



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MÔNICA DE ARAÚJO SARAIVA

**AÇÕES DE MEDIAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

**CASCAVEL – PR
2014**

MÔNICA DE ARAÚJO SARAIVA

**AÇÕES DE MEDIAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Texto apresentado à Banca final de defesa da dissertação como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Linha de pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes

MÔNICA DE ARAÚJO SARAIVA

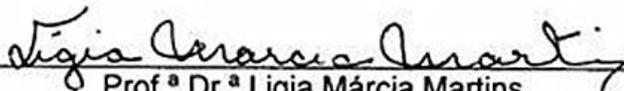
**AÇÕES DE MEDIAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

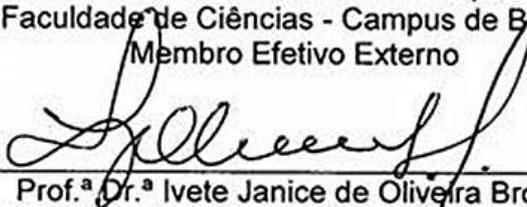
COMISSÃO EXAMINADORA



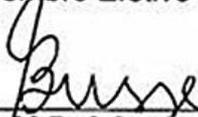
Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Ligia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru
Membro Efetivo Externo



Prof.^a Dr.^a Ivete Janice de Oliveira Brotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Campus Cascavel - Mestrado em Educação
Membro Efetivo Externo



Prof.^a Dr.^a Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Campus Cascavel
Membro Efetivo Interno

Cascavel, 14 de março de 2014.

Aos meus pais,
Alvino e Raquel,
pelo exemplo e
dedicação para com os filhos.
Ao meu esposo, Adilson,
pelo companheirismo e incentivo aos estudos.
Aos meus filhos,
Hadson e Hayla, que com amor e carinho me
encorajaram nessa jornada.
Aos irmãos, Lucineide e Sérgio, e aos
sobrinhos, Gessika, Gizelly, Jhones e
Jhonatã pelo apoio ao longo da caminhada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, por tamanha graça e pelo amparo nas horas difíceis, me concedendo força, coragem e determinação.

À CAPES, pela oportunidade de ser bolsista do Programa do Observatório da Educação, participando do projeto “Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo índice de desenvolvimento (IDEB) da região Oeste do Paraná”, o que favoreceu o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus pais, Alvino e Raquel; meus irmãos, Lucineide e Sérgio; pelo apoio, amor incondicional, carinho e incentivo desde o início da história de minha existência. A compreensão nos momentos em que, mesmo tão próximos, fiquei ausente, foram fundamentais.

À minha querida irmã, Lucineide e à minha mãe Raquel, que por muitas vezes assumiu o posto de mãe, levando meus filhos para os passeios de final de semana ou de férias, ao meu pai Alvino, pelos incansáveis piqueniques, sempre com um sorriso nos lábios, enchendo-me de ânimo e coragem, com a certeza de que amor e carinho não lhes faltavam.

À minha querida e sempre presente orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que depositou em mim um voto de confiança e, muito mais que isso, marcou a sua presença orientando-me, ouvindo-me com muito comprometimento e atenção, conduzindo-me e acalmando-me nos momentos de angústias.

Às professoras Sanimar, Ivete e Lígia, pelas fundamentais contribuições para a concretização desta pesquisa.

Às minha amigas Marineide, Márcia e Patrícia, que sempre acreditaram em mim, motivando, mesmo quando o máximo que poderiam fazer, era falar coisas boas e me fazerem sorrir.

Às minhas colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar, em especial as minhas amigas Marineide, Ana Maria, Rosane, Arlene, Tathiane e Angela, muito obrigada!

Ao Valdecir, secretário municipal de educação, pelo apoio nessa etapa de estudo.

Às minhas amigas professoras da rede municipal de Cascavel, em especial: Lia Mara, Claudia, Angela, Matilde, Silvana, Neide, Isabel, Maria Lúcia, Rosinei e Veronice, que sempre me encorajaram e apontaram caminhos na direção da concretização desse sonho.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado, porém de forma carinhosa: Sueli, Douglas, Ilda, Márcia Souza, Lauciane e Luciane, que se revelaram grandes companheiros nessa jornada de estudo.

Aos colegas do Observatório da Educação, em especial à professora Terezinha, às colegas Fernanda Vaz, Márcia Hoppe, Estela e Géssika Karine pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus queridos alunos e seus pais, que a cada ano que passava me deixavam uma nova lição, em especial aos do 2º ano “B” (2012), por acreditarem no meu trabalho, possibilitando a realização da pesquisa.

Em especial, ao meu grande amor, Adilson, pelo apoio incondicional, pelo carinho, paciência e compreensão nesse período de árduo estudo e ausência.

Aos meus pequenos, Hadson e Hayla, que por muitos momentos se contentaram em apenas segurar a minha mão, dar ou ganhar um beijo, ou ainda apenas afagar os meus cabelos para não desconcentrar a “mamãe” e, mesmo com sua pouca experiência, sabiam o que esses estudos significavam para mim e com muito orgulho diziam: “minha mamãe faz Mestrado”.

Nos olhos da criança
Hoje a vida aconteceu em mim,
o sol se abriu e me abraçou.
Com seu abraço de calor,
veio uma vontade de viver e descobrir.
Que a vida é todo dia assim
Cheia de brilho e de esperança,
forte nos olhos da criança.
Que acorda e vai brincar, brincar de viver,
brincando viver [...]
Mas a vida é algo sério, não é brincadeira pra qualquer um.
É o barro onde se esculpe e dá forma a alegria
Obra prima trabalhada, forjada nas mãos do artista.
Dia a dia, sol a sol conquistada com sua luta [...]
(Pe. Fábio de Melo)

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita**: análise da prática docente. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR.

