

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DOCENTE¹

Fernanda Michelle Girão*

Ana Carolina Perrusi Brandão**

RESUMO: Esta pesquisa buscou analisar como professoras da Educação Infantil conduzem o processo de escrita coletiva de textos com seu grupo de crianças. Foi adotada a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), que concebe a produção de textos como uma atividade constituída por dimensões cognitivas e sociais. Participaram da pesquisa duas professoras da Rede Municipal do Recife e seus respectivos grupos de crianças, com idade entre 5 e 6 anos. Três produções coletivas conduzidas por cada professora foram videogravadas e transcritas literalmente. Ao analisar a mediação das professoras, foram identificados 11 tipos de intervenção durante a escrita coletiva dos textos. Tais intervenções variaram em grau de complexidade e se mostraram relacionadas aos gêneros textuais produzidos e à própria situação que gerou a escrita dos textos.

Palavras-chave: Produção coletiva de textos. Educação Infantil. Mediação docente.

GROUP WRITING ACTIVITIES AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS' MEDIATION

ABSTRACT: This research aimed to analyze how Pre-school teachers conduct group writing process in their classes. Essentially, the socio-interactionist perspective by Schneuwly's (1988) was followed, which conceives texts production as an activity encompassing cognitive and social dimensions. Two teachers from public schools in Recife and their respective children groups took part in the study. The children were between 5 and 6 years old. The process of writing three texts by the children from each class was video recorded and literally transcribed. During the group writing activities it was observed 11 types of teachers' interventions. Such interventions varied on its complexity level and were also related to text genres besides the situation from which stemmed the written texts.

Keywords: Group writing. Early Childhood Education. Teachers' mediation.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Recife e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). E-mail: fernanda.michelle@hotmail.com

** Doutora em Psicologia pela University of Sussex; Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: carol.perrusi@ufpe.br

INTRODUÇÃO

No trabalho com crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente, uma prática de escrita bastante conhecida é a produção textual coletiva, em que todo o grupo é convidado a produzir oralmente um texto com destino escrito, que é grafado pela professora.

Observações informais e dados de pesquisa (ver GIRÃO; LIMA; BRANDÃO, 2007) indicam que a produção coletiva de textos na Educação Infantil costuma priorizar o reconto escrito de histórias conhecidas das crianças, sem que se explicita para elas uma finalidade clara para esse tipo de produção. Outro problema observado é a escrita de textos pouco compreensíveis. Por exemplo, no reconto de uma história, dificilmente o texto produzido é plenamente compreensível para quem desconhece a história original.

Assim, para que a produção coletiva de textos constitua, de fato, uma oportunidade de ampliação de conhecimentos sobre a escrita, entendemos que é preciso ter mais clareza sobre o que as crianças podem aprender e sobre qual é o papel da professora na condução de uma proposta dessa natureza. Considerando a escassez de publicações nessa área, a presente pesquisa pretende, portanto, contribuir para a reflexão das professoras sobre as suas possibilidades de atuação pedagógica nesse tipo de atividade.

Diversas propostas curriculares elaboradas por Secretarias de Educação de diferentes municípios do país (ver, por exemplo, SÃO PAULO, 2007; NATAL, 2008; BELO HORIZONTE, 2009), bem como documentos produzidos pelo MEC (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009) têm recomendado a prática de produção de textos na Educação Infantil. Além disso, alguns autores têm destacado que, desde bem pequenas, crianças inseridas em um universo letrado estabelecem uma relação interativa com a escrita, refletindo sobre suas funções e as situações que podem ser mediadas por esse instrumento. Teberosky e Ribera (2004, p. 63), por exemplo, afirmam que:

Os meninos e as meninas pré-escolares distinguem entre registros formais e cotidianos, entre diferentes gêneros, e são capazes de relacionar essas diferenças com as modalidades oral e escrita. Reconhecem e produzem as formas discursivas associadas à linguagem escrita mesmo antes de serem capazes de ler ou de escrever por si próprios.

Neste estudo, compartilhamos as ideias expostas acima e enfatizamos as situações de escrita coletiva na Educação Infantil como um dos caminhos para a inserção da criança pequena no universo da produção textual. Porém, como já afirmamos, entendemos que a mediação da atividade pela docente constitui um

elemento fundamental para que as crianças consigam aprender a gerar um texto e a pensar sobre ele.

Com base nesses princípios, analisamos a produção coletiva de textos nas salas de duas professoras da última etapa da Educação Infantil em duas escolas da Rede Municipal de ensino da cidade do Recife. As escolas atendiam famílias que residiam na periferia do Recife, e as crianças tinham entre 5 e 6 anos de idade. A professora A tinha 42 anos, era pedagoga, com 28 anos de experiência na docência, sendo 18 na Educação Infantil. A professora também tinha o título de especialista em Literatura Infantil. Sua turma contava com 25 crianças. A professora B também era pedagoga, tinha 30 anos de idade e há 10 anos trabalhava como docente na Educação Infantil. Seu grupo era composto por 14 crianças. Ambas foram indicadas por seus pares e gestores como profissionais competentes e que propunham, com frequência, a escrita coletiva com os pequenos. Num contato inicial, as duas docentes demonstraram interesse em participar do estudo e afirmaram ter disponibilidade para frequentar “os grupos de discussão”, tal como será explicitado a seguir.

As atividades de escrita coletiva foram videogravadas e, em seguida, assistidas pelas docentes num grupo de discussão com a participação das pesquisadoras, adotando-se uma perspectiva de autoconfrontação (GOIGOUX, 2002). Também realizamos entrevistas com as professoras (antes de iniciarmos as filmagens e no final de cada atividade de escrita). Vale frisar que as interessantes discussões geradas nestes encontros em que as professoras observavam, avaliavam e refletiam sobre a sua própria prática e a de uma colega foram analisadas por Girão e Brandão, no prelo.

O registro em vídeo, nas salas das professoras participantes do estudo, foi realizado pela primeira autora deste artigo. O tempo médio gasto pelas docentes em cada produção de texto foi de 32 minutos para a professora A e 19 minutos para a professora B. Cada vídeo foi ainda transcrito literalmente e, quando necessário, foram registradas informações não verbais captadas pelo vídeo.

Partindo da abordagem da análise de conteúdos de Bardin (2002), os vídeos foram, então, cuidadosamente assistidos, bem como foram lidas as transcrições com vistas à elaboração de categorias para a análise da mediação das docentes durante as produções coletivas encaminhadas.

A transcrição de cada texto produzido foi, em seguida, “fatiada” de modo que cada “recorte” do processo de produção de texto foi analisado e classificado por dois juízes independentes, com base em 11 categorias previamente elaboradas. Os pontos divergentes nas classificações foram julgados por um terceiro juiz. De um total

de 240 julgamentos, foi obtido um índice de 77,08% de acordo entre os dois juízes. Vale esclarecer que um mesmo “recorte” podia ser classificado em mais de uma categoria. Em outras palavras, num mesmo trecho da interação entre a professora e as crianças poderia ocorrer mais de um tipo de intervenção por parte da docente.

Finda essa etapa de categorização, foram construídos gráficos a fim de melhor visualizar os dados referentes à frequência dos diferentes tipos de intervenção identificados em cada produção coletiva conduzida pelas docentes. Neste artigo, vamos nos concentrar, portanto, na discussão dessas intervenções observadas durante as seis produções coletivas analisadas.

OS DESAFIOS DA INTERVENÇÃO DOCENTE NO GERENCIAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA

Como destacamos acima, chamamos de produção coletiva de textos a atividade, vivenciada mais comumente no espaço escolar, em que os alunos junto com a professora constroem um texto escrito que, geralmente, é registrado pela docente. Dessa forma, a escrita coletiva é uma atividade que tem como característica a ampla possibilidade de interação, já que se trata de uma situação em que esta acontece em duas dimensões: entre o grupo que está produzindo o texto (alunos-alunos e alunos-professora) e entre o grupo como todo e seu(s) interlocutor(es) (GIRÃO; LIMA; BRANDÃO, 2007).

Melo e Silva (2006, p. 90), ressaltam, por sua vez, que a produção coletiva é uma atividade especialmente interessante, já que os alunos têm a chance de observar atos de escrita do professor e “[...] são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo, se ele (o professor) expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto”.

Como também indicamos, há na literatura poucos estudos sobre a produção coletiva de textos com crianças. A pesquisa de Guerra (2009) é uma das raras pesquisas sobre o tema. A autora analisou a prática de escrita coletiva de cartas de reclamação nas salas de duas professoras atuando no 1º ano do 2º ciclo (3ª série) de duas escolas públicas do Recife. As atividades de produção coletiva de textos observadas estavam inseridas em uma sequência didática planejada em conjunto com um grupo de pesquisa do qual as professoras eram participantes. A sequência do trabalho era composta por nove módulos e envolveu, além da escrita coletiva de duas cartas de reclamação, outras atividades para a ampliação dos conhecimentos sobre o gênero em foco.

A pesquisadora analisou a condução das docentes enfocando três aspectos: a construção da base de orientação para a atividade de escrita, o monitoramento do comportamento cognitivo e o planejamento e a organização sequencial do texto, observando em que medida a mediação das professoras contribuiu para essas reflexões. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas. As atividades de produção coletiva realizadas por cada docente foram discutidas considerando os três eixos de análise indicados acima.

