

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES

Fernanda Michelle Pereira **Girão** – UFPE

Ana Carolina Perrusi Alves **Brandão** – UFPE

Introdução

Quando se discute o trabalho com linguagem escrita na Educação Infantil, a produção coletiva de textos tem sido uma atividade amplamente recomendada em Propostas Curriculares de diferentes municípios e em textos oficiais elaborados pelo MEC (ver, por exemplo, BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; SÃO PAULO, 2007; BELO HORIZONTE, 2009).

Entende-se que ao produzir textos oralmente com destino escrito, tendo a professora como escriba, as crianças desde cedo podem ampliar sua interação com o universo letrado, aprendendo sobre o funcionamento de um texto escrito, bem como sobre as características dos diferentes gêneros textuais. De fato, diversos estudos (MOREIRA, 1988; REGO, 1988; MAYRINK-SABINSON, 1998; TEBEROSKY; RIBERA, 2004) têm revelado que muito antes de ler e escrever por si próprias as crianças, quando inseridas em eventos de letramento, podem refletir sobre a escrita e se apropriar de conhecimentos considerados com alto nível de complexidade.

Nesse contexto, o papel do adulto nas situações que envolvem a linguagem escrita desponta como um fator fundamental para o processo de construção de conhecimentos das crianças em relação a essa linguagem. O adulto atribui sentido às ações e registros escritos, lendo, realçando ou interpretando tais registros, funcionando como elemento motivador, atraindo a atenção e aguçando a curiosidade dos pequenos em relação ao mundo da escrita.

O adulto atua, portanto, como um “interpretante” (FERREIRO, 2007), pois é através da sua mediação que a escrita deixa de ser um conjunto de sinais para se transformar em objeto simbólico. Ou seja, ao compartilhar diferentes atos de escrita, as crianças começam a perceber as complexas relações entre os sinais escritos e a produção linguística numa determinada situação comunicativa.

No caso da escrita coletiva de textos no contexto da Educação Infantil entendemos, no entanto, que a forma de conduzir essa atividade certamente tem uma estreita relação com o significado que as professoras atribuem a essa prática. Em outras palavras, os saberes construídos pelas docentes ao longo da sua trajetória profissional em relação ao trabalho com linguagem escrita, à produção textual e, mais especificamente, à prática de escrita coletiva influenciam sua atuação durante a atividade e, portanto, interferem na qualidade dessa

mediação.

Com base nos princípios expostos até aqui e considerando a escassez de pesquisas que discutam a produção coletiva de textos, o presente estudo objetivou identificar e analisar os saberes relativos à prática de produção coletiva de textos explicitados por professoras da última etapa da Educação Infantil no momento em que refletem sobre seu trabalho junto às crianças.

1. Discutindo a ação e a formação de professores na perspectiva dos saberes docentes

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

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

Para Tardif (2010), a relação que os professores estabelecem com os saberes que ensinam não se reduz à transmissão de conhecimentos já elaborados. Na verdade, a prática docente é constituída por um conjunto de saberes de naturezas diferentes. Sendo assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Tardif ressalta os saberes experienciais ou práticos como aqueles que, na ótica dos professores, constituem os fundamentos de sua competência. Por meio dos saberes práticos os

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

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

Tardif também estabelece uma relação entre saberes, identidade e tempo. Seus estudos (Lessard; Tardif, 1996; Tardif; Lessard, 2000 apud TARDIF, 2010) evidenciam que os saberes profissionais dos professores, além de serem plurais, “são também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2010, p. 102). Nessa linha, o referido teórico afirma que o saber-ensinar fundamenta-se em elementos existenciais, sociais e pragmáticos. A dimensão existencial do saber-ensinar está ligada à história de vida dos professores, que influencia as ações e as decisões tomadas durante o trabalho. O caráter social do ensino revela-se no fato de que os saberes docentes são construídos em diferentes tempos sociais (infância, escola, universidade, ingresso na profissão...). O saber-ensinar também é social porque é produzido e legitimado por grupos sociais (por exemplo, pesquisadores universitários, professores que atuam nas escolas e pais dos alunos). Finalmente, o saber docente tem uma dimensão pragmática por estar voltado para o trabalho. Para Tardif (2010), o professor procura conhecer a realidade para resolver seus problemas práticos na interação com os alunos.