RESUMO

A compreensão de homem como um sujeito histórico e social orienta para a necessidade de analisar o trabalho com a linguagem escrita em turmas de alfabetização, concebendo a língua a partir de seu caráter histórico, dialógico, social e cultural. Sob essa compreensão, o professor exerce o papel de veículo mediador, cabendo a ele ensinar, questionar e incitar seu aluno, objetivando sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, trabalhar com gêneros discursivos, instrumento fundamental nesse processo, representa um grande desafio para a prática pedagógica, exigindo, por parte do professor, uma postura que possibilite ao aluno a apropriação da linguagem escrita e, concomitantemente, das práticas sociais mediadas pela escrita. Nesse contexto, frente aos estudos e às pesquisas articuladas ao *Projeto Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), vinculado à CAPES/INEP, por intermédio do Programa Observatório da Educação, fomos motivadas a ampliar as discussões inerentes ao tema *apropriação da linguagem escrita*, ao analisar sobre a contribuição das ações de mediação do professor no trabalho com os gêneros discursivos em turmas no processo de alfabetização. Guiadas pela indagação – como as ações de mediação do professor, durante o trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização, pode contribuir com a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental? – fomos em busca de resposta(s). Nessa perspectiva, esta pesquisa se orientou a partir do seguinte objetivo geral: analisar a prática pedagógica tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita. Procurando alcançar esse propósito investigativo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, respaldada na metodologia da pesquisa-ação, pois nos propomos a análise da produção e da reescrita de textos por meio do trabalho com gêneros discursivos em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na qual, como docente, mediamos ações envolvendo práticas de produção e reescrita, individual e coletiva, de textos dos gêneros convite e conto de fadas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa cunhada na Linguística Aplicada, sustentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e na Concepção Sócio-Histórica da linguagem. O processo investigativo possibilitou-nos avaliar e analisar as nossas ações nesse trabalho, ressaltando sua contribuição na aprendizagem dos pelos alunos. Os resultados são reveladores da necessidade da nossa ação de mediação e de intervenção frente às atividades que promovam a apropriação da linguagem escrita. Como sujeitos mais experientes, podemos propiciar, ao aluno, a compreensão dos usos sociais da escrita e de sua estrutura organizacional, ampliando sua capacidade de atuar com a linguagem em diferentes contextos de interlocução.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; mediação; apropriação da escrita; gêneros discursivos.

SARAIVA, Monica Araujo. Mediation actions in appropriating of language writing: analysis of teaching practice. 2014. 185 f. Dissertation (Master of Arts) - University of Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR.

ABSTRACT

The understanding of man as a social and historical subject guides to the need to analyze the work with writing in literacy classes language, designing the language from its historical, dialogical, social and cultural character. Under this understanding, the teacher plays the role of mediator vehicle, leaving him teach, challenge and encourage his student, aiming their learning and development. From this perspective, working with speech genres, a basic tool in this process, represents a great challenge for the teaching practice, requiring, from the teacher, a posture that allows the student acquires the written language and, concomitantly, social practices mediated by written. In this context, forward the studies and articulations with the Project Continuing Education for Teachers of Basic Education in the early years research: actions for Cities Administrations with Low Literacy IDEB of Western Paraná, the Post-graduate studies in Literature State University of West Paraná (UNIOESTE), linked to CAPES / INEP, through the Centre for Education Program, we were motivated to broaden the discussion about the topic inherent acquires the written language, to analyze the contribution of the actions of the mediation teacher in working with speech genres in classes in the literacy process. Guided by the question - how the actions of the mediation teacher, while working with speech genres in the literacy process, can contribute to the appropriation of writing students from 2nd year of primary school language? – It went in search of answer (s). In this perspective, this research was guided from the following general objective: to analyze the pedagogical practice with a view to identifying actions to mediate the appropriation of the written language. Looking the carried through this investigative purpose, we have developed a qualitative research, ethnographic type, supported by the methodology of action research, as we propose the analyze the production and rewriting texts by working with the speech genres in a class of 2nd year Teaching Fundamentally, in which, as a teacher, mediate actions involving individual production practices and rewriting, and collective, texts and genres invitation and fairy tale. It is, therefore, a search focused on Applied Linguistics, supported the assumptions of Historical-Cultural Psychology and Socio-Historical Conception of Language. The investigative process allowed us to evaluate and analyze our actions in this work, highlighting its contribution to the learning of the students. The results reveal the necessity of our action on mediation and intervention in the face of activities that promote the appropriation of the written language. As more experienced subjects, we can provide, the student, understanding the social uses of writing and its organizational structure, increasing its ability to act with language in different contexts of dialogue.

KEYWORDS: Literacy; mediation; acquires the written language; speech genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação direta – pseudopalavra.....	31
Figura 2 - Relação conceitual: palavra.....	32
Figura 3 - Desenho X escrita.....	62
Figura 4 - Relação texto, enunciado e discurso.....	65
Figura 5 - Produção de texto.....	68
Figura 6 - Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação.....	69
Figura 7 – Relações de mediação.....	72
Figura 8 - Situação de produção.....	73
Figura 9 - Estruturas silábicas.....	80
Figura 10 - Diagnóstico da produção - versão inicial - gênero conto de fadas.....	100
Figura 11 - Texto 1 - Reprodução do conto de fadas – versão inicial.....	102
Figura 12 - Diagnóstico da versão final: gênero conto de fadas.....	107
Figura 13 - Texto 2 - Reescrita individual – versão final de reprodução do conto Chapeuzinho Vermelho	107
Figura 14 - Texto representativo do gênero convite.....	112
Figura 15 – Geração de dados.....	124
Figura 16 – Produção escrita dos alunos.....	126
Figura 17 – Produção inicial convite I	128
Figura 18 – Segunda versão – convite I.....	129
Figura 19 – Lista de constatações – convite I.....	131
Figura 20 – Terceira versão - convite I.....	132
Figura 21 – Versão final da produção convite I.....	134
Figura 22 - Avanço baixo - versão inicial da produção convite II.....	136
Figura 23- Avanço baixo - versão final da produção convite II.....	137
Figura 24 - Avanço médio – Produção inicial convite I.....	140
Figura 25 – Segunda versão convite I – avanço médio.....	142
Figura 26 - Lista de constatações – convite I – avanço médio	143
Figura 27 – Terceira versão convite I – avanço médio.....	145

Figura 28 – Versão final da produção convite I – avanço médio.....	146
Figura 29- Versão inicial da produção convite II - avanço médio.....	148
Figura 30 - Versão final da produção convite II – avanço médio.....	149
Figura 31 - Produção inicial convite I – avanço significativo	151
Figura 32 - Segunda versão convite I – avanço significativo.....	153
Figura 33 - Lista de constatações convite I – avanço significativo.....	153
Figura 34 – Terceira versão convite I – avanço significativo.....	154
Figura 35 – Quarta versão convite I – avanço significativo.....	157
Figura 36 - Avanço significativo: versão final da produção convite I.....	158
Figura 37 - Versão inicial da produção convite II – avanço significativo.....	160
Figura 38 - Segunda versão da produção convite II – avanço significativo.....	161
Figura 39- Versão final da produção convite II – avanço significativo.....	162