Ao avaliar os processos interativos nas quatro situações de produção coletiva (duas de cada professora) de cartas de reclamação, Guerra (2009) mostrou que as docentes buscaram estimular a elaboração de estratégias de construção de bases de orientação para a produção dos textos, realizaram planejamento local dos textos, revisão em processo, monitoramento das ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos para o texto a ser escrito, bem como coordenaram as ações de geração de conteúdo e textualização. A autora observou também que os conhecimentos sobre o gênero carta de reclamação foram ativados durante o processo de construção textual. Segundo Guerra (2009), o trabalho de mediação das professoras durante as atividades conduzidas proporcionou, portanto, o desenvolvimento de importantes habilidades de escrita.

O estudo de Girão *et al.* (2007), já citado aqui, aponta, no entanto, algumas lacunas no trabalho de mediação docente na produção coletiva de textos. Na pesquisa, foram realizadas observações de produções textuais coletivas conduzidas por duas professoras de instituições públicas do Recife, atuando com crianças de 4 e 5 anos, respectivamente. Além das observações, foram realizadas entrevistas com as educadoras com o intuito de obter informações sobre as suas concepções acerca do trabalho com produção de textos na Educação Infantil. As autoras verificaram uma preocupação por parte das docentes em ativar os conhecimentos prévios das crianças, estimular a sua participação, organizar suas falas e valorizar as contribuições do grupo, incorporando-as na escrita dos textos. No entanto, diferentemente dos resultados obtidos por Guerra (2009), constatou-se que as atividades de produção coletiva não foram inseridas em um contexto significativo para as crianças, não havendo indicações claras acerca do gênero textual que estava sendo produzido, bem como a quem o texto era destinado e qual a sua finalidade. Também foi constatada a ausência de um trabalho de revisão textual mais consistente, o que comprometeu a clareza dos textos produzidos pelo grupo, tal como comentado.

Bortone e Bortoni-Ricardo (2008) também analisaram a produção coletiva de um texto, realizada por uma professora numa sala de alfabetização, no Distrito Federal. As autoras ressaltaram o trabalho de mediação realizado pela professora, em especial, sua atuação para mostrar aos alunos as principais diferenças entre os textos que produzimos oralmente e os textos escritos, considerando que nesses últimos não podemos nos valer de certos recursos contextuais, bem como de interlocutores que podem solicitar informações no caso de alguma incompreensão. Foram enfatizadas as intervenções da professora para produzir uma escrita clara e informativa, tais como: sugerir a substituição de dêiticos por termos mais precisos, retomar a ordem dos acontecimentos, tornando clara a cadeia cronológica dos eventos, entre outros.

O estudo realizado por Pascucci e Rossi (2005), com crianças menores de seis anos, oferece contribuições mais específicas no que se refere à mediação docente nesse tipo de atividade. As autoras analisaram detalhadamente as intervenções verbais produzidas por quatro professoras durante 12 produções coletivas de textos vivenciadas com crianças entre 4,6 e 4,9 anos que frequentavam o segundo ano da Educação Infantil em cidades do Centro-Norte da Itália. Os textos produzidos pelas crianças eram de gêneros diferentes: “textos de regras” (textos instrucionais que descreviam regras de jogos), “textos narrativos” (produção de histórias) e “textos de contato” (cartas escritas com a finalidade de estabelecer uma comunicação entre escola e família).

As intervenções das professoras foram categorizadas em três tipos: “intervenções de tipo geral”, destinadas ao gerenciamento da atividade de escrita, “intervenções específicas”, relacionadas ao conteúdo do texto e “intervenções em aspectos formais” do texto. A frequência dessas intervenções foi expressa em percentual sobre o total dos turnos de fala produzidos nas atividades. O estudo apontou um maior número de intervenções das docentes nos textos de contato (34%) e nos textos de regras (31%). Conforme as autoras, as professoras intervêm com menor frequência nos textos narrativos (22,5%) devido à familiaridade das crianças com esse tipo de texto. De maneira geral, independentemente do gênero textual, foi constatado que as intervenções de caráter específico são as mais frequentes (54%), seguidas daquelas de caráter geral (43%). As intervenções relacionadas a aspectos formais somaram apenas 3%. Assim, os resultados encontrados na pesquisa sugerem a existência de uma relação entre os

tipos de intervenções das professoras e as especificidades dos gêneros dos textos produzidos, algo que, como será constatado adiante, também foi observado nos dados reportados neste artigo.

Outro interessante objetivo traçado na pesquisa de Pascucci e Rossi (2005) foi a identificação dos tipos de intervenção docente que proporcionavam maiores condições para que as crianças realizassem o que foi chamado de “atos de explicação”. Ou seja, as tentativas das crianças de facilitar a compreensão dos possíveis leitores do texto que estava sendo produzido. Para isso, foram analisadas 14 transcrições de produções coletivas de textos realizadas por sete pequenos grupos compostos por uma professora e cinco crianças. Cada grupo produziu dois textos, sendo um texto de regras (regras de jogos de movimento, de cartas ou de mesa) e um texto de contato (aviso, carta ou convite).

Foi constatado que certos tipos de intervenção, por exemplo, os “pedidos de confirmação”² da professora resultam em uma maior frequência de explicações por parte das crianças. Por outro lado, as intervenções que colocavam para as crianças o problema do destinatário, discutindo as suas possibilidades de compreensão e a clareza do texto, foram menos frequentes durante a produção de textos de contato do que na escrita de textos de regras, aqueles “destinados sempre a alguém, que posteriormente, possa vir a utilizá-los de forma útil e autônoma para repetir procedimentos [...]” (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 185). Tais dados, portanto, reforçam a ideia de uma influência mútua entre o contexto de produção gerado, o gênero adotado, as intervenções docentes e a frequência de atos de explicação por parte das crianças.

Diante do que foi exposto até aqui, concluímos que, na produção coletiva, a professora tem uma função tripla: ela é *escriba*, *mediadora* e *coautora*. Assim, além de assumir o papel de grafar o que o grupo dita durante a construção do texto e de, igualmente, pensar sobre o que quer dizer e como dizer, a docente cumpre a importante função de mediar as interações que se estabelecem no decorrer da atividade, algo que, como vimos, tem um impacto notável no que é formulado pelas crianças e, conseqüentemente, expresso no texto.

A mediação da professora em situações de escrita coletiva é, em síntese, uma tarefa altamente desafiadora, na medida em que as operações de gerar um texto ocorrem, simultaneamente, no plano individual e grupal. Veremos, a seguir, como as professoras, sujeitos da pesquisa enfrentaram esse desafio.

COMO AGIRAM AS PROFESSORAS DURANTE A PRODUÇÃO COLETIVA DOS TEXTOS?

Antes de apresentar os tipos de intervenção identificados nas produções textuais coletivas, é importante salientar que a perspectiva teórica adotada na construção das categorias de análise dessas intervenções docentes foi o modelo de produção textual proposto por Schneuwly. Conforme esse teórico, o ato de produzir um texto envolve a criação, por parte do autor, de um conjunto de representações sobre o contexto da atividade, que vai orientar as operações realizadas e as decisões tomadas ao longo do processo de escrita (SCHNEUWLY, 1988). Nessa linha teórica, não é possível dissociar as dimensões cognitivas e sociais da atividade de produzir um texto. Assim, as operações envolvidas nessa atividade exercem influência umas sobre as outras, o que confere um caráter dinâmico ao processo de escrita. Com base nesta perspectiva, as categorias formuladas a partir dos dados relativos à mediação das docentes estão apresentadas e exemplificadas abaixo:

1. Promove reflexão sobre a forma composicional do gênero textual – a professora comenta ou faz perguntas sobre os componentes do gênero textual que está sendo produzido.

[...] P- *Se você entregar esse convite com um texto chamando, com a data e a hora, mas não colocar o local onde vai ser essa exposição...*

Josué- *Na rua.*

P- *Vai ser na rua? A gente combinou que ia ser onde a exposição?*

Kaline- *Aqui na sala.*

P- *Sim. Se a gente não colocar o local vai dar pra as pessoas saberem onde é?*

Josué- *Vai.*

P- *Sem colocar o local vai saber, Josué?*

Crs- *Não! [...]*

2. Menciona/discute sobre o destinatário – a professora cita, retoma ou lança questões sobre o destinatário específico do texto que está sendo produzido ou, menciona/discute, de uma forma geral, os possíveis destinatários do gênero do qual o texto produzido constitui um exemplar.

[...] P- *Pra quem a gente vai mandar esse bilhete?*

Marcos- *Pra tia Vitória.*

P- Pra tia Vitória, pra as diretoras da escola, né?

Crs- É.[...]

3. Menciona/discute a finalidade – a professora cita, retoma ou lança questões sobre a finalidade do texto que está sendo especificamente produzido ou menciona/discute, de modo geral, a finalidade do gênero no qual o texto em questão se inclui;

[...] P- Então, a gente precisa escrever a receita. Por que se a gente tiver a receita escrita pode passar um mês, dois meses, um ano, e a gente só é pegar a receita e ler que vai saber fazer. Não é isso? [...]

4. Discute sobre a autoria – a professora reflete com as crianças sobre a autoria do texto que está sendo produzido ou do gênero de maneira geral.

[...] P- Nós colocamos “turma da professora Laura”. Será que da maneira como a gente escreveu, será que elas vão entender? Ah, quem tá pedindo (referindo-se aos materiais solicitados no bilhete para a diretora da escola) é a turma da professora Laura. Não é a turma de tia Cláudia, nem de tia Patrícia.[...]