Partindo dessas considerações, Tardif propõe uma “epistemologia da prática docente”. Para tanto, sugere uma definição de saber baseada numa dimensão argumentativa. Assim, segundo essa perspectiva,

pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar

validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação (TARDIF, 2010, p. 196).

Tal concepção enfatiza o aspecto social do saber, uma vez que aponta a interação com o outro como o “lugar” do saber. Nesse sentido, saber não implica apenas emitir um juízo sobre um fato, uma situação ou uma atitude, mas ser capaz de discutir, apresentando razões que justificam a validade desse juízo. Essas razões podem ser questionadas, criticadas e revistas num processo de troca entre atores sociais. O interlocutor tem, portanto, um papel fundamental nas trocas discursivas que permitem a construção de saberes.

Como veremos mais adiante, a metodologia empregada na presente pesquisa buscou promover um diálogo entre e com as professoras no intuito de analisar a prática e os saberes docentes relativos ao trabalho de escrita coletiva de textos.

2. Metodologia

Participaram do estudo duas professoras da Rede Municipal do Recife e seus respectivos grupos de crianças, entre cinco e seis anos de idade. As professoras tinham grande experiência na Educação Infantil e a produção coletiva de textos fazia parte de suas atividades de rotina. Tais aspectos foram tomados como critérios para a participação na pesquisa, uma vez que poderiam, sob nosso ponto de vista, contribuir para uma melhor explicitação acerca dos saberes construídos em relação à produção coletiva de textos.

A professora A tinha 42 anos de idade, trabalhava como docente há 28 anos e há 18 atuava na Educação Infantil. Era formada em Pedagogia com especialização em literatura infanto-juvenil e a sua turma era composta por 25 crianças. A professora B, por sua vez, tinha 30 anos de idade, 10 anos de trabalho como docente e sempre atuou na Educação Infantil. Também era formada em Pedagogia e o seu grupo era composto por 14 crianças. As professoras atuavam em instituições distintas e não se conheciam.

A pesquisa envolveu a videogravação de seis atividades de produção de texto com as crianças (três atividades na sala de cada professora), assim como entrevistas com as docentes antes do início da coleta e ao final da cada produção escrita. Entre uma produção textual e outra, as duas docentes também participaram de um “grupo de discussão” em que junto com as pesquisadoras assistiam e discutiam as atividades de produção escrita que haviam sido registradas em vídeo. Estes encontros também foram videogravados com vistas a resgatar as falas/comentários/análises/reflexões considerados mais relevantes. Vale ressaltar que, neste artigo, os dados que serão discutidos na próxima seção foram extraídos das entrevistas realizadas e, sobretudo, do material coletado nos

referidos grupos de discussão.

Como é possível notar, utilizamos a triangulação de procedimentos na coleta dos dados: entrevista, videografia e autoconfrontação (GOIGOUX, 2002). A entrevista com cada professora antes do início das filmagens buscou apreender aspectos ligados à sua trajetória profissional e à prática de produção coletiva de textos desenvolvida por elas. A videogravação das produções coletivas conduzidas por cada docente permitiu, por sua vez, “capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e alunos” (Roschelle et al., 1991 apud MEIRA, 1994, p. 61). Finalmente, nos chamados grupos de discussão utilizamos a técnica da autoconfrontação (GOIGOUX, 2002), procedimento em que as educadoras são incentivadas a comentar sobre a sua prática restaurada pelo vídeo refletindo, conjuntamente, acerca da condução do seu trabalho durante a produção do texto. Dessa forma, buscamos estimular um processo reflexivo, proporcionando às docentes um espaço para que pudessem falar sobre as suas ações e estabelecer trocas discursivas, de modo a explicitar os saberes relativos à prática de produção coletiva de textos. Os encontros entre as professoras e as pesquisadoras duraram em média 3 horas e meia e seguiam um roteiro previamente planejado tendo como base algumas questões problematizadoras. Tais questões eram geradas antecipadamente pelas pesquisadoras a partir da análise da produção textual encaminhada por cada docente e registrada em vídeo.

