

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

Caroline Delfino dos Santos (UNIGRANRIO)
carol.delfino.santos@gmail.com

RESUMO

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

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

1. Introdução

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

Pensar o fantasma do fracasso escolar atribuído às crianças que se encontram economicamente em situação de desvantagem, impulsiona reflexões outras em torno de como se dá a aprendizagem. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 38). Tal premissa, parece caminhar na contramão dos dados educacionais dos países pobres da América. A busca por novos caminhos que superassem as estatísticas do analfabetismo, em especial, na América Latina, região periférica do globo, fez com que Emília Fer-

1 reiro e Ana Teberosky provocassem uma verdadeira revolução conceitu-
2 al. Para essa discussão, não há como não relacionar as categorias pobreza
3 e educação:

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

16 Mediante a não superação do analfabetismo, Emília Ferreiro e
17 Ana Teberosky se propõem a questionar o porquê dos altos índices, cha-
18 mando-nos atenção para os dados que se apresentam em meio às crianças
19 das classes populares. Daí sua inclinação à pesquisa com o referido gru-
20 po:

21 Dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado na-
22 queles crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodea-
23 dos por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabe-
24 tos ou semialfabetizados, crianças que tiveram pouca ou nenhuma oportuni-
25 dade de frequentar uma instituição pré-escolar. Meu interesse particular por elas
26 liga-se tanto a razões teóricas quanto práticas (...) porque são essas crianças
27 que, mais frequentemente, fracassam na escola. (FERREIRO & TEBEROS-
28 KY, 2002, p. 72)

29 Este estudo estrutura-se em duas partes. Na primeira buscaremos
30 apresentar contribuições importantes no campo dos estudos da linguística
31 esboçados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como a consequen-
32 te reconceitualização das formas de se pensar a aquisição da escrita. Na
33 segunda parte do artigo, nos deteremos à proposta de trabalho docente de
34 mediação de produção textual com autoria coletiva, entendendo ser esta uma
35 importante estratégia de incentivo para a formação do leitor/escritor con-
36 temporâneo. Concluiremos, enfim, com algumas considerações a respeito
37 das questões observadas *in locus*, buscando articulá-las ao tema explora-
38 do.

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

Para o presente estudo, consideraremos as contribuições literárias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no processo de compreensão da aquisição da linguagem escrita, bem como suas pesquisas nesse campo. Em análise prévia aos resultados apresentados pela autora, seus estudos apontaram para a forma como as crianças constroem conhecimentos em relação à escrita, promovendo outras reflexões em relação ao processo de alfabetização. A seguir, esboçaremos parte de sua trajetória para a compreensão de como se deram os estudos no campo da psicogênese.

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

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

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

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem

1 saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da lin-
2 guagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita;
3 que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético
4 de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997)

5 A psicolinguista concentrou suas pesquisas nos mecanismos de
6 aprendizagem descentralizando a questão da alfabetização dos processos
7 de ensino, tal como previsto nos métodos mecanicistas. Ao se mobilizar
8 pela questão de como as crianças aprendem o código escrito, por meio de
9 pesquisas com crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky descobrem que
10 as mesmas desenvolvem importante papel em seu processo de construção
11 da aprendizagem. Assim, a preparação e estímulo do desenvolvimento
12 motor da criança a partir de exercícios repetitivos como pré-requisito à
13 alfabetização passam a ser questionáveis. O desenvolvimento das habili-
14 dades motoras e cognitivas são pensadas de forma contextualizada e in-
15 terligadas. "A tão comentada prontidão para a leitura e escrita depende
16 muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita
17 do que de qualquer outro fator que seja invocado". (FERREIRO & TE-
18 BEROSKY, 2001, p. 101)

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

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

26 (...) Em ambiente urbano, as crianças estão, desde o seu nascimento, ex-
27 postas a material escrito e a ações sociais vinculadas a esse tipo de material.
28 Podem obter informação acerca de alguns tipos de relações entre ações e obje-
29 tos. (*Idem, ibidem*, p. 66)