5. Estimula a geração de conteúdos para a escrita do texto – a professora incentiva as crianças a sugerir ideias para compor o texto, sendo aí incluídas tanto as intervenções mais gerais nessa direção, quanto aquelas em que a docente se refere apenas a um determinado trecho do texto que está sendo escrito.

- intervenção geral na reescrita de uma fábula:

[...] P- E então? O que aconteceu depois disso? [...]

- intervenção específica na escrita de receita culinária:

[...] P- Isso! Depois que a gente mistura com as mãos a gente faz o quê?

Luana- Faz bolinhas. [...]

6. Discute sobre o conteúdo do texto – a professora incentiva a discussão sobre diferentes sugestões de conteúdo, problematizando as falas das crianças e chamando o grupo a decidir.

[...] P- Pera aí, pera aí, Então, vocês disseram pega o jornal, não foi? Eu vou escrever aqui ó: PEGA O JORNAL (escrevendo). Pega o jornal...

Samanta- E faz a bola de meia.

P- Pera aí. FAZ (escrevendo). Mas, olhe, a gente já faz a bola de meia ou faz a bola de papel? Quando a gente pega o jornal a gente já faz a bola de meia ou faz a bola de papel?

Crs- De meia.

P- É de meia ou é a de papel? [...]

7. Estimula as crianças a participar do processo de textualização³

– a professora promove a reflexão sobre os modos de escrever as ideias sugeridas para compor o texto, incentivando a participação das crianças nesse processo.

(durante a escrita de um convite): [...] P- Sim e a gente vai dizer assim, é? “Pra festa”? Se eu escrever aqui: pra festa, a pessoa vai entender? Óxe, o que é isso?! Pra festa? A pessoa vai entender? A gente tem que usar mais palavras chamando as pessoas. Como é que a gente poderia escrever aqui, então? [...]

8. Retoma atividades anteriores – a professora resgata atividades realizadas antes da produção textual, promovendo articulações com a proposta de escrita que realiza.

[...] P- Vocês lembram quando eu li – presta atenção – vocês lembram quando eu li aquele livro “Só um minutinho”?

Crs- (balançam a cabeça, dizendo que sim)

P- No final da história, a personagem do Senhor Esqueleto deixou o quê pra a Vovó Garocha?

Kaline- Um bilhete.

P- Ele deixou um bilhete pra Vovó Garocha não foi? Ai eu li pra vocês o bilhete que a personagem do Senhor Esqueleto deixou pra a Vovó Garocha não foi? E naquele bilhete, ele falava que a festa dela tinha sido muito boa e que no próximo ano ele queria vir de novo não foi? Pronto, a gente vai fazer um bilhete também pra as diretoras, pedindo esse material. [...]

9. Estimula/propõe a revisão textual – a professora comenta sobre a importância dessa operação ou propõe modificações no texto.

[...] P- Vamos ajeitar esse texto? O que é que vocês acham? Porque eu não disse a quantidade de papel que eu quero. Eu disse a quantidade? Eu disse quantas folhas de cartolina branca? Eu disse quantas folhas de papel guache preto? [...]

10. (Re)lê o texto para as crianças – a professora (re)lê trechos do texto ou o texto por inteiro.

[...] P- Vamos ver o que a gente escreveu até agora. Pera aí pra a gente organizar o pensamento da gente. “Modo de fazer: Pega o jornal, faz a bola de papel ...”(lendo o texto). [...]

11. Propõe a avaliação do texto – a professora avalia o texto produzido com o grupo, definindo critérios como o atendimento à finalidade e a presença dos componentes do gênero.

[...] P- *Vamos ler o que a gente já escreveu e vamos ver o seguinte: se qualquer pessoa chegar aqui e for ler esse texto que a gente fez e tá explicando como é que se faz a bola de meia, vamos ver se as pessoas vão entender e vão saber fazer. Se do jeito que a gente escreveu, a gente tá ensinando direitinho as pessoas a fazer. Então, eu vou ler do começo, certo?* (a professora lê o texto que foi produzido).

DISCUTINDO A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA A (LAURA)⁴

A primeira proposta de escrita vivenciada com o grupo da professora Laura resultou na produção de um texto com as instruções para fazer um brinquedo (a bola de meia). A segunda envolveu a escrita de um convite dirigido à comunidade escolar para apreciar uma exposição dos trabalhos das crianças. No terceiro texto produzido, as crianças foram chamadas a escrever um bilhete, solicitando à diretora da escola material para a confecção de um fantoche (o Saci Pererê).

Os Gráficos 1, 2 e 3, a seguir, mostram os tipos e as frequências das intervenções identificados na condução das três escritas coletivas citadas a acima:

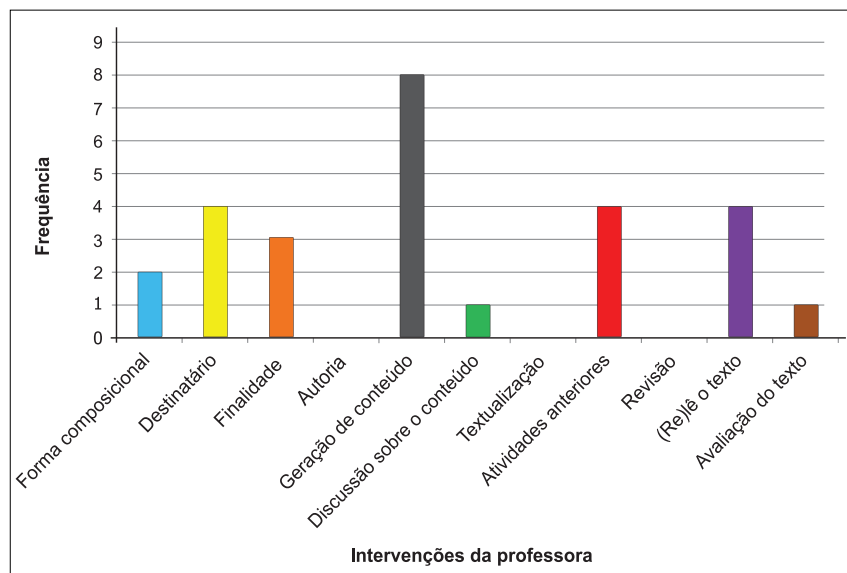


GRÁFICO 1 - Intervenções da professora A, durante a produção coletiva 1 (escrita de instruções)

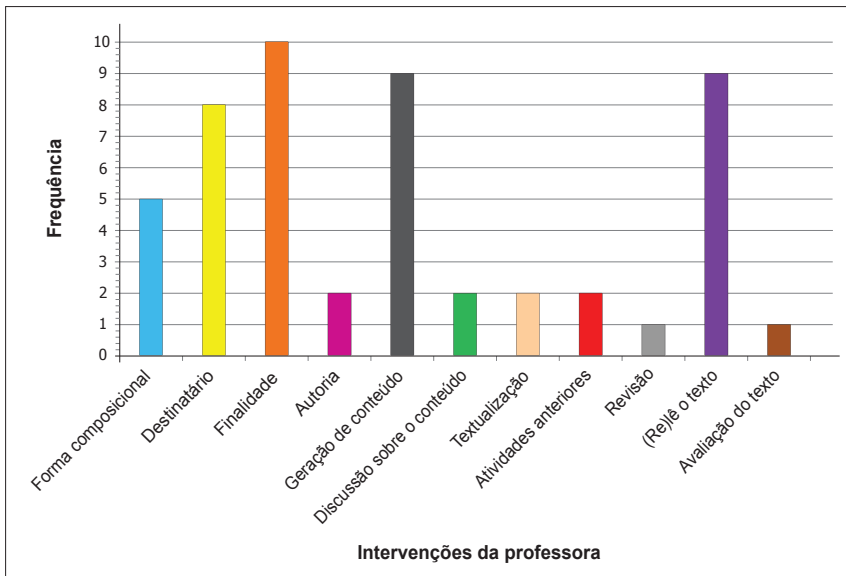


GRÁFICO 2 - Intervenções da professora A durante a produção coletiva 2 (escrita de convite)

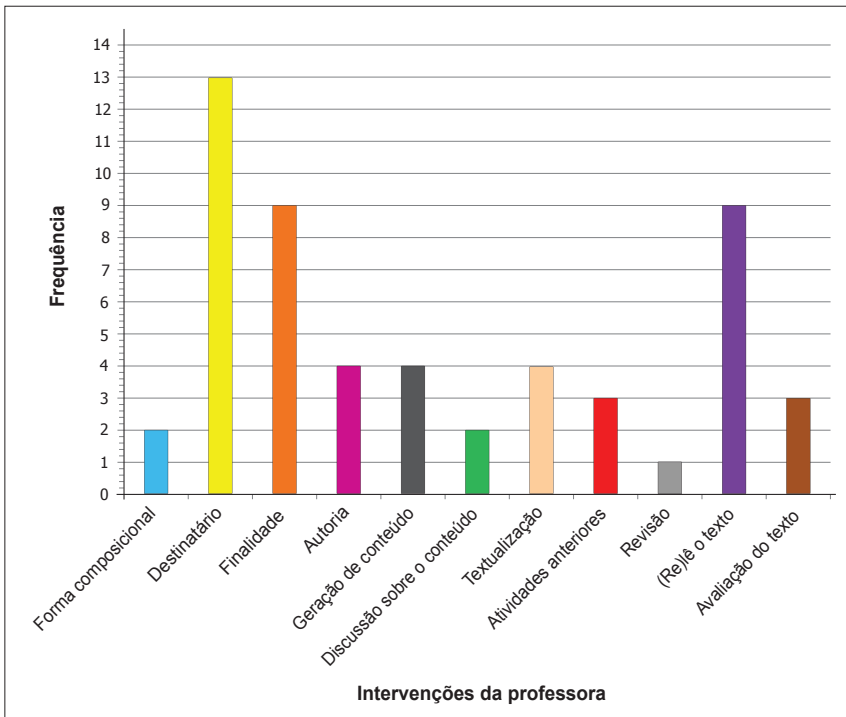


GRÁFICO 3 - Intervenções da professora A durante a produção coletiva 3 (escrita de bilhete).

