de maneira a superar desafios de sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento profissional docente de ambas as professoras.

Assim, a possibilidade de construir a SD com propostas de ensino alicerçadas em práticas de alfabetização baseadas na observação e acompanhamento dos conhecimentos reais dos alunos, com planejamento e organização de atividades contextualizadas deram maiores condições de interações discursivas e dialógicas em sala de aula oferecendo o exercício da autoria no trabalho docente.

Com as contribuições encontradas diante da análise do processo de construção de uma SD, reafirmamos a possibilidade da construção de atividades com vivências em situações significativas e reais, que conduz os alunos a serem, de fato, autores de seus textos. Consideramos que o trabalho com o gênero “carta ao autor” permitiu aos alunos em processo de alfabetização desenvolverem o seu próprio dizer, ou seja, a constituição da autoria, por meio do posicionamento pessoal em seus textos e na relação de interação com o autor, de forma dialógica, sendo observadas as marcas de autoria. Nas palavras de Colello (2015, p. 185), “o processo de alfabetização não se justifica senão pelo direito de dar voz e de autoria, a garantia de inserção social e de participação nas múltiplas esferas de comunicação”.

Nesse sentido, quando os alunos escreveram a carta ao autor, com um fim específico, foram motivados a fazer aquilo que é socialmente relevante, isto é, escreveram com uma finalidade. Assim, o desenvolvimento desse trabalho promoveu o contato dos alunos com o texto em situações reais, permitindo à criança em processo de alfabetização a oportunidade de ler e produzir textos que, de fato, circulam na sociedade, textos que realmente foram lidos pelo autor do livro e não apenas escritos para serem avaliados pela professora. Como nos termos de Colello (2015):

quando o aluno escreve, não para ser lido, mas sim corrigido e avaliado pelo professor, o texto perde a sua dimensão dialógica, uma condição que, na progressão dos anos escolares, pode ser cristalizada na relação do sujeito com a escrita, prejudicando sua constituição como sujeito autor (COLELLO, 2015, p. 217).

Certamente, esse trabalho permitiu aos alunos e professores assumirem da melhor forma seus papéis. Para o professor, conferiu maior Autoria Docente, e melhores instrumentos de avaliação das capacidades reais dos alunos. Logo, o professor passa a obter um olhar mais refinado na elaboração de situações didáticas que ajudem os alunos a superarem as dificuldades localizadas em suas produções textuais, o que, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento profissional docente. Para os alunos, o trabalho com a SD ofereceu a oportunidade de vivenciarem práticas de produção textual, com propósitos claros e definidos. Os alunos também desenvolveram melhores condições de produzirem textos autorais, valorizando seu protagonismo e acompanhando seus avanços, ao considerar a língua escrita em situações de aprendizagem significativas e ao contemplar a natureza social e dialógica da língua.

Desse modo, é possível afirmar que o trabalho com o dispositivo SD contribuiu também para autoria docente, pelo fato de a professora colaboradora e pesquisadora poderem construir a SD, elaborar as atividades dos módulos, decidindo sobre as atividades e os recursos que consideraram mais adequados para que os alunos pudessem desenvolver suas capacidades de linguagem e autoria.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Os primeiros sinais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. (Orgs.). **Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (p. 175-184).

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Em busca de pistas. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (p. 13-36).

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. (Orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2003 (p. 167-184).

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. et al. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRADE, Maria de Fátima. Ramos; APARÍCIO, Ana Sílvia. Moço. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016 (p. 71-96).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2015 (p. 55-69).

_____. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Multidisciplinar Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan.-abr., 2016.

APARÍCIO, Ana Sílvia. Moço. Formação docente: reflexões de alunos de pedagogia no Programa Bolsa Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, p. 94-130, 2013.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço, ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. (2014). A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma experiência com a engenharia didática e a construção de sequências didáticas de gêneros textuais do PIBID. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço & SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas: Pontes.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. A avaliação no processo de construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor em foco. In: SILVA, Sílvia Ribeiro, FILHO, Sebastião Carlúcio Alves. **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas: Pontes, 2016.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Pontes (no prelo).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988a.