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

- 1 Para uma melhor compreensão em torno das concepções das cri-
 2 anças em relação à escrita, organizamos um quadro conceitual que dis-
 3 crimina e exemplifica cada umas das fases:

Fase	Descrição	Características	Exemplo: Elefante:
Pré-silábica	Nessa fase a criança ainda não estabelece relação entre fonemas e grafemas. Por vezes, emprega diferentes símbolos gráficos para representar a escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Não há relação entre fala e escrita; • Por vezes ainda não distingue desenhos de letras e números; 	X13z 4p
		<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona o tamanho do objeto que pretende escrever ao número de símbolos que utiliza. 	STPAQXVI2PÇW
		<ul style="list-style-type: none"> • Usa uma letra para cada palavra que deseja escrever; 	E S
		<ul style="list-style-type: none"> • Pode fazer uso de uma escrita “fixa”, registrando sempre um mesmo grupo de letras, quase sempre as do seu próprio nome; 	ANEALI (Letras de ALINE)
Silábica	Já há uma percepção que a escrita se relaciona ao som das palavras, mas especificamente com as sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza uma letra para cada sílaba, embora ainda não relacione a letra convencional ao seu respectivo som; 	XABC
		<ul style="list-style-type: none"> • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala; 	AIOU
	Começa a estabelecer relação com a pauta sonora	<ul style="list-style-type: none"> • Início da fonetização da escrita; • As letras adquirem valor sonoro; • Ora utiliza apenas vogais, ora consoantes e ora intercala os dois, sempre convencionalizando ao som; 	EEFT
Silábico-alfabética	Já tem construída a ideia de que a escrita representa o som da fala;	<ul style="list-style-type: none"> • A criança supera a hipótese silábica, embora ainda escreva uma letra pra representar uma sílaba, às vezes; 	Elfat
		<ul style="list-style-type: none"> • Comete juntura intervocabular; 	O ELFAT VIVNA SEUVA

Alfabetica	Compreende o uso social da escrita. Embora ainda não domine as questões de caráter ortográfico, apresenta uma maior reflexão sobre a escrita, com preocupações em torno da grafia convencional.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o valor sonoro de todas as letras do alfabeto; • Apresenta uma maior estabilidade na escrita; • Separa as palavras ao escrever frases e textos; 	O ELEFANTE VIVE NA SEUVA.
------------	---	---	---------------------------