Como mostram os Gráficos 1, 2 e 3, há uma grande variedade nos tipos de intervenção identificados na prática da professora A, em especial, nas produções 2 e 3 (o convite e o bilhete), que contemplam todas as categorias apresentadas acima. Nota-se, porém, que algumas intervenções costumam ser mais mobilizadas pela professora do que outras.

Por exemplo, observa-se uma menor frequência de intervenções relativas à *discussão sobre o conteúdo do texto*, com base nas ideias apresentadas pelas crianças ou sugeridas pela professora, assim como aquelas que buscam *estimular as crianças a participar do processo de textualização*, sendo esta última inteiramente ausente na primeira produção (ver Gráfico 1). De fato, a professora A resgata pouco as falas das crianças, ao mesmo tempo em que coordena o processo de textualização sem investir muito na participação efetiva do grupo. Ou seja, como será evidenciado mais adiante, as crianças são pouco incentivadas a tomar parte nas decisões sobre qual seria a melhor forma de escrever o que está sendo dito.

Outras intervenções que também apresentaram baixa frequência nas três produções foram a *avaliação do grupo sobre o texto produzido* e o *estímulo à revisão do texto*. Um dos poucos casos registrados ocorreu na terceira atividade em que a docente não apenas estimula a atitude de avaliar o texto, mas mostra, efetivamente, a necessidade de fazer revisões para que ele atinja sua finalidade. Isso ocorre ao final da produção, quando, ao copiar o bilhete em um papel para que seja enviado à direção da escola, a professora percebe que faltava informar a quantidade dos materiais solicitados. Diante do problema, a educadora pergunta: “se não mandar a quantidade como é que elas [as diretoras] vão mandar pra a gente o que a gente tá precisando?” Nota-se ainda que a docente, adequadamente, apresenta a revisão como um elemento constituinte do ato de escrever: “[...] é assim mesmo, a gente vai fazendo e vai ajustando”. Tal procedimento é ressaltado por Brandão (2006), ao enfatizar a possibilidade de que, já na Educação Infantil, as crianças podem começar a desenvolver a atitude de querer melhorar o texto que escrevem coletivamente, considerando o destinatário e as finalidades pretendidas. A proposta de revisão também contribui para que elas compreendam a produção textual como um processo sujeito a reformulações contínuas, tendo em vista que as representações sobre a tarefa de escrita podem sofrer alterações.

As intervenções relativas à *autoria* foram igualmente raras. No texto 2 (produção do convite), observamos apenas dois momentos

em que a docente chama a atenção do grupo para esse aspecto. Um deles é quando ela promove uma discussão sobre a estrutura do gênero convite, antes mesmo de iniciar a escrita, estimulando também o planejamento geral do que se pretende escrever. Ainda nessa atividade, a professora sugere a assinatura do texto. Outro momento em que a dimensão da autoria apareceu foi na produção do bilhete (texto 3). Nesse caso, foram registradas quatro intervenções desse tipo ao longo da escrita (ver Gráfico 3). A docente chamou atenção para o fato de que o texto não era de autoria apenas dela nem de uma única criança, mas de todo o grupo. A professora também discutiu a importância de especificar no texto qual era a turma que estava precisando dos materiais solicitados no bilhete, para que a finalidade do texto fosse alcançada.

A análise dos dados apresentados nos Gráficos 1, 2 e 3 mostram que as intervenções voltadas para a *reflexão sobre a forma composicional dos gêneros* foram relativamente mais frequentes, com destaque na produção do convite (ver Gráfico 2). No caso da produção do texto 1 (instruções para a confecção de um brinquedo), observamos que a professora retoma, adequadamente, a escrita de uma receita de brigadeiro que havia sido conduzida previamente para relembrar as características do gênero. Nesse contexto, chama a atenção do grupo para dois componentes típicos de textos instrucionais: “material utilizado” e “modo de fazer”. Assim, na tentativa de promover a reflexão sobre a construção composicional do gênero, a docente faz perguntas, procurando levar as crianças a pensar sobre essa dimensão. Porém, como está ilustrado no fragmento abaixo, ela oferece pouco espaço para que as crianças possam se colocar, o que configura uma situação mais próxima de uma exposição dos seus conhecimentos do que, propriamente, uma construção conjunta com base no que as crianças sabem e falam. Vejamos:

[...] P- O que é que tá faltando a gente escrever? A gente já escreveu o nome dos materiais que a gente usou. Presta atenção!

Josué - Botar o papel, fazer uma bola...

P- Pera aí, isso aí é o quê? Vejam, aqui tem: “Material usado: jornal e meia”. [lendo o que já estava escrito] Se a gente deixar até aqui, as pessoas vão entender como foi que a gente fez? Não! Então, material usado tá aqui. Falta escrever o resto do trabalho, que é o quê? Modo de...?

Marlon - Meia.

P- Modo de fa...

Crs - ...zer!

P- A gente não fez assim com o brigadeiro, não foi? “Modo de fazer”, onde a gente explicava como foi que fez o brigadeiro? [...]

Ainda com respeito aos aspectos composicionais do gênero, na produção do texto 2 (o convite), antes de dar o comando para a escrita do texto, a professora conversou com as crianças, buscando ativar os conhecimentos prévios do grupo em relação aos componentes do convite e às situações em que esse gênero circula⁵. Durante a escrita, a docente continuou incentivando as crianças a construir uma base de representações em relação ao texto, discutindo com elas sobre a construção composicional do convite. Em síntese, a professora promoveu momentos de reflexão sobre essa dimensão antes e durante a produção do texto. Condução semelhante foi observada por Guerra (2009) em seu estudo sobre a escrita coletiva de cartas de reclamação, em que as docentes estimularam tanto a reflexão sobre os aspectos sociointerativos quanto o monitoramento do comportamento cognitivo durante a escrita.

Com relação à mediação da professora Laura, ainda que prevaleça uma postura expositiva, observam-se tentativas de sua parte de colocar as questões de uma maneira mais dialógica. Vejamos um trecho em que isso ocorre durante a produção do texto 2:

[...] P: Ó, até aí já tá claro que a gente tá convidando alguém? Quem pegar esse convite e ler isso aqui vai saber que vocês estão convidando pra vir aqui ver os trabalhos que a gente fez? Vocês acham que a pessoa vai entender que é pra vir pra cá ver os trabalhos que a gente fez? Muito bem! Então, a gente já escreveu, viu Rayane, convidando pra vir. Mas tá faltando ainda escrever alguma coisa. O que é que tá faltando escrever aqui que a gente conversou ainda agora? Hein, Carolina?

Fábio- Tá faltando a data!

P- A data! Então, vamos colocar aqui.

Fábio- E a hora!

P- Pera aí. Vou colocar aqui DATA: [escrevendo]. Ó, essa palavrinha aqui: data.

Josué- E a hora. [...]

É interessante notar que é na produção do convite (ver Gráfico 2) que as reflexões sobre a forma composicional dos gêneros é mais enfatizada pela professora.

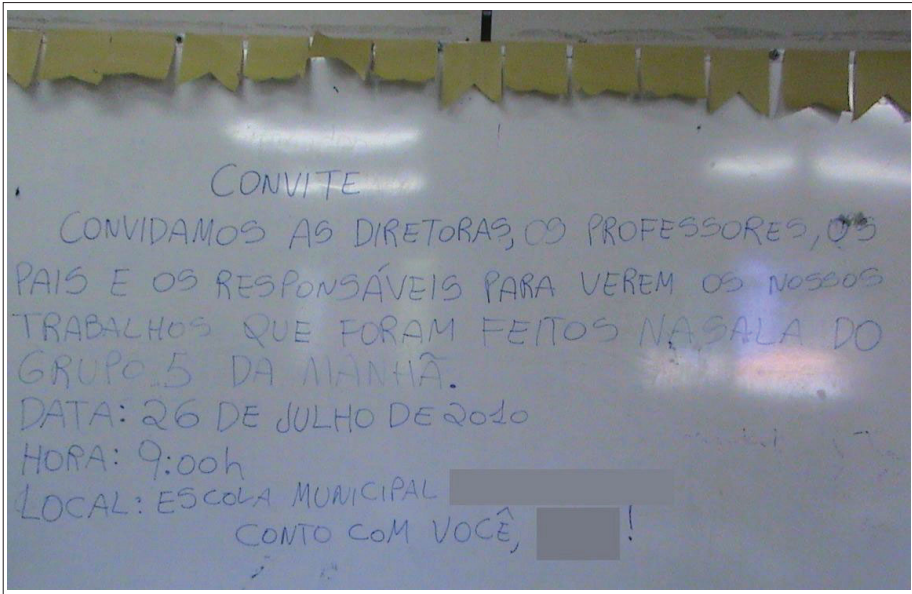


FIGURA 1: Texto 2 produzido pela turma da professora A

Provavelmente, isso resulta do fato de tratar-se de um gênero que apresenta componentes mais facilmente visualizados pelas crianças. Assim, observamos na segunda atividade, trechos em que a educadora discute com a turma sobre a data, o local, o horário do evento, a “parte que convida as pessoas” e a assinatura. Esse dado converge com os resultados do estudo de Pascucci e Rossi (2005) no que diz respeito à relação observada entre os tipos de intervenção mais ressaltados pelas docentes e o gênero do texto produzido.