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Proposta de produção.....	69
QUADRO 2 – Tabela diagnóstica - 2º e 3º anos - critérios de análise linguístico-discursiva.....	75
QUADRO 3 – Lista de constatação: avaliando a sua produção.....	84
QUADRO 4 – Primeira etapa: o trabalho com o gênero “conto de fadas” na sala de aula.....	96
QUADRO 5 – Resumo do plano de trabalho.....	97
QUADRO 6 – Comando de produção escrita – gênero conto de fadas.....	99
QUADRO 7 – Transcrição do texto 1 – versão inicial.....	102
QUADRO 8 – Versão da reescrita coletiva do conto Chapeuzinho Vermelho.....	105
QUADRO 9 – Transcrição do texto 2, versão final – Gênero conto de fadas.....	108
QUADRO 10 – Segunda etapa: o trabalho com o gênero “convite” na sala de aula.....	110
QUADRO 11 – Elementos contextualizadores da produção.....	115
QUADRO 12 – Comando de produção – gênero convite.....	116
QUADRO 13 – Lista de constatações para o processo de revisão.....	117
QUADRO 14 – Reescrita coletiva – momento inicial.....	117
QUADRO 15 – Reescrita coletiva – momento final.....	120
QUADRO 16 – Legenda para correção individual.....	122
QUADRO 17 – Textos que constituíram o <i>corpus</i> de análise.....	125
QUADRO 18 – Tabela diagnóstica: situação de produção.....	126
QUADRO 19 – Tabela diagnóstica: sistematização da escrita.....	127
QUADRO 20 – Transcrição da produção inicial convite I.....	128
QUADRO 21 – Transcrição da segunda versão - convite I.....	130
QUADRO 22 – Transcrição da terceira versão - convite I.....	133
QUADRO 23 – Transcrição da versão final da produção convite I.....	134
QUADRO 24 – Comparativo das versões de produção convite I.....	135
QUADRO 25 – Transcrição da versão inicial da produção convite II.....	136
QUADRO 26 – Transcrição da versão final da produção convite II.....	137
QUADRO 27 – Transcrição de texto com avanço médio - produção inicial	

convite I.....	140
QUADRO 28 – Transcrição da segunda versão convite I – avanço médio.....	143
QUADRO 29 – Transcrição terceira versão convite I – avanço médio.....	145
QUADRO 30 – Transcrição da versão final da produção convite I- avanço médio.....	146
QUADRO 31 – Comparativo da versão inicial e final da produção convite I – avanço médio.....	147
QUADRO 32 – Transcrição da versão inicial da produção convite II - avanço médio	148
QUADRO 33 – Transcrição da versão final da produção convite II - avanço médio.....	150
QUADRO 34 – Transcrição da produção inicial convite I - avanço significativo.....	152
QUADRO 35 – Transcrição da segunda versão convite I – avanço significativo	153
QUADRO 36 – Transcrição da terceira versão convite I – avanço significativo.....	154
QUADRO 37 – Transcrição da quarta versão convite I – avanço significativo.....	157
QUADRO 38 – Transcrição - avanço significativo - versão final da produção convite I.....	158
QUADRO 39 – Comparativo versão inicial e final da produção convite I – avanço significativo.....	159
QUADRO 40 – Transcrição da versão inicial da produção convite II – avanço significativo.....	160
QUADRO 41 – Transcrição da segunda versão da produção convite II – avanço significativo.....	161
QUADRO 42 – Transcrição da versão final da produção convite II – avanço significativo.....	162
QUADRO 43 – Quadro comparativo geral versão inicial e final da produção convite I e II.....	164
QUADRO 44 – Quadro síntese – ações de mediação	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF – Ensino Fundamental

FSPS - Funções Psicológicas Superiores

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA - Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Programa Observatório da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA BREVE INCURSÃO A ALGUMAS CONCEPÇÕES	26
1.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOB A HEGEMONIA DE VYGOTSKY.....	26
1.1.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento da linguagem e o processo de humanização	28
1.1.2 A apropriação da linguagem no desenvolvimento humano.....	30
1.1.3 A apropriação da linguagem escrita.....	33
1.1.4 O conceito de mediação e sua relação com o desenvolvimento humano.....	37
1.2 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA.....	44
1.2.1 Língua/linguagem e enunciado: elementos a serviço da interlocução.....	46
1.2.2 Os gêneros discursivos como lugar de organização dos enunciados.....	52
2 A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	59
2.1 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	60
2.2 O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	64
2.2.1 A reescrita como processo de reflexão sobre a Linguagem	71
3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS	86
3.1 ABORDAGEM TEÓRICA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	87
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	91
3.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	92
3.4 INSTRUMENTOS E ENCAMINHAMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS	

DADOS.....	94
3.5 RELATO DAS AULAS	96
3.5.1 Trabalho com o gênero discursivo contos de fadas.....	96
3.5.2 Trabalho com o gênero discursivo convite.....	110
3.6 ENCAMINHAMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	123
3.6.1 Análise de textos representativos de avanços considerados “baixos”.....	128
3.6.2 Gênero convite: análise representativa de textos com avanço médio.....	139
3.2.3 Análise de textos representativos de avanço significativo.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	181
ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do	
 Oeste do Paraná, autorizando a realização da pesquisa.....	181
ANEXO II - Termo de Ciência- Diretora da Escola.....	182
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	184

INTRODUÇÃO

Pensar no processo de alfabetização¹ requer, antes de tudo, uma reflexão sobre as possibilidades de realização de um trabalho que contemple a apropriação da linguagem escrita e de seu uso por sujeitos concretos e sociais. Orientadas por essa preocupação, sentimos a necessidade de buscar respaldo teórico e prático que pudesse orientar o docente a lidar com esse período fundamental na vida das crianças, momento de promoção do aluno à cultura letrada, ampliando suas possibilidades de participação social por meio do domínio e do uso da escrita.

Nesse sentido, na condição de professora alfabetizadora e contando com 16 anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja como coordenadora e/ou professora, sempre nos deparamos com inúmeros desafios. Por compreendermos a fundamental importância do professor no desenvolvimento de suas ações em sala de aula, mediando à apropriação da linguagem escrita, sempre defendemos que tais ações deveriam ser intencionais e planejadas, envolvendo os usos sociais da escrita em uma perspectiva histórica e cultural.

Segundo Saviani (2005), a apropriação da cultura humana é um ato intencional, resultado da ação mediadora e da integração do homem com a natureza, com os objetos e com o(s) outro(s). Para o autor, a educação deve ser compreendida como forma de transmissão da cultura, por meio da qual se torna possível à apropriação, pelas novas gerações, do resultado histórico-cultural produzido pela coletividade humana. Logo, a escola é o espaço responsável pela socialização do conhecimento científico, cujo papel do professor deve ser ensinar, avaliar, mediar conhecimentos e viabilizar condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade.