1

Quadro 1: FASES DA ESCRITA

2

A coleta de dados na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi realizada no seguinte contexto: As crianças foram estimuladas a escrever espontaneamente um grupo de palavras tal como acreditavam que estas deveriam ser escritas. Nesse sentido, a opção por um conjunto de palavras e não palavras isoladas favoreceu o processo de interpretação e avaliação da representação gráfica, descortinando outras formas de pensar a produção infantil para além de sua classificação como “garatu-
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100
 101
 102
 103
 104
 105
 106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420
 421
 422
 423
 424
 425
 426
 427
 428
 429
 430
 431
 432
 433
 434
 435
 436
 437
 438
 439
 440
 441
 442
 443
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453
 454
 455
 456
 457
 458
 459
 460
 461
 462
 463
 464
 465
 466
 467
 468
 469
 470
 471
 472
 473
 474
 475
 476
 477
 478
 479
 480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488
 489
 490
 491
 492
 493
 494
 495
 496
 497
 498
 499
 500
 501
 502
 503
 504
 505
 506
 507
 508
 509
 510
 511
 512
 513
 514
 515
 516
 517
 518
 519
 520
 521
 522
 523
 524
 525
 526
 527
 528
 529
 530
 531
 532
 533
 534
 535
 536
 537
 538
 539
 540
 541
 542
 543
 544
 545
 546
 547
 548
 549
 550
 551
 552
 553
 554
 555
 556
 557
 558
 559
 560
 561
 562
 563
 564
 565
 566
 567
 568
 569
 570
 571
 572
 573
 574
 575
 576
 577
 578
 579
 580
 581
 582
 583
 584
 585
 586
 587
 588
 589
 590
 591
 592
 593
 594
 595
 596
 597
 598
 599
 600
 601
 602
 603
 604
 605
 606
 607
 608
 609
 610
 611
 612
 613
 614
 615
 616
 617
 618
 619
 620
 621
 622
 623
 624
 625
 626
 627
 628
 629
 630
 631
 632
 633
 634
 635
 636
 637
 638
 639
 640
 641
 642
 643
 644
 645
 646
 647
 648
 649
 650
 651
 652
 653
 654
 655
 656
 657
 658
 659
 660
 661
 662
 663
 664
 665
 666
 667
 668
 669
 670
 671
 672
 673
 674
 675
 676
 677
 678
 679
 680
 681
 682
 683
 684
 685
 686
 687
 688
 689
 690
 691
 692
 693
 694
 695
 696
 697
 698
 699
 700
 701
 702
 703
 704
 705
 706
 707
 708
 709
 710
 711
 712
 713
 714
 715
 716
 717
 718
 719
 720
 721
 722
 723
 724
 725
 726
 727
 728
 729
 730
 731
 732
 733
 734
 735
 736
 737
 738
 739
 740
 741
 742
 743
 744
 745
 746
 747
 748
 749
 750
 751
 752
 753
 754
 755
 756
 757
 758
 759
 760
 761
 762
 763
 764
 765
 766
 767
 768
 769
 770
 771
 772
 773
 774
 775
 776
 777
 778
 779
 780
 781
 782
 783
 784
 785
 786
 787
 788
 789
 790
 791
 792
 793
 794
 795
 796
 797
 798
 799
 800
 801
 802
 803
 804
 805
 806
 807
 808
 809
 810
 811
 812
 813
 814
 815
 816
 817
 818
 819
 820
 821
 822
 823
 824
 825
 826
 827
 828
 829
 830
 831
 832
 833
 834
 835
 836
 837
 838
 839
 840
 841
 842
 843
 844
 845
 846
 847
 848
 849
 850
 851
 852
 853
 854
 855
 856
 857
 858
 859
 860
 861
 862
 863
 864
 865
 866
 867
 868
 869
 870
 871
 872
 873
 874
 875
 876
 877
 878
 879
 880
 881
 882
 883
 884
 885
 886
 887
 888
 889
 890
 891
 892
 893
 894
 895
 896
 897
 898
 899
 900
 901
 902
 903
 904
 905
 906
 907
 908
 909
 910
 911
 912
 913
 914
 915
 916
 917
 918
 919
 920
 921
 922
 923
 924
 925
 926
 927
 928
 929
 930
 931
 932
 933
 934
 935
 936
 937
 938
 939
 940
 941
 942
 943
 944
 945
 946
 947
 948
 949
 950
 951
 952
 953
 954
 955
 956
 957
 958
 959
 960
 961
 962
 963
 964
 965
 966
 967
 968
 969
 970
 971
 972
 973
 974
 975
 976
 977
 978
 979
 980
 981
 982
 983
 984
 985
 986
 987
 988
 989
 990
 991
 992
 993
 994
 995
 996
 997
 998
 999
 1000

15

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

24

Como é possível observar, a transição da fase silábica para a alfabética implica na aquisição de uma maior consciência fonológica, sendo este um importante princípio no processo de alfabetização. Nessa fase, a criança passa a compreender que as sílabas resultam é formada por um ou mais fonemas. O conhecimento dos mecanismos linguísticos implica que a criança decodifique foneticamente os termos falados. O reconhecimento do som das palavras demanda que a criança considere que as palavras se estruturam a partir de sílabas. A esse respeito, Emília Ferreiro e

1 Ana Teberosky (2001) cuidam de apresentar-nos algumas ressalvas sob o
2 risco de insistirmos no erro de que a escrita é uma transcrição da fala,
3 mas "como a compreensão do modo de construção de um sistema de re-
4 presentação" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 15), não devendo,
5 portanto, ser interpretada como aquisição de uma técnica:

6 Esse objeto-a escrita- que parecia tão simples tornou-se consideravelmen-
7 te complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de es-
8 crita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças em termos de
9 significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações
10 entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às
11 condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas,
12 agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FER-
13 REIRO & TEBEROSKY, 2002, p. 65)

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

17 Para poder pensar sobre as relações entre fala e escrita é preciso realizar
18 uma complexa operação psicológica de *objetivação da fala* (e nessa objetiva-
19 ção a própria escrita desempenha um pape fundamental). A criança adquiriu a
20 língua oral em situações de comunicação efetiva, na qualidade de instrumento
21 de interações sociais. Sabe para que serve a comunicação linguística. Contudo,
22 ao tentar compreender a escrita deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la
23 em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, clas-
24 sificáveis; descobrir que as semelhanças e diferenças no significante não são
25 paralelas às semelhanças e diferenças no significado; descobrir que há inúmer-
26 ras maneiras de "dizer o mesmo" tanto ao falar como ao escrever. (FERREI-
27 RO & TEBEROSKY, 2001, p. 83)

28 Diferente das técnicas de alfabetização, as pesquisas e contribui-
29 ções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não se configuram como méto-
30 do, mas em estudos importantes para a compreensão de como se processa
31 a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, mais especificamente,
32 da construção da escrita. Reconhecendo não ser a alfabetização a apro-
33 priação de técnicas, mas uma aprendizagem conceitual que implica uma
34 reflexão mais ampla e complexa a respeito do sistema gráfico. "Ler e es-
35 crever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica
36 dão novos sentidos a esses verbos" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001,
37 p. 13). Pensando assim, selecionamos os dois primeiros objetivos de lín-
38 gua portuguesa para o ensino fundamental, de acordo com os *Parâmetros*
39 *Curriculares Nacionais* (1997), que delineiam as demandas para o leitor
40 contemporâneo:

41 Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com efi-
42 cácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos —

1 tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários,
2 aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

3 Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lin-
4 guística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situ-
5 ação comunicativa de que participam; (BRASIL, 1997)

6 Pensando ainda mais a respeito da função social da leitura e da
7 escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentam duas considerações
8 distintas que implicam no processo de escolarização dos cidadãos. A
9 primeira, com base na experiência da França na década de 1980, aponta
10 para o que eles consideram como *iletrismo*, um hiato entre a escolaridade
11 do aluno e sua experiência cotidiana com a leitura. A segunda, conse-
12 quentemente, evidencia a diferença entre ser analfabeto por não ter aces-
13 so à escola e ser iletrado por não ser um leitor pleno. Dito de outra ma-
14 neira, concluí que "estar alfabetizado para continuar no circuito escolar
15 não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. (...) Se a escola não al-
16 fabetiza para a vida e para o trabalho... Para que e para quem a escola al-
17 fabetiza?". (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 17)

18 Assim, o presente artigo aponta a produção textual como uma
19 proposta de trabalho alinhada às demandas pensadas no campo da alfabe-
20 tização, contando com a mediação docente no processo de aquisição da
21 linguagem escrita.

22 23 3. *O texto coletivo, uma aprendizagem*

24 Com base no exposto no quadro 1, é possível observar as diferen-
25 tes fases da escrita processadas pelas crianças e assim considerar que ca-
26 da uma apresenta um tempo específico para aprendizagem. Algumas cri-
27 anças levam um tempo diferenciado para a aquisição da escrita na fase
28 alfabética, levando a escola a avaliá-lo como portador de alguma dificul-
29 dade cognitiva e consequentemente defasagem idade/série, com possibi-
30 lidade de evasão escolar. Emília Ferreiro e Ana Teberosky ratificam:
31 "Conforme as épocas e os costumes, os alunos que fracassam são desig-
32 nados como *de espírito débil, imaturos* ou *disléxico*". (FERREIRO &
33 TEBEROSKY, 2001, p. 14)

34 Considerando que a escrita e a leitura precedem ao tempo escolar,
35 e que, muito antes de chegarem à escola as crianças já lidam diariamente
36 com contextos de um mundo letrado, descartamos, portanto como condi-
37 ção prévia para a produção textual que o aluno domine conhecimentos
38 relacionados à tecnologia da escrita. Concebemos a proposta de produção

1 de texto como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças cujas
2 hipóteses silábicas encontram-se em fases distintas, na medida que juntas
3 podem confrontar suas concepções.