Os três grupos de discussão foram realizados numa sala da universidade, no horário de trabalho das professoras, sendo estes agendados com a autorização da secretaria de educação e em acordo com as gestoras das escolas.

O tratamento dos dados coletados nos grupos de discussão e entrevistas se baseou na análise de conteúdo de Bardin (2002), metodologia julgada por nós como mais indicada para a elucidação das questões investigadas na pesquisa. Assim, foram construídas categorias para a análise dos saberes explicitados pelas professoras, por meio da apreensão das unidades de sentido presentes nos discursos das docentes.

3. Resultados

A análise dos dados resultou na apreensão dos seguintes blocos de saberes: 1) saberes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a atividade de produção coletiva; 2) saberes relativos às estratégias de motivação e interação com o grupo; 3) saberes relativos à mediação ao longo da atividade de escrita e 4) saberes relativos às práticas de

produção textual na Educação Infantil. No presente artigo, apresentaremos apenas os blocos 2 e 3 por considerarmos os mais reveladores para a compreensão da prática docente nas atividades de escrita coletiva de textos.

Os saberes docentes relativos às estratégias de motivação e interação com as crianças durante a escrita coletiva

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

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

Sobre esse trabalho de motivação e de gestão das interações durante a produção coletiva, as professoras explicitaram, por exemplo, a ideia de que a organização da sala pode facilitar ou dificultar a participação das crianças na atividade. As professoras discutiram maneiras de organizar o espaço para a atividade de escrita e pontuaram que *a sala deve ser organizada de modo que as crianças fiquem bem acomodadas e todos possam visualizar a escrita da professora*¹. No segundo encontro, por exemplo, a professora A avalia positivamente a mudança que fez na arrumação da sala solicitando que as crianças sentassem nas cadeiras em frente ao quadro e não no chão como havia feito na primeira atividade. Segundo a docente, a nova posição tinha ficado mais confortável para as crianças, já que ficaram mais próximas do quadro e que não precisaram fazer tanto esforço para olharem a escrita do texto. Vejamos o que diz a professora:

¹ Daqui em diante, os trechos em itálico correspondem a proposições teóricas elaboradas por nós, a partir dos saberes explicitados pelas professoras durante as entrevistas e os grupos de discussão. Os trechos entre aspas no corpo do texto correspondem às falas da professoras.

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

Pesquisadora- O texto fica de cabeça pra baixo.

PA- Porque o leitor experiente que já conhece a estrutura de determinados textos, estando ali ou aqui... Vamos pensar num convite. Nós que já somos mais experientes, já sabemos como é a estrutura e vamos pensar mais na redação. Mas do ponto de vista do leitor iniciante, será que ele sabe? Por que ele não tem essa experiência.

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

PB- [...] com relação a ficar de cabeça pra baixo [referindo-se à posição do texto em relação às crianças que estão na roda], naquele momento que a gente ta sentado escrevendo eu realmente to focando no conteúdo do texto, na produção de idéias, de palavras, de montar o texto. Quando acaba o texto, não sei se vocês observaram, aí eu viro o texto pra eles e mostro. Então, é uma forma de... eu sinto assim, que é uma forma de eles estarem mais próximos afetivamente mesmo, ali junto de mim.

PA- É, isso também é importante.

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

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

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

PA- De frente.

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

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

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

O comentário da professora revela uma concepção de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e como interlocutor que pode trazer contribuições interessantes para o texto. Tal entendimento, certamente, reflete-se nas estratégias de motivação e interação com a turma durante a escrita coletiva. De fato, ao analisar a mediação das docentes, observamos que a professora B preocupava-se muito em retomar e problematizar as falas das crianças, construindo um espaço para o diálogo com elas durante o processo de escrita.

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

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

PA- Acho que em alguns momentos eu poderia ter encerrado. Eu fiquei instigando muito. Mais e mais elementos... Eu acho que os elementos que apareceram foram necessários do ponto de vista da estrutura do texto, mas em alguns momentos eu poderia ter parado por ali. Não precisa também estar querendo tanto... tanta reflexão assim! [...] De repente é uma coisa que a gente tem enquanto educador, de controlar, de conduzir, de dirigir.

PB- É verdade.