¹ Atualmente, temos visto a emergência na abordagem da alfabetização na perspectiva do Letramento. Nesse sentido, concordamos com Geraldi (2011) que em nada modifica a mera adoção do termo letramento, se as práticas na sala de aula estiverem voltadas a uma concepção de linguagem que não se comprometa com a superação da fragmentação no trabalho com a escrita. Desse modo, compreendemos a alfabetização para além da codificação e da decodificação, um espaço em que os encaminhamentos didáticos relativos à linguagem escrita devem ser vinculados diretamente às práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem escrita, lugar em que ler e escrever ganha significação e os conteúdos de ensino sejam explorados em uma dimensão maior. Concebemos a alfabetização como o processo de apropriação, momento em que a escrita deve ser compreendida como uma unidade de sentido, portanto, atrelada ao contexto político, cultural e ideológico. Sendo assim, neste texto, não empregaremos o termo “letramento” para nos referir à alfabetização porque já estamos considerando essa prática de apropriação da linguagem escrita dentro de sua dimensão social.

Em se tratando mais especificamente da apropriação da linguagem escrita, reconhecendo seus usos sociais, defendemos que os gêneros discursivos deveriam ser tomados como instrumentos a serviço da língua, por comportá-la em seu estado *in natura*, tal como se apresenta na sociedade, em seus mais diversos segmentos. Os textos que circulam socialmente são amostras dos mais diferentes gêneros, produzidos nas diversas esferas sociais e, por isso, representam momentos históricos, culturas, interesses, valores, discursos que, de uma forma ou de outra, revelam a língua que temos e com a qual devemos interagir.

Foi nesse contexto que compreendemos a contribuição das ações formativas desenvolvidas no projeto de pesquisa e extensão intitulado *Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*, atrelado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras e à CAPES, por meio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Acompanhamos de perto esse trabalho, desde 2011, participando, primeiramente, como pesquisadora voluntária e depois como bolsista, o que motivou-nos para esta pesquisa. Inseridas em ações de formação continuada com professores dos anos iniciais, pudemos acompanhar mais de perto os problemas que assolam o ensino da Língua Portuguesa (LP), mais precisamente na fase de alfabetização.

Apesar das orientações pedagógicas, tanto na formação inicial quanto na continuada, direcionarem para a realização de um trabalho voltado à apropriação da linguagem escrita atrelada aos seus usos sociais, percebemos uma grande dificuldade, por parte dos professores alfabetizadores, no trabalho didático a partir dos gêneros discursivos que circulam socialmente.

Tal fato parece apontar para a existência de um distanciamento entre a teoria propagada pelos documentos pedagógicos e pelas instituições formadoras, e a prática efetivada na sala de aula. Essa percepção, inicialmente empírica, direcionou-nos para a necessidade de refletir sobre os entraves existentes no processo de alfabetização, principalmente nos dois primeiros anos de inserção dos alunos no Ensino Fundamental. Partindo dessa necessidade, elegemos como tema de nossa investigação **as ações de mediação do professor no trabalho com os gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem escrita.**

A partir do tema, levantamos um questionamento, o qual elencamos como nosso problema de pesquisa: *como as ações de mediação do professor, durante o trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização, pode contribuir com a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental?*

Na busca de responder a esse questionamento, o objetivo geral que norteou a pesquisa foi analisar a prática pedagógica tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita na produção e reescrita de textos por meio do trabalho com gêneros discursivos² no processo de alfabetização. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Planejar e consolidar um trabalho com os gêneros discursivos convite e conto de fadas, em uma turma de 2º ano do ensino Fundamental, envolvendo a produção e a reescrita de textos.
- Analisar as produções dos alunos e os avanços obtidos com relação aos gêneros selecionados e ao desenvolvimento da escrita, a partir da mediação do professor.

Para refletirmos sobre o papel do professor no contexto educacional, mais especificamente no processo de alfabetização, reportamo-nos às pesquisas desenvolvidas por Vygotsky³ e aos fundamentos da Psicologia Histórico-cultural. Ao abordar sobre questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2007) afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre duas pessoas (interpsicológico), e, depois no interior da criança (intrapicológico)” (VYGOTSKI, 2007, p.57-58). Logo, o processo de internalização⁴ da linguagem escrita durante a alfabetização só se torna possível por meio da mediação pelo outro, sujeito experiente, possibilitando ao aluno, de forma gradativa e contínua, a reconstrução interna dos conhecimentos resultante da atividade humana. Dessa forma, acreditamos que nós, professores, somos sujeitos extremamente importantes

² Embora saibamos que nessa fase de ensino, no processo de apropriação da linguagem, a leitura e a escrita caminhem juntas, focaremos, nesta pesquisa, especificamente na escrita, não abordando aspectos relativos à leitura.

³ O nome de Lev Semenovitch Vygotsky, pesquisador russo, tem sido apresentado com diferentes grafias, conforme as traduções para o nosso idioma. No nosso trabalho recorreremos às obras traduzidas para o Espanhol e para o Português. Nesse sentido, optamos pela padronização da grafia Vygotsky.

⁴ Vygotsky define internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKI, 2007, p.56).

e necessários no processo de ensino da escrita, redirecionando o aluno por meio de ações que envolvam práticas de produção, reflexão e reescrita de textos, de modo a possibilitar as internalizações necessárias para o domínio dessa forma de linguagem.

Conseqüentemente, o ato de ensinar deve ser carregado de responsabilidade, pois a nós, professores, cabe o importante papel de mediação dos signos e instrumentos produzidos historicamente na sociedade, objetivando sempre a apropriação da linguagem escrita e da leitura compreensiva, favorecendo a autonomia com relação aos seus usos sociais. Isso significa promover meios de forma que o nível de desenvolvimento da criança avance no plano interpessoal para o intrapessoal. Assim sendo, consideramos necessário investigar a nossa atuação na promoção de ações mediadoras no trabalho com a linguagem escrita, a fim de confirmar se está possibilitando novas aprendizagens e desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto teórico, as ações em sala de aula foram planejadas e organizadas em consonância com a compreensão de que o trabalho, em turmas no processo de alfabetização, requer um olhar específico para a apropriação da linguagem escrita pelos alunos. No entanto, entre as várias pesquisas até então realizadas e relacionadas a essa temática, não encontramos quem tivesse investigado, no viés da pesquisa-ação, a contribuição da atuação do professor no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula.

Na busca de ampliar as discussões acerca das lacunas ainda existentes em relação à temática, esta pesquisa se justifica na perspectiva de somar à nossa própria atuação docente e contribuir com o trabalho dos profissionais que atuam com turmas em processo de alfabetização.

Ao remetermos a essa preocupação, tendo em vista o contexto maior no qual estamos inseridas, vemos que, com a intenção de melhorar os índices de aprendizagem em nosso país, várias ações já foram desenvolvidas. Entre elas, citamos uma, em nível nacional, ocorrida em 2005, com a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005⁵, na qual o artigo 6º dispõe que: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005), alterando, assim, o tempo de ingresso e permanência do aluno nesse nível de ensino de 8 para 9 anos. No entanto,

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acessado em 04/06/2011.

conforme as próprias Orientações Gerais do Ministério da Educação (MEC) esclarecem, “é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL, 2005, p. 17). O documento prescreve também que:

[...] possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação (BRASIL, 2005, p.21).