4 Importante salientar que a produção textual com caráter coletivo
5 apresenta resultados condizentes com as práticas necessárias a uma me-
6 lhor alfabetização, segundo resultados identificados pela psicolinguista:

7 Sabemos que se alfabetiza melhor:

- 8 a) Quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de tex-
9 tos;
- 10 b) Quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a líng-
11 ua escrita;
- 12 c) Quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situa-
13 ções de interação com a língua escrita;
- 14 d) Quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados pra
15 produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização
16 espacial, de ortografia, de palavras, de pontuação, de seleção e organiza-
17 ção lexical, de organização textual...)
- 18 e) Quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições
19 enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- 20 f) Finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alu-
21 nos permite enriquecer a interpretação de um texto; quando a diversidade
22 de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio,
23 justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo
24 contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pen-
25 sam sobre a escrita e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo);
26 (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 82-83)

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

37 Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, conside-
38 rando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem es-
39 creve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o

1 texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organi-
2 zação, estrutura; o tema e assunto do texto;

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

6 Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, tex-
7 tos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situa-
8 ção comunicativa e o tema/assunto do texto;

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

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

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

22 Compreendendo que a aprendizagem se dá por meio dos proces-
23 sos interacionistas, a produção coletiva favorece não apenas a promoção
24 dos conflitos favoráveis à construção de novas aprendizagens, como
25 também possibilita uma melhor socialização entre os alunos. A revisão e
26 edição do texto, tal como previsto no campo das estratégias do documen-
27 to *Base Nacional Comum Curricular*, também se configuram como im-
28 portantes situações de aprendizagem uma vez que os alunos, com suas
29 diferentes hipóteses em torno da escrita poderão pensar a respeito dela e
30 argumentar oralmente a seu favor, ou melhor dizendo, a favor de suas
31 ideias. A atividade muda o foco da figura do professor, descentralizando
32 o saber. Nesse contexto, todos são detentores de conhecimentos, capazes
33 de contribuir com ideias e tomadas de decisões. A atividade demanda or-
34 ganização, concentração, escuta e respeito à fala do colega.

35 A produção coletiva supera a ideia de que a criança precisa domi-
36 nar o código escrito porque além da exploração da oralidade, para que o
37 texto ganhe marcas gráficas, este poderá ser redigido por uma outra cri-
38 ança que já saiba escrever convencionalmente, ou que apresente uma es-
39 crita próxima da hipótese alfabética. A oralização do texto também exige

1 uma prévia organização das ideias e linearidade dos fatos, com um mí-
2 nimo de coerência. O trabalho realizado a partir da reescrita de um texto
3 já conhecido de memória, tal como uma música ou uma parlenda, por
4 exemplo, favorecem a escrita uma vez que as crianças poderão se ater
5 mais à questão gráfica. A escrita de um texto conhecido facilita a avalia-
6 ção docente, contudo, o gênero ou estrutura textual a ser explorado pode-
7 rá variar conforme os objetivos previstos pelo docente. O texto pode es-
8 tar associado a algum contexto de trabalho anterior, experienciado pela
9 turma, tal como um bilhete, um convite, um e-mail, uma mensagem ins-
10 tantânea, uma receita.