Ainda no que diz respeito à discussão sobre a estrutura dos textos produzidos, vemos que na produção do bilhete (texto 3), a professora, mais uma vez, lança mão de uma estratégia já comentada aqui. Ou seja, ela retoma atividades realizadas anteriormente, no caso, a leitura de uma história em que um dos personagens mandava um bilhete para o outro. A conexão com essa atividade foi bastante positiva para ajudar as crianças a pensar sobre o gênero, utilizando, como modelo para a escrita do texto, o bilhete escrito pelo personagem. Vejamos como procedeu a professora:

[...] P- Então, a gente já começou o bilhete colocando o nome da pessoa que vai receber o bilhete. No bilhete do Senhor Esqueleto pra a Vovó Garocha ele colocou lá: “Vovó Garocha”, não foi? Depois ele escreveu lá o que ele quis e no final ele botou o quê?

Carolina- O nome dele.

P- O nome dele. Muito bem, Carolina! Então, nós vamos fazer do mesmo jeito. Colocamos o nome das pessoas que vão receber o bilhete, agora a gente tem que escrever o texto e nesse texto vai ficar claro o que a gente quer. Nesse texto, a gente vai dizer o que a gente quer. A gente vai fazer o nosso pedido. Então, vamos lá! [...]

Com já foi referido acima, o *incentivo à participação das crianças no processo de textualização* foi uma intervenção pouco frequente na mediação da professora A. A seguir, vemos uma de suas tentativas nessa direção, ao discutir com o grupo sobre qual seria a melhor forma de iniciar a escrita do convite (texto 2). Como veremos, a docente poderia esperar um pouco mais as respostas das crianças às perguntas que formula ou mesmo reformular essas perguntas antes de dar uma alternativa:

[...] P- Como é que a gente poderia chamar essas pessoas – como Laura já falou, as diretoras, as professoras, os pais de vocês –pra virem ver os trabalhos da gente? O que é que a gente poderia escrever aqui chamando elas? O que é que a gente podia dizer?

Fábio- Pra ir pra festa.

P- Sim e a gente vai dizer assim é? “Pra festa”? Se eu escrever aqui: “pra festa”, a pessoa vai entender? Ôxe, o que é isso?! Pra festa?! A pessoa vai entender? A gente tem que usar mais palavras chamando as pessoas. Como é que a gente poderia escrever aqui, então?

[silêncio]

P- Já escrevi o nome “convite”.

Marlon- A hora.

P- Pera aí, vai chegar na hora. Eu vou ajudar, tá certo? Eu vou ajudar e vocês me ajudam. Vou começar: CONVIDAMOS [escrevendo]. [...]

Observando os três Gráficos, vemos que o *incentivo à participação das crianças no processo de textualização* foi um tipo de intervenção que apareceu mais no terceiro e último texto produzido. Nesse caso, em quatro momentos da atividade, a professora refletiu com o grupo acerca dos modos de escrever o que estava sendo dito. Vejamos um desses momentos:

[...] P- Sim, mas como é que a gente pode começar a escrever esse bilhete? Quem é que tá precisando desse material?

Crs- A gente.

[...] P- Então, como é que a gente começa o nosso pedido? Falando o quê? Dizendo como?

Carolina- Por favor.

[...] P- Por favor ...

Kaline- Me dê um material.

P- Me dê? Mas é você que quer ou somos todos nós?

Crs- Nós!

[...] P- Vamos continuar pedindo, como é que a gente pede?

Marlon- Me dê.

P- Mas é “me dê”? É você que quer ou somos todos nós que precisamos?

Crs- Todos nós. [...]

No fragmento apresentado acima, vemos que a professora ajuda a turma a pensar sobre as formas linguísticas de expressar as ideias sugeridas, problematizando as falas das crianças para levá-las a refletir não apenas sobre o que será dito, mas como será dito.

Porém, nos três gráficos apresentados, nota-se que, de modo geral, ao mediar as atividades de escrita coletiva, a professora estimula a operação de *geração de conteúdos para a escrita* do texto e *discute pouco o conteúdo textual* com as crianças. Em outras palavras, a docente incentiva o grupo a sugerir ideias para compor o texto, mas não chama atenção para as diferentes sugestões apresentadas e raramente problematiza as falas das crianças, discutindo, por exemplo, a adequação das sugestões à finalidade da escrita. Dessa forma, é evidente o contraste nos três gráficos entre as frequências de intervenções relativas à *geração de conteúdos* e aquelas correspondentes à *discussão sobre o conteúdo*.

Outro ponto que chama atenção, no que se refere às intervenções direcionadas à *geração de conteúdo textual*, é a baixa frequência desse tipo de intervenção na terceira atividade de escrita quando comparada com as anteriores. No entanto, ao analisarmos a situação de produção textual, podemos compreender melhor esse dado. As crianças desconheciam os materiais necessários e o próprio processo de confecção do fantoche, por esse motivo, o processo de geração de conteúdo para o texto acabou ficando muito centralizado na professora.

A *releitura de trechos do texto*, por outro lado, foi uma intervenção muito frequente. Vale destacar que esse procedimento é importante para a ação da professora, proporcionando a base para provocar novos questionamentos e discussões em grupo e também para as crianças, sobretudo para as que ainda não leem. Pascucci e Rossi (2005) chamam esse tipo de intervenção de *leituras in progress*, oferecendo “‘a memória’ do que já foi escrito a quem deve pensar sobre o que é necessário escrever no texto e ainda não sabe ler” (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 180).

Observando as intervenções relativas à *finalidade* e ao *destinatário de texto*, vemos que essa é uma preocupação da professora nas três

produções. Entretanto, na escrita das instruções para a bola de meia, os interlocutores não são especificados claramente para o grupo. Assim, a professora refere-se ao destinatário do texto de uma maneira bem geral (“se a gente deixar até aqui [referindo-se a um certo ponto no texto], *as pessoas* vão entender como foi que a gente fez [a bola de meia]?”). Nas produções seguintes, ela consegue delimitar melhor quem são, de fato, os seus interlocutores do texto, refletindo com as crianças sobre esse aspecto. Além disso, registramos trechos em que a docente tenta sistematizar as reflexões acerca do objetivo do texto que está sendo produzido e teoriza sobre o gênero, no intuito de promover uma compreensão mais geral sobre exemplares que podem ser incluídos nesta categoria. Vejamos um exemplo (texto 3):

[...] P- Vamos ler agora como é que tá esse bilhete. O bilhete, deixa eu dizer uma coisa pra vocês, o bilhete ele é um recadinho que a gente manda, que também não precisa escrever muita coisa, não. A gente tem que escrever no bilhete exatamente aquilo que a gente tá precisando, que a gente precisa dizer. [...]

Finalmente, um último aspecto que merece ser ressaltado é que, ao analisar o processo de escrita coletiva de texto, notamos que a *discussão sobre os componentes do gênero* e sobre a *finalidade do texto* também contribuíram para a *geração do conteúdo textual*. Esses dados corroboram com o modelo de produção textual proposto por Schneuwly (1988), segundo o qual todas as operações envolvidas na atividade interagem constantemente, estando as dimensões cognitivas e sociais intimamente relacionadas. No segundo exemplo extraído das trancrições e apresentado nesta seção, vemos que a professora incentiva a avaliação do texto tendo como critério a finalidade, além de promover a reflexão sobre os componentes do gênero que estariam faltando, o que também contribui para a geração de conteúdo textual.

DISCUTINDO A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA B (CYNTIA)

No grupo da professora B, o primeiro texto resultou da reescrita de uma fábula conhecida das crianças (A galinha ruiva). A segunda atividade envolveu a produção da receita do “biscoito da alegria”, preparado em sala na intenção de presentear uma pessoa querida junto com a receita por escrito. O terceiro e último texto produzido foi um convite para a “festa da família”.