Esse documento enfatiza, ainda, a importância da educação escolar na vida da criança, de modo que, na atuação como mediadores culturais, possibilitemos o processo de formação e apropriação da cultura humana. Partindo dessa orientação, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita deve ser carregado de intencionalidade, envolvendo os aspectos formais, e o seu reconhecimento como uma forma de manifestação social. Em outras palavras: alfabetizar compreende o processo de letramento, no qual a escrita se mostra em todas as suas especificidades, sejam elas sociais como estruturais, materializadas nas práticas presentes na nossa sociedade.

No que se refere às especificidades da linguagem socialmente estabelecida, ancoramos as discussões nos pressupostos teóricos disseminados por Bakhtin/Volochínov (2004) e Bakhtin (2003), compreendendo a linguagem como manifestação histórica, cultural e social, a qual recorreremos para organizar nossos enunciados no diálogo com o outro, tendo em vista as mais diferentes necessidades de interação estabelecida. Essa compreensão social da língua sustenta a concepção Sócio-Histórica da linguagem.

Nessa mesma vertente, Vygotsky (2007), ao abordar questões relacionadas à pré-história da linguagem, fez-nos refletir sobre as evidências de falhas na prática escolar no que se refere ao espaço que a escrita tem assumido. Para o autor, “ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 2007, p. 125), desconsiderando que esta linguagem faz parte do mundo e das atividades vivenciadas pelas crianças, ou seja, é muito mais que uma representação gráfica.

É nessa acepção teórica que ancoramos as reflexões, defendendo o processo de alfabetização dentro da abordagem Sócio-Histórica da Linguagem

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003) e da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2007, 2001, 1997, 1995), que compreendem-no dentro de situações sociais de uso da linguagem, reveladas ao longo da história da humanidade, nas mais diferentes interações entre sujeitos, por meio dos gêneros discursivos.

Reportamo-nos também à contribuição de Geraldi (1997), para quem o ensino da Língua Portuguesa deve ser compreendido a partir das relações dialógicas que os sujeitos estabelecem por meio da linguagem. O autor destaca a importância da linguagem na sociedade, pois, segundo ele, é por meio dos discursos produzidos socialmente, que se torna possível o desenvolvimento humano em uma relação histórica e dialética, no qual nos constituímos e somos constituídos como sujeitos sociais.

Dessa forma, a concepção a qual defendemos aponta para a necessidade da ruptura com práticas descontextualizadas no trabalho envolvendo processos de ensino e aprendizagem. Esse fato exige que nós, professores, assumamos uma postura ativa, de forma que possibilite uma ressignificação constante dos conteúdos de ensino, considerando a historicidade da linguagem e as relações interlocutivas fundamentadas a partir das práticas sociais entre sujeitos concretos.

Com esse compromisso, sustentamos as reflexões a partir de um percurso metodológico que orientou as ações em resposta ao propósito investigativo. Para isso, amparamo-nos nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), tendo em vista a necessidade de dialogar criticamente com a relação teoria e prática, buscando compreender as ações desenvolvidas pelos sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, pois, segundo Moita-Lopes, “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais” (MOITA-LOPES, 2006, p.31).

No que se refere ao tipo de investigação, optamos por uma pesquisa qualitativa interpretativista-crítica por melhor responder aos nossos objetivos, pois, segundo Sandín Steban (2010), esse tipo de pesquisa orienta atividades intencionais que permitem compreender o contexto sócio-educacional, possibilitando a revelação e a transformação das ações. Com esse propósito, buscamos respaldo também em outros autores como, Freitas (2002) e André (2012), desenvolvendo uma pesquisa do tipo etnográfica, a partir da metodologia da pesquisa-ação. Os dados foram gerados durante 30 horas/aulas, nas quais atuamos como professora

regente em uma turma de 2º ano do EF, com 23 alunos, no ano de 2012. As aulas foram gravadas em áudio/vídeo.

Para apresentarmos os resultados desta pesquisa, estruturamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, recorremos a suportes teóricos para fundamentar o tema desta pesquisa que motivou-nos a investigação em turmas de alfabetização. Para isso, direcionamos a reflexão elencando aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, na qual discorremos sobre os pressupostos básicos de cultura, homem, mediação e linguagem a partir da leitura de Vygotsky (1995, 1997, 2001, 2003). Após isso, apresentamos elementos teóricos que sustentam a Concepção Sócio-Histórica da Linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003) a partir da compreensão de sua dimensão histórica, cultural e social, estabelecendo possíveis relações entre esses dois grandes aportes, considerando as leituras de Vygotsky e Bakhtin. Nos respaldamos também nos seguintes aportes teóricos: com relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento: Vygotsky (2007, 2001, 1997, 1995), Leontiev (1978), Lúria (1991, 1994), Martins (2013, 2007) dentre outros, estabelecendo uma relação com o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita; no que se refere à concepção de linguagem e trabalho com o texto em sala de aula, Bakhtin/Volochínov (2004), Bakhtin (2003), Geraldi (2006, 1997), Suassuna (2002), Costa-Hübes (2008, 2009). Encerramos esse bloco refletindo sobre o trabalho com os gêneros discursivos, o qual defendemos no decorrer deste estudo, por justificar os usos sociais da escrita em nossa sociedade, conforme nos apontam autores como Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2004), Costa-Hübes (2008, 2012), Marcuschi (2008), Cristóvão e Nascimento (2006), dentre outros.

No segundo capítulo, focamo-nos na alfabetização: a apropriação da linguagem escrita e de seus usos nas práticas sociais pela criança. Assim, iniciamos com a explanação sobre a importância desse conhecimento para o desenvolvimento humano e, em seguida, abordamos o trabalho de produção de textos no processo de apropriação da linguagem escrita. Para isso, respaldando-nos em Geraldi (2006, 1997), Cagliari (2009, 1999, 1998), Klein (2002, 2000) e Dolz; Cagnon; Decândio (2010), pois compreendemos que é por meio de encaminhamentos contextualizados e a partir da historicidade da linguagem que o ensino ganha significação para a criança, resultando-lhe em aprendizagem e desenvolvimento; para relacionar as

produções escritas ao contexto da alfabetização, traçamos considerações sobre esse processo tendo em vista o compromisso dos anos iniciais na inserção da criança como locutor e interlocutor nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Para isso, nos apoiamos em alguns autores, tais como: Klein (2002, 2000), Massini-Cagliari (1999), Rojo (1998), Francioli (2012); e para abordar questões específicas da apropriação da escrita, Cagliari (1998a, 1998b, 2009), Baumgärtner e Costa-Hübes (2007) Costa-Hübes (2012), dentre outros. Nesse contexto, contemplamos, também, a reescrita como processo de reflexão sobre a linguagem e, ainda, alguns instrumentos que nos auxiliam no diagnóstico da aprendizagem e na ação de mediação no trabalho em turmas no processo de alfabetização, a partir dos aportes citados anteriormente, e na contribuição de Costa-Hübes (2012), Simioni (2012) e Gonçalves (2007).