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

15 A observação *in locus* foi realizada com uma turma de primeiro
16 ano de escolaridade em uma escola do sistema público de ensino. A uni-
17 dade escolar¹ e as residências dos alunos encontram-se em região perifé-
18 rica, estando relativamente longe dos grandes centros urbanos. A infor-
19 mação implica em considerar que em seus contextos sociais/locais os
20 alunos têm pouco acesso a um cenário escrito, sem bibliotecas na região,
21 comércio e demais espaços que favoreçam o contato contínuo com livros
22 ou mesmo placas comerciais, jornais, revistas, outros. A faixa etária dos
23 alunos é entre cinco e seis anos, conforme previsto pela rede de ensino e
24 deliberações de caráter nacional. Todas cursaram o pré-escolar na mesma
25 unidade de ensino. A formação da professora é recente e em nível supe-
26 rior na área da pedagogia, tendo também se habilitado anteriormente por
27 meio do curso de formação de professores a nível médio.

28 O contato com os alunos permitiu a leitura de que mesmo peque-
29 nos tem como princípio o respeito nas relações sociais construídas na es-
30 cola. Ao longo do acompanhamento, manifestaram-se solidárias e muito
31 afetivas umas com as outras. Procuraram ajudar-se mutuamente assu-
32 mindo princípios que norteiam a coletividade, além de preocuparem-se
33 uns como os outros em diferentes contextos. Revelaram autonomia quan-
34 to a importantes tomadas de decisões e ainda na resolução de conflitos,
35 não necessariamente de relacionamento, mas de divergência de opinião.

¹ Neste trabalho, serão mantidos em sigilo o nome da escola, docente e alunos.

1 Através da entrevista com a docente, a mesma apresenta uma ava-
2 liação mais geral da turma:

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

8 Ao longo da conversa a professora vai dando mais evidências so-
9 bre ter consolidado conhecimentos relacionados à alfabetização e cuida
10 de explicar que busca participar dos cursos e programas de formação ofe-
11 recidos pela Secretaria de Educação, além dos conhecimentos já constru-
12 ídos através da participação em congressos e faculdade e trocas com co-
13 legas da escola.

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

28 Algumas lendas foram selecionadas e após divisão dos alunos em
29 grupos estratégicos² eles foram orientados a tomar decisões quanto à or-
30 ganização do trabalho. A proposta era registrar as histórias e expor para
31 que outras crianças pudessem ter acesso, assim, era preciso que alguém
32 recontasse, enquanto outro atuava como escriba e outros prestavam o su-
33 porte necessário. Em outro momento, cada grupo ficou responsável por
34 realizar a leitura para a turma e fazer a revisão com atenção a questões
35 ortográficas e juntura intervocabular, tornando o legível. Ao professor
36 coube a responsabilidade de realizar algumas intervenções e, concluídas

² A docente cuidou de organizar os grupos de forma a garantir, segundo ela, maior diversidade de hipóteses da escrita com vistas a troca de conhecimentos.

1 as produções, cuidou de copiar em cartolina. As crianças ilustraram as
2 lendas com dobraduras ensinadas pela professora regente. Importante re-
3 gistrar que a atividade foi desenvolvida em diferentes dias, em razão das
4 demais atividades escolares.

5 Pensando na necessidade de exploração do texto, mesmo antes de
6 ser construído, foi proposta a pesquisa a ser realizada no ambiente fami-
7 liar da criança como uma forma de valorizar esses conhecimentos que
8 advém da comunidade. Assim, de posse de algumas informações os alu-
9 nos puderam ouvir e ser ouvidos, ampliando seu repertório de ideias
10 além de desenvolver sua oralidade. Tal estratégia foi de suma importân-
11 cia para que o aluno estimulasse também sua memória uma vez que pre-
12 cisou recorrer a ela para transcrever os textos.

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

15 Esta foi uma das primeiras produções propostas em grupo porque sempre
16 tenho a preocupação de que os alunos de fato possam escrever de forma inte-
17 rativa e não apenas que uma parte do grupo realize o trabalho. Hoje tenho dú-
18 vidas quanto a não ter proposto a atividade antes, ainda que com outros temas
19 e tipos de textos por entender, nesse momento, que há trabalhos onde os obje-
20 tivos só são alcançados a longo prazo. É um processo! Acho que talvez alguns
21 alunos tivessem sido mais detalhistas na descrição das lendas se tivessem es-
22 crito o texto individualmente. (Professora P.)