Outra ideia explicitada em relação às estratégias de motivação e interação com o grupo foi ressaltada pela professora A tanto na entrevista quanto nos grupos de discussão. Conforme a educadora, *é necessário ajudar as crianças a se familiarizarem com a atividade de produzir um texto coletivamente*. A professora aponta essa familiarização com a atividade como um fator que aumenta a participação das crianças à medida que elas vivenciam esse tipo de experiência em sala. O trecho a seguir, retirado da entrevista com a educadora, ilustra essa

preocupação no momento em que comenta sobre a participação das crianças na produção de textos coletivamente:

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

O comentário da docente relaciona-se com o que Calkins, Hartman e White (2008) chamam de *interações sobre expectativas*, cuja finalidade é ensinar às crianças como a atividade funciona. Pascucci e Rossi (2005) também falam sobre essas ações da professora, nomeando-as de intervenções *organizativo-processuais*, que se propõem a introduzir a atividade, explicando como acontece o trabalho.

Na seção seguinte, indicaremos os principais saberes por nós identificados, com respeito à mediação das professoras no momento em que elas conduzem a escrita do texto com as crianças.

Os saberes docentes relativos à mediação da produção coletiva de textos

Com relação ao papel docente na mediação de uma escrita coletiva de texto, as professoras entendem que *são coautoras dos textos produzidos*. Assim fala a professora A ao analisar a sua condução na primeira atividade:

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

A docente comenta que no processo de escrita coletiva foi, aos poucos, se sentindo à vontade para participar da construção do texto. De fato, entendemos que mesmo quando a professora acredita que não pode sugerir ideias para a escrita, não se percebendo como coautora, a docente sempre terá esse lugar numa produção textual coletiva. Ou seja, pelo fato

de estar mediando a atividade, as discussões que provoca, as questões que lança para as crianças, enfim, todas as suas intervenções direcionam, de uma forma ou de outra, o processo de escrita do texto.

Outro saber explicitado pelas educadoras refere-se à noção de que *mediar uma produção coletiva requer muita atenção por parte da professora*. Observamos que essa noção apareceu somente no segundo e terceiro grupos de discussão, o que sinaliza um possível efeito das reflexões feitas a partir do primeiro encontro. Vejamos o que diz a professora B no terceiro e último grupo de discussão quando relembra o convite feito para participar da pesquisa

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

Um aspecto em comum enfatizado pelas professoras na entrevista e nos grupos de discussão foi a defesa, bastante apropriada, de que *é importante apresentar para as crianças 'modelos' antes da escrita coletiva do texto, para familiarizá-las com as características específicas do gênero textual a ser produzido*.

Ainda com respeito aos conhecimentos sobre o gênero textual a professora B ressalta que *ativar os conhecimentos prévios das crianças tanto em relação ao conteúdo quanto ao gênero pode contribuir para a participação das crianças no processo de escrita*. Assim, argumenta que além de discutir com o grupo sobre os componentes do gênero nas atividades que antecedem a escrita, a professora pode conversar sobre o conteúdo que será abordado no texto. Desse modo, segundo ela, essas informações ficam mais acessíveis às crianças no momento da produção coletiva, aumentando o nível de participação dos pequenos no processo de geração de conteúdo para o texto.

A professora A, por outro lado, enfatiza a necessidade de ajudar as crianças a pensarem sobre os modos de escrever e não apenas sobre o que vão escrever (ou seja, o conteúdo textual). Em outras palavras, considera que *é tarefa importante na condução de uma produção coletiva não apenas estimular a geração de ideias, mas ajudar as crianças a*

*pensarem na organização linguística do conteúdo textual*². Nessa direção, a professora menciona procedimentos que podem ajudar o grupo a pensar sobre os modos de escrever lembrando-se de sua experiência ao mediar a escrita coletiva de uma receita culinária. Assim diz a professora A, aqui chamada de “Laura”:

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

Nos grupos de discussão as educadoras enfatizaram ainda que *na prática de produção coletiva de textos com crianças pequenas é interessante explicitar os elementos que são inseridos no texto* (por exemplo, alguns sinais de pontuação ou certos conectivos). No trecho abaixo, retirado do primeiro grupo de discussão, a professora B comenta sobre essa questão ao analisar o vídeo com o registro da prática da professora A:

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

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

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

Ainda com relação às inserções ou mesmo apagamentos e substituições de palavras feitas pelas professoras no momento de escrita dos textos, várias questões interessantes emergiram nos grupos de discussão: em que medida a professora deve intervir no sentido de melhorar o texto? Como conduzir essas intervenções sem apagar as marcas de autoria das crianças? Não seria mais interessante escrever do jeito que é falado pelas crianças e só depois propor uma revisão, discutindo com elas as possibilidades de modificação do trecho que estava escrito? E quando as crianças não conseguem pensar em uma forma de melhorar o

² É interessante notar que apesar do processo de “textualização” (SCHNEWULY, 1988) ter aparecido como um elemento de discussão nos encontros com as professoras, as mesmas apresentaram dificuldade em mobilizar esse saber na prática. Assim, particularmente nas primeiras produções de texto vimos diversos momentos da atividade de escrita em que o processo de organização do enunciado em unidades linguísticas não foi compartilhado com as crianças.

texto, não seria interessante sugerir e realizar a modificação para que elas pudessem aprender a lidar com essa operação a partir da ação da professora?

De fato, a “medida da intervenção” durante a produção coletiva de textos revelou-se uma das grandes preocupações das duas docentes. Tal tensão é inteiramente justificável na medida em que: se por um lado a produção coletiva de textos é uma atividade através da qual se espera atingir certos objetivos didáticos, o que implica uma intervenção docente na direção da construção de determinados conhecimentos, por outro, a relação de autoria das crianças na escrita do texto precisa ser preservada.

Tal questão aparece nas falas das docentes na primeira entrevista e nos grupos de discussão, surgindo de maneira mais enfática no discurso da professora B. De acordo com a educadora, é importante propor os ajustes necessários para melhorar o texto, porém “não pode corrigir tudo, porque se você corrige o texto todo, você desestimula e acaba desconfigurando. O texto já não é mais o que eles [as crianças] fizeram”. Ainda segundo a professora B, o apagamento das marcas infantis no texto pode ter um impacto no aspecto emocional da criança. De acordo com a docente, *contemplar as sugestões das crianças na escrita do texto é uma forma de ajudá-las a se reconhecerem, de fato, como coautoras.*

A professora A, por sua vez, demonstra uma preocupação maior em levar o grupo a pensar que quando estamos diante da tarefa de escrever “a gente não vai soltar assim aleatoriamente e vai sair escrevendo, atirando pra todo lado”. Segundo a docente, *é importante que as crianças percebam a necessidade de melhorar o texto e a intervenção docente pode ajudar na construção dessa atitude.* Vejamos o que argumenta a educadora:

PA- Vamos, sim, ouvir o que cada um tem a dizer, mas se a gente não der a eles essa possibilidade de limpar o texto, de organizar o pensamento... é por isso que talvez a coisa saia assim, quando eles estão na quarta série, na quinta série, um texto abarrotado e menos coeso e menos objetivo, tá entendendo? Por isso que eu sinto essa necessidade. É cedo? É cedo, mas se começarem nessa prática, vão interiorizando aos poucos.

Vemos, portanto, que as duas docentes diferem quanto aos estilos de ensino e às formas de mediação adotadas na atividade de produção coletiva de textos com crianças pequenas. As duas educadoras defendem a ideia de que ensinar crianças a produzir textos é um trabalho extremamente relevante para a aprendizagem dos pequenos no que se refere à linguagem escrita e que esse é um dos objetivos das instituições de Educação Infantil. Entretanto, vimos que a professora A parece ter uma postura mais diretiva na condução da

atividade, ao passo que a professora B tende a se preocupar em favorecer maior abertura para que as crianças possam se expressar.