Com base em nossas investigações e estudos, no terceiro capítulo explanamos a análise do nosso *corpus*, o contexto e os sujeitos da investigação.

Dialogando com o nosso aporte teórico, como Sandín Steban (2010), Freitas (2002), André (2012), entre outros, delineamos a nossa perspectiva metodológica, que teve como base a pesquisa do tipo etnográfica e a pesquisa-ação, por responder ao nosso propósito investigativo. Iniciamos por abordar o percurso metodológico e análise dos dados, a abordagem teórica e contexto da pesquisa, esclarecendo a nossa opção pela pesquisa qualitativa interpretativista-crítica, dialogando com os elementos norteadores deste trabalho, a partir do nosso aporte teórico.

De acordo com os fundamentos da pesquisa-ação, ilustramos os instrumentos e encaminhamentos para a geração dos dados e, demos continuidade com o relato das aulas, focando no encaminhamento com o gênero discursivo contos de fadas, e, posteriormente, o encaminhamento com o gênero discursivo convite. Em seguida, nos dedicamos à análise das ações desenvolvidas durante a concretização do plano de trabalho, apresentando o resultado das produções escritas dos alunos ao longo do processo de investigação, com a socialização do diálogo estabelecido com os alunos no decorrer das mediações no trabalho com os gêneros discursivos. Juntamente a isso, tecemos uma reflexão, com o apoio do nosso aporte teórico, explanado nos primeiros capítulos, tendo em vista a aprendizagem efetivada pelos alunos. Para isso, apresentamos uma análise geral dos encaminhamentos com o

gênero conto de fadas e direcionamos um olhar pontual no encaminhamento com o gênero convite, com a análise representativa de textos com avanços considerados “baixos”, “médios” e “significativos”.

Dessa forma, nas considerações finais, trouxemos os resultados da nossa análise, a partir da reflexão sobre a contribuição da nossa atuação, como sujeito mediador, em turmas no processo inicial de apropriação da linguagem escrita, diante o propósito de alfabetizar por meio do trabalho com os gêneros discursivos em turmas do 2º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA BREVE INCURSÃO A ALGUMAS CONCEPÇÕES

Neste capítulo, dedicamos uma atenção especial à base teórica que norteou nosso trabalho, elencando aspectos fundamentais sobre a linguagem no viés da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2003, 2001, 1995; LURIA, 1994, 1991; LEONTIEV, 1978) e da Concepção Sócio-Histórica da Linguagem (BAKHTIN, 2003, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Para isso, organizamos as discussões em duas grandes seções. Iniciamos justificando a opção teórica pela Psicologia Histórico-Cultural e sua relevância para os estudos na área da linguagem, uma vez que sustenta nossa concepção de homem, cultura e sociedade. Em seguida, refletimos brevemente sobre os pressupostos básicos que sustentam essa corrente teórica, apoiando-nos principalmente em Vygostky e sua compreensão de desenvolvimento humano. Reconhecendo a importância da linguagem na formação do sujeito social, dedicamos uma subseção para refletir sobre a sua constituição, estabelecendo relação com o desenvolvimento humano e, posteriormente, com a apropriação da escrita e com os processos de ensino e aprendizagem. Para finalizar essa primeira seção, retomaremos os pressupostos apresentados, relacionando-os com o conceito de mediação, compreendendo-o como forma de promoção do desenvolvimento humano da criança, tendo em vista a apropriação da linguagem escrita. Na segunda seção, contextualizamos, de início, a Concepção Sócio-Histórica da linguagem sob viés da abordagem bakhtiniana, buscando esclarecer a nossa opção teórica. Em seguida, nessa mesma direção, refletimos sobre os conceitos de língua/linguagem, enunciado/enunciação, além de apresentar uma breve abordagem sobre a palavra como signo social e ideológico. Objetivando, ainda, ampliar essa reflexão, abordamos a relação entre esses elementos na constituição da linguagem como forma de interação entre os sujeitos, e finalizaremos elencando aspectos fundamentais sobre os gêneros discursivos e seus elementos constitucionais.

1.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOB A HEGEMONIA DE VYGOTSKY

Os estudos de Vygotsky são relevantes para a compreensão da natureza humana. Vygotsky foi um ilustre pesquisador russo que, ao lado de outros pesquisadores (Leontiev, Lúria), buscaram, em suas investigações, um viés para uma perspectiva histórica e cultural do desenvolvimento humano. Para isso, as pesquisas desenvolvidas pela escola de Vygotsky tiveram como base a Psicologia Experimental.

Nesse sentido, é importante compreender o contexto histórico (1917-1921) em que ele viveu, pois justifica o fato da grande contribuição dos estudos desse grupo chegarem tardiamente nos debates do mundo acadêmico, considerando o período em que as pesquisas foram desenvolvidas, conforme leituras das obras de Vygotsky (1995, 1997, 2001)⁶. No panorama maior, a Rússia enfrentava um período revolucionário, que culminou na vitória do regime comunista do país. Em consequência, emergiram vários problemas relacionados a esse período de guerra civil, tais como: o caos na educação, refletido em um alto índice de analfabetismo, doenças, mortes e, dentre estas, a do pesquisador Vygostky. Frente à situação caótica que o país vivia, eis que despontou o desafio, além da reconstrução da nação, de uma nova organização social ancorada na filosofia marxista.

Entre essas preocupações, Stalin assumiu o poder e, posteriormente, passou a exercer um governo absolutista, realizando grandes intervenções, principalmente na educação, instaurando um currículo fechado com a preocupação de superar a problemática na educação, oriunda dos baixos índices de alfabetização. Essas medidas vieram a afetar as pesquisas que estavam em andamento, principalmente aquelas direcionadas ao campo da psicologia, as quais foram atingidas diretamente com a sua proibição. Somente mais tarde, com a morte de Stalin (1953), os estudos desenvolvidos por Vygotsky foram propagados e disseminados. Esses estudos estavam ancorados na base da teoria marxista, sob o viés da dialética, circunscrevendo-se em uma perspectiva Histórico-Cultural, na busca de estabelecer uma conexão sociogenética entre a linguagem e pensamento.