_____. **Questões da literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP; Hucitec, 1988b.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (p. 261-306).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997a.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 10 maio 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. A formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. MOARA. Estudos Linguísticos. **Revista da pós-graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 26, p. 149-162, ago. -dez., 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006 (p. 93-120).

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CABRAL, Marilúcia Barros Lopes. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. In: PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos; BATISTA, Maria Carmem Silva. (Orgs.). **Trilhas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2013 (v. 1, p. 59-68).

CANEN, Ana. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CEVALOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, p. 803-822, 2012. Disponível em: <goo.gl/uWfqTq>. Acesso em: 10 mar. 2017.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **A escola e as condições de produção textual:** conteúdos, formas e relações. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo (USP). 2015. Disponível em: <goo.gl/3QU6E3>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **A escola e a produção textual:** práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gêneros:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: Editora da UEL, 2007. Disponível em: <goo.gl/fxtRGC>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <goo.gl/uSnYjS>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67, 2013.

DE QUE adianta conhecer o código, se não entende o texto? Entrevista realizada por Luiz Henrique Gurgel para o portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro. 2010. Disponível em: <goo.gl/Dhaj4J>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DIAS, Talita de Souza.; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Assunção da autoria por crianças em processo de alfabetização. In: PACÍFICO, Soraya Maria Romano.; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. (Orgs.). **Leitura e escrita:** no caminho das linguagens. São Paulo: Alfabeta Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 41-70).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa**.

Disponível em: < goo.gl/hg44DP>. Acesso em: 26 jun. 2017

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

FIAD, Raquel Salek (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (p. 155-175).

_____. Ensino e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Da Unijuí, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2007. Disponível em: <goo.gl/miVV5t>. Acesso em: 15 dez. 2016.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan.-jun. 2010.

GONÇALVES, Adair. Vieira.; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Paulo: Pontes, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAUFMAN, Ana Maria, et al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In CASTORINA, J. A. et al. (Orgs.). **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LORO, Marcelo. **Tutuli em: que barulho é esse, papai?** São Paulo:[s.n.], 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACÊDO, Cláudia Vanuza de Barros. **A interlocução mediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande. 2012. Disponível em: <goo.gl/hWS22v>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002 (p. 39-58).

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009. Disponível em: <goo.gl/mhUFQD>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://goo.gl/zZccjC>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. (Orgs.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (p. 53-59).

MOLINA, Ricardo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. Tese (Doutorado) –Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2007. Disponível em: <goo.gl/97EsQE> Acesso em: 25 maio 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: 1876-1994. São Paulo: Editora da UNESP; CONDEP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais**. Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007 (p. 155-168).

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, p. 91-114, maio 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/nFqhWR>>. Acesso em: 16 out. 2016.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas: Kaygangue, 2005.

_____. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014a (p. 21-50).

_____. Práticas de ensino e aprendizagem escrita. In: NASCIMENTO, Elvira. Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014b (p. 83-111).

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014 (p. 257-288).

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo; Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Interpretação e autoria**: leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. O professor de matemática e a sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

PASQUIER, A.; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. 1996. Disponível em <goo.gl/9Ew7nC>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PASSOS, Laurizete. Ferragut.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria. Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 5-124, jan.-jun. 2002.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, n. 15, p. 15-21. jan.-jun. 2001.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (p. 96-83).

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 19-34).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos**. 2002. Tese (Doutorado). – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte. 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, abr. 2004. Disponível em: <goo.gl/9QZqwL>. Acesso em: 12 out. 2016.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001 (p. 77-94).

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista Eletrônica ANPOLL**, n. 18, 2005. Disponível em: < <https://goo.gl/6AXwPu>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani.; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Eletrônica Odisseia**, UFRN, n. 1, 2008. Disponível em: < goo.gl/kNMYEh>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos. In: **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Módulo II, Unidade 7. Brasília, 2008.

_____. **Didática da leitura e da escrita**: questões teóricas. Porto Alegre: Artmed, 2010 (p. 1-5). Disponível em: < goo.gl/SqeyWk>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2013. Disponível em: < goo.gl/VcnyUf>. Acesso em: 12 jan. 2017.