Os Gráficos 4, 5 e 6, a seguir, mostram os tipos e a frequência das intervenções da professora na condução das produções coletivas

mencionadas acima:

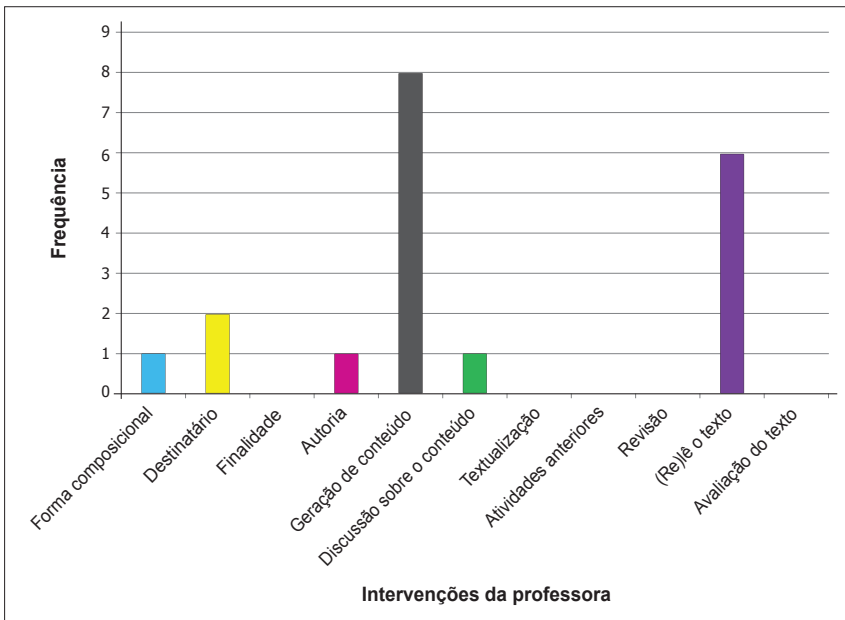


GRÁFICO 4 - Intervenções da professora B durante a produção coletiva 1 (reescrita de história)

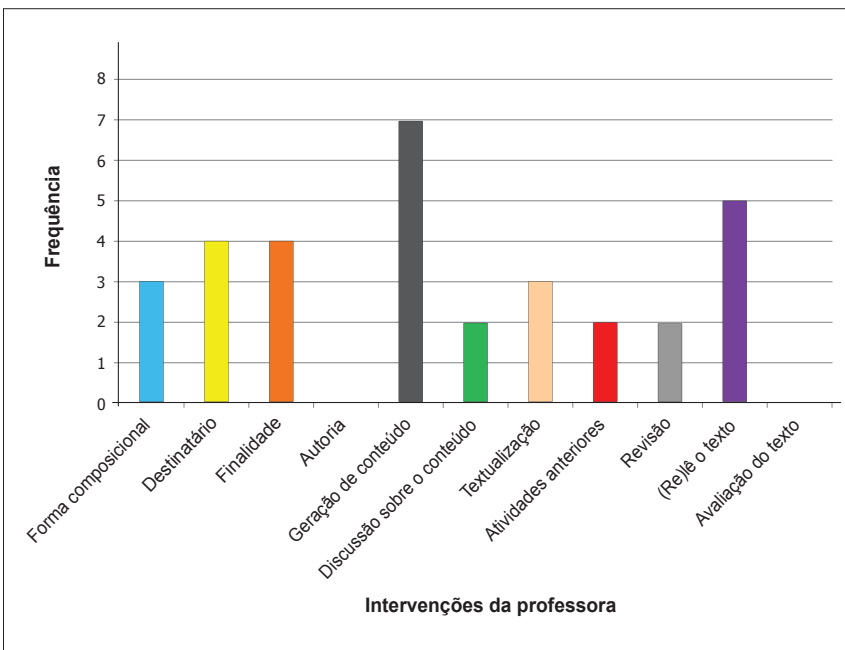
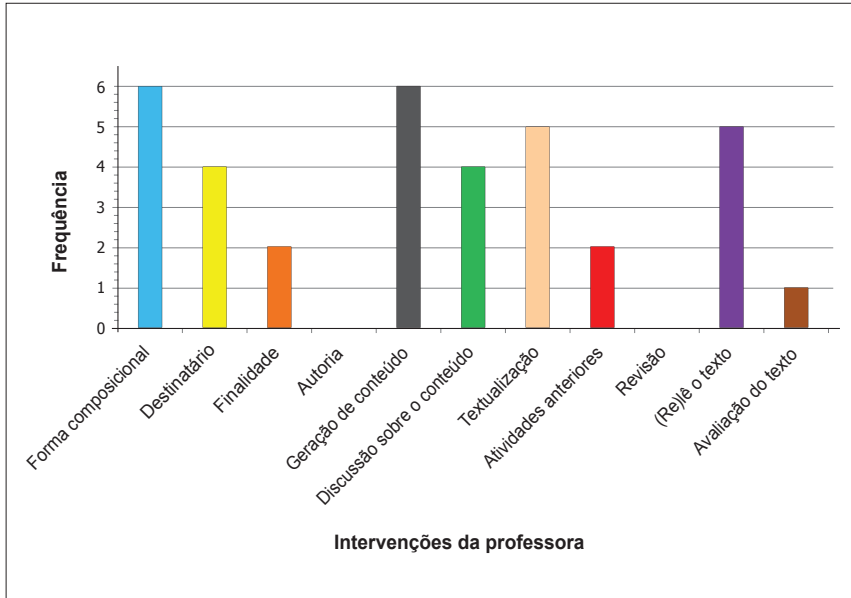


GRÁFICO 5 - Intervenções da professora B durante a produção coletiva 2 (escrita de receita de biscoitos)**GRÁFICO 6 - Intervenções da professora B durante a produção coletiva 3 (escrita de convite)**

Como se pode ver nos três gráficos, há uma maior variedade de intervenções na escrita da receita e do convite do que na reescrita da história (texto 1). Assim, na primeira produção, as intervenções da professora ficaram concentradas na geração de conteúdos e na releitura do texto para as crianças. Também constatamos que, assim como foi visto na prática da professora A, alguns tipos de intervenção foram mais mobilizados do que outros. Mais uma vez, portanto, o contexto imediato de produção parece favorecer a emergência de certos tipos de intervenção.

Na reescrita de uma história conhecida, por exemplo, vemos que o *estímulo à geração de conteúdo textual* foi uma intervenção muito frequente durante a produção do texto. Provavelmente, na tentativa de ajudar as crianças a resgatar o conteúdo da história original, a professora fazia perguntas que contribuíam para a geração de ideias para compor a versão recontada. Ao mesmo tempo, a baixa frequência de intervenções na direção da *discussão sobre o conteúdo*, registrada no texto 1, pode ser explicada pelo mesmo motivo. Ou seja, considerando que as crianças demonstraram conhecer bastante o texto original e a sequência dos fatos narrados, a professora

não precisou investir tanto na discussão sobre o conteúdo textual.

Ainda com respeito a esse tópico, vale destacar o maior equilíbrio entre o estímulo à geração de conteúdo e a discussão sobre as ideias apresentadas para compor o texto na escrita do convite (ver Gráfico 6). Durante essa atividade, a professora B faz perguntas do tipo: “você concorda? Você acha que fica melhor assim? Você acha importante colocar isso?” A educadora, portanto, estimula a discussão, buscando contemplar as ideias apresentadas pelas crianças.

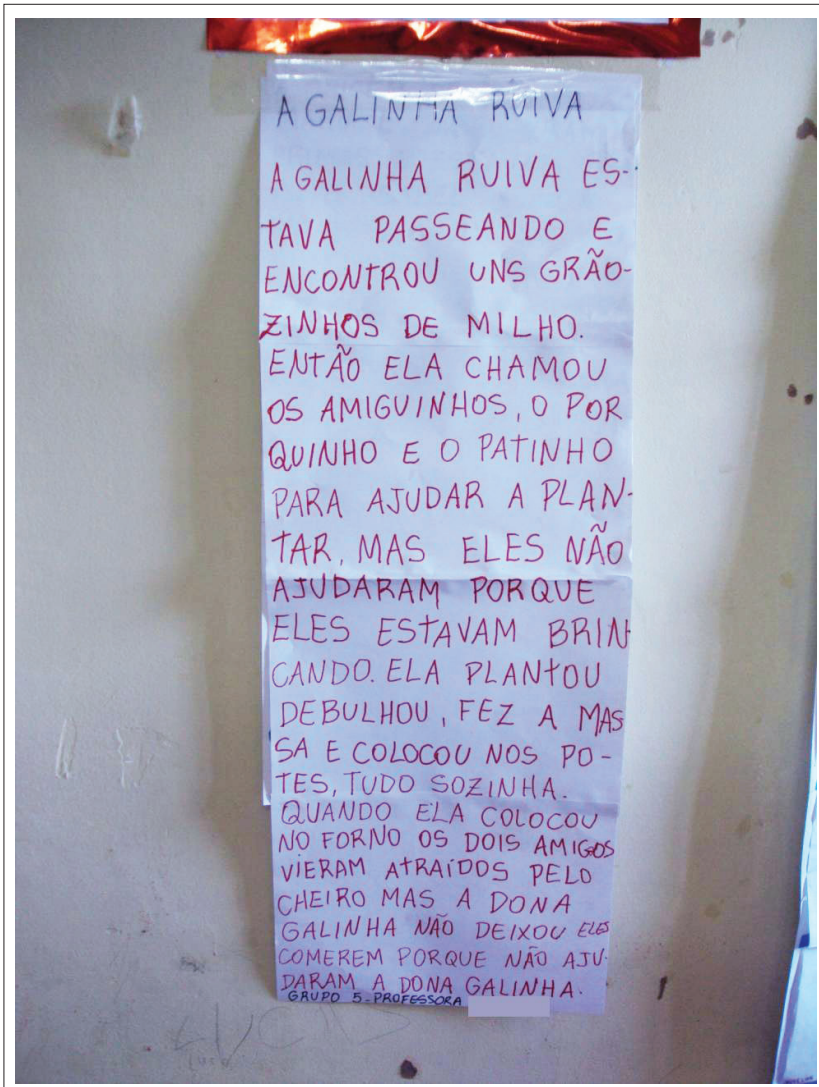


FIGURA 2 - Texto 1 produzido pelo grupo da professora B

A discussão sobre os aspectos composicionais do gênero, por sua vez, embora não tenha sido um tipo de intervenção muito enfocado no texto 16, esteve mais presente na mediação do texto 2 (a receita dos biscoitos) e foi bastante frequente na escrita do convite (ver Gráficos 5 e 6). Mais uma vez, a baixa frequência de intervenções voltadas para a construção composicional do gênero na primeira produção pode ser atribuída à própria situação de produção — reescrita de um texto que as crianças conheciam de cor e cujo gênero era para elas bastante familiar. Os dados de Pascucci e Rossi (2005) reforçam tal hipótese, já que também observam uma baixa frequência de intervenções desse tipo em produções coletivas de textos narrativos.