Essas pesquisas tiveram como tema o problema do pensamento e da linguagem, tendo como ponto de partida dados empíricos para a busca de significados mais amplos. Vygotsky almejava, com os seus experimentos, à

⁶ Para a compreensão do contexto histórico vivido por Vygotsky, recorreremos à leitura dos Tomos I, II e III.

superação da fragmentação das teorias contemporâneas sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem que careciam de avanços.

Vygotsky buscou, então, compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de experimentos que possibilitassem a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Visto a grande contribuição desses estudos relacionados à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e à linguagem, direcionamos, a seguir, uma reflexão sobre os conceitos que sustentam a proposta de Vygotsky, elencando os pressupostos básicos que norteiam essa teoria.

1.1.1 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento da linguagem e o processo de humanização

Dentro da abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 2003, 2001, 1995; LÚRIA, 1994), o homem se constitui a partir da sua convivência e integração com o outro, com o meio em que vive e com os instrumentos oriundos de sua cultura. Logo, configura-se como um ser histórico e social. Por meio das interações estabelecidas socialmente, ele modifica-se a si mesmo e ao meio a sua volta, o que lhe possibilita novas apropriações e desenvolver-se em um processo sociogenético.

De acordo com tais pressupostos, o homem deve ser compreendido a partir de sua natureza social, e não biológica. Argumentando nessa direção, Leontiev (1978) destaca “[...] que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida na sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 262), ou seja, nos tornamos humanos a partir da relação com seres da nossa espécie, portadores de uma cultura histórica e social, com os quais adquirimos características semelhantes por meio integração e da participação em atividades que possibilitam o processo de aprendizagem. Uma das condições que favorece esse aprendizado está, por sua vez, relacionada ao processo de humanização.

Esse processo está intrinsecamente ligado à inserção social do homem na sociedade, mediado pela atividade, ou seja, pelo trabalho, o que permite a origem do seu desenvolvimento na base sócio-histórica, ultrapassando a base biológica que rege a natureza da existência animal.

Para Leontiev (1978), o processo de humanização percorreu um longo caminho desde o estágio de preparação biológica, que representa o reconhecimento dos instrumentos da cultura até a sua apropriação, consecutivamente. Nesse sentido, o autor destaca a importância do momento marcante do desenvolvimento humano em que o homem, por meio dessa apropriação, deu início à produção dos instrumentos de trabalho. Assim,

[...] sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978, p. 262).

O autor destaca que esse ato de produção, de natureza sócio-histórica, fez emergir a natureza da sociedade humana, na qual o homem, ao constituir-se como sujeito, utiliza-se de sua natureza biológica, mas, com sua ação, por meio da atividade social do trabalho, produz coletivamente mudanças em sua estrutura biológica e no meio onde está inserido.

Igualmente, ao abordar as condições necessárias ao progresso histórico de apropriação e desenvolvimento dos seres humanos, Leontiev (1978) destaca que essa evolução se concretiza por meio da transmissão e da apropriação da cultura produzida pelas diferentes gerações. Segundo o autor, o trabalho passa a constituir a atividade humana fundamental, que possibilita ao homem uma transformação profunda em si e no meio em que vive, na busca constante de responder às necessidades que emergem ao longo desse processo histórico e cultural.

Desse modo, o processo de apropriação/aquisição da cultura envolve aspectos essenciais próprios dos seres humanos, pois apropriar-se de um instrumento⁷ como uma construção histórica e social, requer a compreensão de seus mecanismos internos acumulados e incorporados em função de suprir necessidades socialmente estabelecidas. Esse fato faz emergir uma diferença entre o mundo animal e o mundo humano.

Recorremos ao nosso objeto de estudo, a linguagem: no mundo animal, diferentemente do mundo humano, a comunicação entre eles requer funções

⁷ Leontiev (1978) conceitua instrumento como “produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

básicas estabelecidas biologicamente para o seu uso. Para nós, seres humanos, a linguagem representa um marco em nosso desenvolvimento, pois ela evolui do plano biológico, a comunicação, para as formas mais elaboradas possibilitando usá-la como instrumento mediador da cultura humana, uma vez que representa-se socialmente em diferentes contextos. Desse modo, ela constitui uma atividade fundamental para o nosso desenvolvimento e sua apropriação nos permite extrapolar os limites das funções psicológicas elementares em direção à sua complexidade, às funções psicológicas superiores. Sobre isso, aprofundaremos um pouco mais a seguir.

1.1.2 A apropriação da linguagem no desenvolvimento humano

Para Vygotsky (2003, 1995) a linguagem apresenta-se como um processo evolutivo na vida do ser humano, revelando-se de modos diferentes. Em um primeiro momento, na infância, ela é um reflexo oriundo de fatores puramente biológicos, evoluindo, posteriormente, do modo primitivo para um reflexo condicionado a partir dos estímulos e percepções provenientes do contexto imediato, no qual estamos inseridos. Em decorrência da influência mútua e integração com o outro, os reflexos passam a significar e a representar, fazendo emergir uma linguagem por meio da qual passamos a construir significados que nos permitem ir compreendendo o meio a nossa volta, ampliando, assim, a capacidade de comunicação.

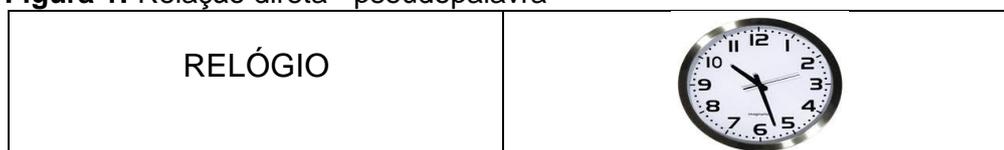
Assim, de acordo com as interações com o outro e com o meio, a criança vai, gradativamente, aumentando suas possibilidades de uso da linguagem, por meio da apropriação de palavras incorporando-se a ela novos mecanismos: o som, o signo e a imagem, até então indissociáveis.