De fato, entendemos que a mediação docente durante a produção coletiva de um texto exige a busca por um equilíbrio na maneira de intervir, a fim de que seja dada à criança a oportunidade de aprender com o modelo da professora como alguém mais experiente nessa tarefa, garantindo-se ao mesmo tempo, a participação da turma no processo de escrita. A construção dessa habilidade pode ser facilitada através do desenvolvimento de estratégias de autoavaliação e monitoramento da prática pedagógica, que possibilitam um maior domínio das ações realizadas em sala. Tal conclusão é evidenciada no depoimento abaixo em que a professora B avalia a sua maneira de conduzir as produções. Vejamos o que diz a professora:

PB- A gente tá aprendendo, né. Eu aprendi a tentar fazer intervenções assim... consultando mais as crianças, pedindo sugestão e aceitando as sugestões deles. Então, eu acho que foi um momento em que eu parei pra pensar e já fiz diferente, tentei fazer diferente, mas eu considero que eu tô aprendendo. Foi um momento de aprendizado, de abrir mão, de não conduzir tudo, mas de compartilhar com eles. Não induzi-los a fazer como eu quero. Porque eu acho que, eu observando, eu acho que eu fazia algumas vezes isso. [...] essa medida de intervir, mas não conduzir tudo. Então, eu acho que tô aprendendo isso. Eu acho que eu já dei um passo. Esse (referindo-se à produção de texto analisada no atual grupo de discussão) já foi diferente do outro (referindo-se ao texto produzido e analisado anteriormente).

Constatamos, assim, que a experiência de refletir sobre o trabalho parece ter um papel fundamental na construção e abertura para novas aprendizagens. Nesse sentido, consideramos que as sugestões apresentadas pelas crianças no momento da produção coletiva de textos na Educação Infantil não geram problema algum para a coerência textual ou constituem uma transgressão às normas de registro da língua materna. Ao contrário, podem e devem ser incorporadas ao processo de escrita e refletidas com o grupo. Se o que as crianças dizem não torna o texto legível para seu destinatário ou se a professora deseja propor uma maneira mais adequada de escrever determinado trecho (evitando repetições ou substituindo palavras, por exemplo), entendemos que essa intenção deve ser compartilhada com a turma.

A escrita coletiva de textos deve, portanto, representar uma oportunidade de levantar questões sobre a escrita, ou seja, levar as crianças a pensarem juntas sobre o que dizer e como dizer por escrito. Com isso, estaremos também desenvolvendo suas habilidades de identificar problemas no texto e revisá-lo a fim de produzir uma escrita que atenda às expectativas geradas pela situação de interação. E tudo isso, devemos lembrar, pode ocorrer na etapa da Educação Infantil quando as crianças ainda não sabem grafar os textos convencionalmente,

favorecendo o engajamento dos pequenos na atividade, a interação entre eles e respeitando as suas necessidades e potencialidades.

Considerações finais

Das trocas discursivas nos grupos de discussão, bem como do confronto com a própria prática registrada em vídeo apontamos aqui alguns saberes que estruturam o trabalho realizado por cada professora em busca de uma mediação que considere mais adequada para a escrita de textos com seu grupo de crianças.

Entendemos que a identificação e análise desses saberes trazem importantes contribuições para os programas de formação docente, na medida em que possibilitam uma maior articulação entre os conteúdos desses programas, as necessidades das professoras e o seu saber-fazer.

Essa investigação também contribui para o surgimento de questões de pesquisa sobre o ensino de produção textual que sejam mais voltadas para a realidade enfrentada pelas educadoras. Julgamos este aspecto fundamental, já que como salienta Tardif (2010), o interesse central do professor é conhecer a realidade para resolver problemas do seu trabalho, situações do seu cotidiano.

Destacamos, finalmente, os aspectos positivos do procedimento metodológico encaminhado na presente pesquisa para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, explicitar e justificar as suas ações pode estimular um processo de reelaboração do seu saber-fazer e, possivelmente, uma maior consciência das suas possibilidades de atuação no trabalho pedagógico com as crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica DF, 1998.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, DF, 2009.

CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte e Secretaria de Educação. *Desafios da formação: proposições curriculares Educação Infantil*. Belo Horizonte, 2009.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 3, p. 55-66.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 138, p. 125-134, jan./fev./mar. 2002.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2011.

MARTINS, G. de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-119.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2011.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança:

prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.]: Anped, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo, 2007.

SCHNEUWLY, B. Les operations langagieres. In: Schneuwly, B. *Le language escrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. cap. 2, p. 29-44.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S., et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 4, p. 55-70.