Na escrita da receita de biscoitos, constatamos que as crianças também conheciam muito bem as características do gênero. Conforme destacou a professora numa entrevista, esse conhecimento foi construído durante as atividades de leitura de outras receitas culinárias feitas no grupo. Vejamos alguns exemplos dos conhecimentos das crianças explicitados durante a escrita do texto 2:

[...] P- Então, vamos lá! Presta atenção. Primeira coisa... uma receita, ela precisa de três coisinhas, não é? Três informações importantes numa receita.

Carla- O nome da receita, ingredientes e o modo de fazer.

P- Exatamente! Por quê? Se não tiver o nome fica difícil. A gente vai fazer uma comida sem saber o nome, sem saber nem o que a gente tá fazendo. Se não tiver os ingredientes, a gente não vai saber o que é que a gente vai usar pra fazer aquela receita, aquela comida. E se a gente não colocar o modo de fazer, as pessoas não vão saber, vão dizer assim: e eu faço o que com esses ingredientes? Coloco na geladeira?

Crs- Não!

P- Coloco todos os ingredientes assim no forno?

Crs- Não!

P- Precisa do modo de fazer que é onde a gente vai dizer de que forma a gente vai fazer, não é isso? [...]

[...] P- Nós escrevemos o nome da receita e agora o que a gente vai escrever?

Luana- Ingredientes. [...]

[...] P- E agora? O que é que a gente vai fazer?

Carla- O modo de fazer. [...]

No primeiro trecho apresentado acima, a professora destaca a importância de cada componente do gênero, estimulando também o planejamento geral do texto. Nos dois trechos seguintes, a pergunta lançada pela docente ajuda as crianças a pensar no

componente que está faltando e na ordem como essas informações são organizadas. Vale lembrar que tais perguntas também estimulam a geração de conteúdo textual.

Observando-se os três gráficos, vemos que foi na escrita do convite que a professora investiu mais na discussão sobre a estrutura do gênero. Assim, ora promovia reflexões sobre a importância de um determinado componente, ora fazia perguntas para o grupo pensar sobre o componente que estava faltando ser contemplado no texto.

É interessante notar que a discussão sobre os aspectos composicionais do gênero foi também mais enfatizada na escrita do convite na sala da professora A. Tal fato reforça a ideia de que o gênero produzido realmente pode estar facilitando esse tipo de intervenção.

Em relação à menção/discussão sobre os aspectos sociointerativos, o *destinatário* foi a dimensão mais enfocada pela professora B ao longo das três produções, seguida da *finalidade*. A *autoria* foi o aspecto menos ressaltado, sendo registrada apenas uma menção a esse respeito no texto 1. Nota-se que, mesmo tendo vivenciado outras situações de reescrita coletiva de histórias, as crianças pareciam não se reconhecer como autoras da versão reescrita. Vejamos:

[...] P- Ficou ótima (a história)! Agora o que é que a gente coloca aqui embaixo pra saber quem foi que fez esse texto?

Carla- Dona galinha.

P- Não. Quem foi que fez esse texto aqui?

Geane- A mulher.

Maiara- A tia Cyntia.

Stefany- A gente.

P- Não fomos nós que fizemos ele agora?! Não fomos nós todos juntos?!

Crs- Foi.

P- Então, a gente vai ter que colocar aqui embaixo pra poder as pessoas, quando lerem, saberem que foi a gente. [...]

A insegurança das crianças em relação à autoria pode estar relacionada à própria situação de recontar um texto que, na verdade, foi produzido por outra pessoa. Outro fator que pode ter contribuído é que, nessa primeira produção, a docente não delimitou muito claramente a situação de escrita: “Agora, nós vamos fazer um texto... um texto coletivo, nós vamos passar para esse papel essa história que a gente contou agora e que a gente trabalhou durante essa semana”. Além disso, ela não informa quem seriam exatamente os possíveis destinatários do texto, referindo-se a eles de forma genérica: “[...] porque se alguém for ler a nossa história, essa pessoa tem que saber o nome da história. [...]”. Na pesquisa de Girão *et al.* (2007),

a mediação das professoras na reescrita de histórias também registrou poucas reflexões acerca dos aspectos sociointerativos, sem indicação clara de uma finalidade para a escrita e dos possíveis interlocutores para o texto que estava sendo produzido.

Nas duas últimas atividades de escrita, no entanto, a professora B delimitou melhor a situação de interação, informando mais claramente quem eram os destinatários e quais eram as finalidades que se pretendia alcançar com cada texto.

Ainda com relação a este tópico, as intervenções que envolvem os aspectos sociointerativos nas produções conduzidas pela professora B aparecem no início, ao lançar a proposta de escrita para o grupo, e no final da produção coletiva, ao falar sobre o destino do texto. Assim, a professora B não promoveu esse tipo de discussão ao longo da produção, quando refletia sobre o conteúdo do texto ou nos momentos de revisão durante a escrita, como fazia a professora A.

As intervenções que ajudavam a turma a *coordenar o processo de textualização* foram registradas apenas nas duas últimas produções com a turma da professora B. Assim, no texto 1, observamos vários momentos em que ela modifica o que é dito pelas crianças enquanto escreve, sem discutir ou explicitar essas alterações. O fragmento abaixo ilustra um desses momentos:

[...] P- Fez a massa e colocou nos potes. Tudo sozinha [relendo]. E aí?

Luís- Colocou no fogo e os outros veio logo atraídos pelo cheiro.

P- **QUANDO** ELA COLOCOU NO FORNO [escrevendo]. O que aconteceu?

Maiara- Os dois.

Luís- Veio logo atraídos pelo cheiro.

P- OS DOIS **AMIGOS** [escrevendo].

Crs- Veio atraídos pelo cheiro.

P- **VIERAM** ATRAÍDOS PELO CHEIRO [escrevendo] [...]

Podemos perceber que a professora insere palavras (um conectivo e substantivo), bem como modifica a flexão do verbo para garantir a concordância, sem chamar a atenção das crianças para essas alterações.

Da mesma forma, durante a escrita da receita (texto 2), quando estão escrevendo os ingredientes, as crianças citam os materiais sem informar as medidas. Ao escrever, a professora insere essas informações sem explicitar para as crianças e sem discutir com elas a importância desse registro. No momento de escrever o modo de preparo, a docente também faz alterações no que é dito pelas

crianças, visando adequar as sugestões à linguagem de uma receita, mas não destaca essas modificações.

Durante a escrita do convite, no entanto, o estímulo à participação das crianças no processo de textualização foi alvo de maior preocupação da professora. Em vários pontos do processo de escrita, a professora chamou a turma para refletir sobre a forma de escrever as ideias sugeridas para compor o texto. No trecho seguinte, por exemplo, ela decide com o grupo a melhor palavra para expressar uma das informações do texto. Vejamos:

[...] P- O que é que eu coloco aqui? A primeira informação qual vai ser?

Stefany e Maiara- A hora!

Stefany- O local e onde é.

Maiara- E o nome da escola.

Stefany- E o dia e a hora.

Crs- A hora.

P- Horário. HORA: [escrevendo]. Podemos colocar hora ou podemos colocar horário. O que é que vocês preferem?

Stefany- A hora.

Carla- Horário.

P- Hora ou horário?

Crs- Hora! [...]

Durante essa discussão, a docente também resgatou uma atividade anterior de leitura de convites e até leu um dos convites utilizados nessa atividade para servir como modelo e ajudar nas decisões do grupo.

As intervenções de *estímulo à revisão textual* foram observadas apenas na escrita da receita de biscoitos. É possível perceber a tentativa da professora de adotar um modelo de processamento dinâmico de produção textual, familiarizando as crianças com a noção de que as revisões e reelaborações são constantes na escrita. No trecho a seguir, observamos um momento em que a docente sugere a revisão em processo. No entanto, para as crianças, o tipo de questão/ reflexão levantada pela professora ainda parece fazer pouco sentido. Vejamos:

[...] P- Mistura o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar... olha, outra coisa, uma sugestão que eu tô pensando aqui: mistura o Nescau, a farinha de trigo, a margarina e o açúcar com as mãos [relendo]. A gente não pode colocar mistura os ingredientes? Não ficava mais legal, não? Do que a gente colocar tudo pra ficar grande? Mistura o Nescau, a farinha de trigo... isso não são os ingredientes?! Tu acha que fica mais legal? Ou é melhor assim mesmo?

Stefany- Não sei.

P- Colocar assim: “mistura os ingredientes com as mãos” ou “mistura o Nescau, a farinha de trigo, o açúcar com as mãos”?

Luana- Mistura o açúcar na mão.

P- Colocar assim mesmo do jeito que tá aqui?

[as crianças balançam a cabeça, dizendo que sim].

P- Então, como é que a gente vai colocar aqui? Faz bolinhas...

Jenifer- De sabão.

Cláudia- É não! Bolinha do biscoito! Aí coloca aqui ó [apontando para o texto]. [...]