23 Durante a realização do trabalho observamos que os alunos discu-
24 tiam a respeito do que escrito e a sequência das ideias apresentadas tive-
25 ram que ser suprimidas ou omitidas em função da decisão do grupo, daí a
26 preocupação da professora quanto a estrutura curta dos textos.

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

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

40

4. Considerações finais

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

Quando desafiadas a escrever, mesmo antes de saber fazê-lo de forma convencional, os alunos dão evidências de como são capazes de produzir conhecimentos e ampliar seu repertório de ideias e vocabulários. "A criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores" (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, 26). Daí ser tão importante o incentivo à leitura a partir do exemplo. Construir uma rotina de leitura com os pequenos não apenas incita o gosto pela leitura como também permite à criança a se familiarizar com o mundo letrado, suas estruturas e marcas gráficas.

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

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

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

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

- 1 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10-
2 06-2017.
- 3 _____ . *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 1997. Dispon-
4 nível em:
5 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.
6 Acesso em: 27-06-2017.
- 7 FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*.
8 Porto Alegre: Artmed, 1999.
- 9 _____ . *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- 10 _____ . *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez,
11 2002.
- 12 GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: ____ .
13 *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- 14 KAUFMANN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e*
15 *produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- 16 SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a*
17 *alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

18
19

ANEXO I: TEXTOS COLETIVOS

Texto I³

A LENDA DA VITÓRIA RÉGIA

ERA UMA VEZ UMA ÍNDIA QUE QUERIA SE CASAR.

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

ELA QUERIA PEGAR A LUA NA ÁGUA CLARA.

ELA SE JOGOU NA ÁGUA.

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

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

³ Os textos reproduzidos apresentam-se em sua versão final já tendo sido revisados pelos alunos com mediação docente. A professora, ainda que de maneira informal, cuidou de explicar para os alunos porque devemos usar os respectivos sinais de pontuação.

1

Texto II

A LENDA DO UIRAPIRU

ERA UMAVEZ UMA ÍNDIA QUE CANTAVA BONITO.

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

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

2

Texto III

A LENDA DO BOITATÁ

O BOITATÁ É UMA COBRA QUE SOLTA FOGO PELA BOCA.

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

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

3

Texto IV

A LENDA DO SACI

O SACI É UM MENINO NEGRO QUE PULA DE UM PÉ SÓ.

USA GORRO VERMELHO,

AZEDA O LEITE, ANDA POR AÍ NO RODAMONHO, SOLTA GALINHA,

ASSUSTA PESSOAS. (Alunos K, L, M e N)

4

Texto V

A LENDA DA IARA

A IARA ERA UMA INDIA CORAJOSA, VALENTE E BRIGONA.

OS IRMÃOS TINHAM INVEJA DELA E POR ISSO QUERIAM ATACAR.

MAS ELA ATACOU ELES E MATOU ELES.

OS ÍNDIOS VIRAM QUE ELA MATOU OS IRMÃOS E JOGARAM ELA NO RIO.
OS PEIXES SALVARAM ELA E ELA VIROU UMA SEREIA.
ELA SE APAIXONOU POR UM PESCADOR POBRE.
A IARA FALOU:
-SE VOCÊ SE CASAR COMIGO EU VOU TE DAR MUITOS PEIXES.
ELA DEU OS PEIXES MAS ELE FUGIU E NÃO CASOU COM ELA. (Alunos O, P e Q)

1

Texto VI

A LENDA DA MATINTA PEREIRA

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

2

Texto VII

A LENDA DA TARTARUGA

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

3

4

1

ANEXO II

2

IDENTIFICAÇÃO DA FASE DA ESCRITA APRESENTADA PELOS ALUNOS

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

3