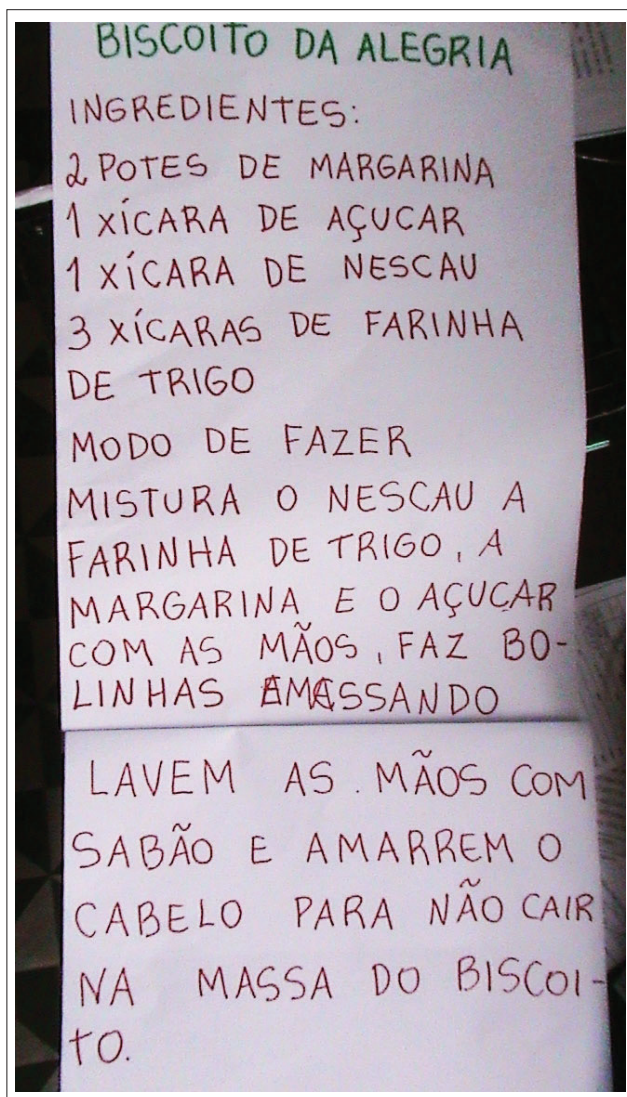


FIGURA 3: Texto 2 produzido pelo grupo da professora B

Intervenções relativas à *avaliação do texto* na mediação da professora B foram praticamente ausentes. A única intervenção desse tipo aconteceu na última produção textual, momento em que a professora ajuda o grupo a avaliar se o convite estava completo, como mostra o fragmento abaixo:

[...] P- Quem receber esse convite vai saber o dia da festa?

Crs- Vai.

P- Ta aqui ó: dia 14 de agosto de 2010. Vai saber onde a festa vai ser? O local?

Crs- Vai.

P- E onde tá essa informação?

Stefany- Tá aqui [apontando para o trecho do texto onde está a informação sobre o local].

P- Aqui. Local: Escola Milton Almeida dos Santos [lendo]. E vai saber o horário da festa, que horas é pra chegar aqui? Vai, Geane?

Maiara- Vai! Oito horas da manhã.

P- E onde é que tá essa informação?

Crs- Aqui! [apontando para o trecho do texto onde está a informação sobre a hora]

P- Aqui. Hora: oito horas [lendo].

P- E aí? Tá completo o nosso convite? Precisa de mais alguma coisa?

Crs- Não!

Esse tipo de intervenção é bastante interessante no trabalho com um gênero discursivo no qual os componentes podem ser visualizados com mais facilidade pelas crianças. Dessa forma, como vimos acima, elas podem localizar informações, “lendo” o texto com autonomia, experimentando uma sensação de sucesso. Para a criança que trilha os seus primeiros passos na interação com a linguagem escrita, tais oportunidades elevam a autoconfiança à medida que os pequenos identificam as marcas da sua autoria e se sentem capazes de contribuir para a construção do texto.

Por fim, assim como observado na prática da professora A, a estratégia de *(re)ler o texto* foi frequente em todas as produções conduzidas pela professora B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou oferecer uma visão geral das possibilidades de mediação em produções coletivas de textos. Assim como evidenciado por Pascucci e Rossi (2005), foi possível constatar

que os tipos e a quantidade de intervenções têm relação com o gênero que está sendo produzido, bem como com a situação de escrita proposta. Por exemplo, na reescrita de uma história bastante familiar, não há necessidade, como foi visto, de um maior investimento na discussão sobre o conteúdo, já que se tem como referência o texto original. Dessa forma, os tipos de intervenção não seguem um determinado padrão em diferentes atividades de escrita coletiva. Ao contrário, os dados indicam que as intervenções docentes precisam ser vistas no contexto específico de cada produção escrita, considerando as condições concretas em que os textos coletivos foram gerados.

Além disso, é preciso levar em conta outros fatores como:

- *o conhecimento das professoras em relação ao objeto de ensino*, no caso, a produção de textos. No estudo de Gruerra (2009) citado anteriormente, a boa qualidade das intervenções durante a escrita coletiva de textos foi, certamente, influenciada pela oportunidade que tinham as professoras de discutir sobre os gêneros discursivos e a produção textual num grupo de pesquisa. O mesmo pode ser dito em relação à presente pesquisa, em que a participação das professoras nos chamados grupos de discussão provocou um maior investimento em certos tipos de intervenção, como o estímulo à textualização.
- a natureza das intervenções (alguns tipos de intervenção parecem oferecer maior nível de dificuldade de ser encaminhados, como é o caso do estímulo à participação das crianças no processo de textualização);
- os estilos de ensino (uma postura mais expositiva ou mais dialógica da professora pode influenciar no investimento em intervenções do tipo “discussão sobre o conteúdo textual”).

Ao analisar a mediação das duas docentes, conduzindo atividades de escrita de textos, observamos, ainda, que uma mesma intervenção pode gerar a reflexão sobre diferentes aspectos do processo de escrita. Por exemplo, quando a professora discutia sobre a construção composicional do gênero, muitas vezes estimulava, ao mesmo tempo, a geração de conteúdo textual e um planejamento geral do texto. Da mesma forma, quando promovia reflexões sobre a finalidade da escrita, estimulava a geração de conteúdo ou a revisão textual. Ou, ainda, quando discutia sobre a adequação do conteúdo

aos objetivos pretendidos provocava reflexões sobre o processo de textualização. Ressaltamos, mais uma vez, que esse dado evidencia o modelo de produção textual proposto por Schneuwly (1988), em que todas as operações envolvidas nesse processo estão em constante interação, isto é, cada operação influencia as outras e é, simultaneamente, influenciada por todas elas.

Diante do exposto, podemos reafirmar que produzir um texto é uma atividade altamente complexa e mediar essa produção não é realmente uma tarefa fácil, pois requer a coordenação de diversas ações para criar as condições necessárias à aprendizagem das crianças durante a construção do texto. Portanto, a análise conduzida neste estudo não deve gerar a sensação de que esperamos uma mediação perfeita, ideal. Nossa intenção, ao contrário, foi mostrar diferentes possibilidades de ação da professora ao conduzir a atividade de escrita coletiva com seu grupo de crianças. Nessa perspectiva, esperamos contribuir para promover uma reflexão mais específica sobre o trabalho de produção coletiva de textos com crianças, com vistas ao desenvolvimento de uma atuação pedagógica mais consciente e atenta aos conhecimentos e aprendizagens envolvidos nesta prática.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BORTONE, M. E.; BORTONI-RICARDO, S. M. Modos de falar/Modos de escrever. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF, 2008. fasc. 7.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 7, p. 119-134.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria de Educação. *Desafios da formação: Proposições curriculares Educação Infantil (versão preliminar)*, Rede Municipal de Educação e Creches conveniadas a PBH. Belo Horizonte, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.
- GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes. In: *Revista Educação Unisinos*. No prelo.
- GIRÃO, F. M. P.; LIMA, I. B.; BRANDÃO, A. C. P. Texto coletivo na Educação Infantil: limitações e possibilidades. In: *ECONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO*

- NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. *Anais do 18º EPENN*. Maceió: UFAL, 2007. CD- ROM.
- 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.
- GUERRA, S. E. M. S. *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos*. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- MELO, K. L. R.; SILVA, A. da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 5, p. 81-98.
- NATAL, Secretaria Municipal de Educação. SOUZA, M. F. do V.; MORAES, M. T. de (Orgs.). *Referenciais curriculares para a educação infantil*. Natal, 2008.
- 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.
- 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 opérations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. cap. 2, p. 29-44.
- 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.

NOTAS

- ¹ As autoras assumem, inteiramente, a responsabilidade pelo conteúdo deste artigo.
- ² Tipo de intervenção específica em que a professora solicita das crianças uma confirmação em relação ao conteúdo do texto. Por exemplo, na produção das regras de um jogo de cartas, a professora perguntou: mais devagar? Devo pegar mais devagar? (PASCUCCI; ROSSI, 2005, p. 168).
- ³ Uma das operações do processo de produção textual responsável pela materialização de texto em unidades linguísticas. Atua no nível local do encadeamento textual e inclui formas de estabelecer articulações hierárquicas do texto, como a *coesão* e a *conexão* (SCHNEUWLY, 1988).
- ⁴ Foram atribuídos nomes fictícios às professoras e às crianças.
- ⁵ Vale salientar que tal procedimento também estimula o planejamento geral do texto.
- ⁶ No Gráfico 4, foi registrado apenas um momento em que a professora B enfatizou esse tipo de discussão, quando explicou para as crianças a importância de colocar o título da história.

Recebido: 20/06/2012

Aprovado: 18/03/2014

Contato:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N Cidade Universitária
Recife | PE | Brasil
CEP 50.670-901