Nas pesquisas desenvolvidas por Vygotsky (2001), a apropriação da linguagem é uma preocupação constante, visto que ocupa uma importante posição de destaque no processo de constituição do homem e da sua cultura. Para o autor, essa apropriação da linguagem deve ser compreendida como constituinte do próprio gênero humano em sua ontogênese, pois possibilita o desenvolvimento dos processos mentais mais complexos, os quais o autor denomina de Funções Psicológicas Superiores (FSPS, doravante). Sob essa perspectiva, a linguagem configura-se como um sistema de representação social, um instrumento das

relações interpessoais, organizado e constituído a partir dos signos oriundos da cultura humana ao longo da história e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) esclarece que a linguagem se manifesta na primeira infância de modo egocêntrico⁸, no entanto, já tem como base o plano social a partir das relações interpessoais, ou seja, a criança apropria-se dela se estiver inserida no contexto de falantes. Trata-se, a princípio, de um período em que a linguagem interna e externa coexistem a partir do plano social para o plano individual. Esse período representa um momento intermediário entre os processos psicológicos externos e internos, possibilitando a internalização das práticas sociais mediadas por meio das relações efetivadas com os outros sujeitos. Nesse processo de desenvolvimento, o pensamento da criança evolui, também, a partir das apropriações dos instrumentos presentes nos domínios sociais, isto é, pela linguagem como resultado de um processo histórico e social. Tomemos como exemplo a palavra: em um primeiro momento, a criança a relaciona diretamente com a imagem a qual representa, conforme ilustramos a seguir:

Figura 1: Relação direta - pseudopalavra



Fonte: Criada pela pesquisadora

Nesse momento, a linguagem representa uma pseudopalavra, pois significa e indica um significado direto. De acordo com a atividade psicológica e os contextos sociais dos quais a criança passa a participar, essas relações externas vão evoluindo internamente. Segundo Lúria (1994), esse primeiro momento é marcado pela ligação entre palavra e significado concreto, como uma referência necessária ao processo de apropriação. Posteriormente, essa relação entre palavra e imagem se complexifica, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela formação de conceito em uma atividade psíquica, de modo que a

⁸ Contudo, esclarecemos que a linguagem para o autor não é egocêntrica, trata-se de um processo evolutivo, no qual nesse momento inicial é assim manifestada. Posteriormente, evolui e perpassa do plano interpessoal para o intrapessoal e, novamente, em um movimento dialético mediado pela apropriação do conhecimento, avança em direção ao plano interpessoal marcada pela sua natureza social.

imagem se desvincula dessa relação direta, conservando-se apenas o significado e o som. A figura seguinte procura ilustrar esse período de desenvolvimento da linguagem.

Figura 2: Relação conceitual: palavra



Fonte: Criada pela pesquisadora

Nesse momento, além de desvincular-se da relação direta com o objeto, o significado passa a carregar também valores sociais, compreendendo que as coisas guardam em si muito mais que atributos; conservam e representam uma função na sociedade. Assim, a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, oral ou escrita, está diretamente vinculada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e à formação de conceitos. O que era, até então, uma pseudo-palavra passa a representar a unidade do pensamento e da linguagem por meio de uma palavra. Conforme Lúria (1994), esse momento passa a ser marcado pela generalização, relacionando a palavra com categorias lógicas de maiores profundidades, refletindo o mundo que cerca a criança.

Pela sua complexidade, segundo Vygotsky (2001, 1995) e Lúria (1994), a apropriação da linguagem no desenvolvimento humano envolve atividades relacionadas às FSPS, como, por exemplo, atenção, memória, abstração e formação de conceitos por meio da generalização das características próprias, dos signos, e da sua relação com as situações e eventos em que as práticas de linguagem envolvem socialmente. Logo, é por meio de sua apropriação que se torna possível ao homem a evolução de sua condição biológica para a sociológica, fato diretamente relacionado à apropriação e ao uso dos signos, como instrumento social da cultura humana, o que requer compreender as formas de abstrações, visto que a linguagem nos permite representar objetos e fatos mesmo que distantes fisicamente.

Isso faz com que a atividade mental dê um salto qualitativo, permitindo que as funções psicológicas elementares cedam espaço, a partir de experiências e interação com o outro, saindo do plano inter/intrapessoal em direção ao interpessoal,

por meio da mediação com os instrumentos da cultura humana. Desse modo, compreendemos que a linguagem possibilita não somente a mediação e manifestação social com nossos semelhantes, como também nos permite a organização do pensamento e o diálogo interior.

Vygotsky (2001) traz, também, para a reflexão, a importância do outro, pois tanto a linguagem como os seres humanos são frutos de uma constituição social, de forma que possibilitam a imersão no universo cultural. No entanto, pela sua natureza social, a criança somente apropriará desse instrumento se tiver inserida em contextos de uso, onde ocorra a convivência e integração com os falantes. Frente a esses contextos, somos direcionados a refletir também as diferentes formas de manifestações da linguagem, visto que, de acordo com as necessidades, ela pode apresentar-se de diferentes modos. Com esse propósito, focalizamos, na sequência, a apropriação da linguagem escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

1.1.3 A apropriação da linguagem escrita

Segundo Vygotsky (2000), ao apropriar-se da linguagem escrita, instrumento social, o homem acumula conhecimentos e cria novas possibilidades para atender às necessidades de socialização com seus semelhantes, impulsionando, dessa forma, novas carências que lhe proporcionarão, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico das funções psicológicas superiores.

O surgimento da linguagem escrita favoreceu, além das práticas sociais de integração entre os sujeitos, o próprio registro histórico e social da cultura da humanidade. Contudo, essa forma de linguagem não existe apenas para responder às nossas necessidades particulares; ela precisa responder e representar socialmente como signo social. Logo, esse processo de apropriação não se distingue da própria natureza humana e deve acontecer por meio de atividades transformadoras, ou seja, por ações que possibilitem a transformação do outro, resultando em aprendizagem e desenvolvimento.

Todavia, trata-se de um processo que necessita ser ensinado, pois perpassa pela mediação social e intencional. No âmbito escolar, o veículo da mediação dos instrumentos culturais é representado pelo professor, profissional que possui o domínio dos signos e é preparado para possibilitar a aprendizagem da escrita por

meio da sistematização, esclarecendo a forma de representação simbólica da escrita que difere, de certa forma, da representação da linguagem oral.

Vygotsky (2000, 2001) esclarece que na linguagem oral a criança age involuntariamente ao fazer uso desse instrumento. Todavia, “en el lenguaje escrito, por el contrario, debe tomar conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos”⁹ (VYGOTSKY, 2001, p. 231). Significa, então, que, para apropriar-se da linguagem escrita, a criança precisa apropriar-se dos mecanismos que a estruturam, compreendendo as relações entre fonemas e grafemas a partir de sua convencionalidade social.

Essa aprendizagem requer, ainda, a compreensão dos modos de operacionalização da linguagem escrita em nossa cultura, reconhecendo suas formas de materialização, concretizadas nos diferentes textos que circulam socialmente que são, na verdade, a representação dos gêneros discursivos¹⁰.

Compreendendo, nesse sentido, o papel da escola, conforme Saviani (2005), é caracterizado pelo processo de ensino e aprendizagem, dos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos, dos quais os sujeitos necessitam apropriarem para se constituírem como tal. Portanto, requer ações intencionais e planejadas de forma a proporcionar a apropriação e acesso à cultura produzida historicamente pelo gênero humano pelas novas gerações, pois à escola cabe a transmissão e assimilação, pelo gênero humano, do saber sistematizado (conteúdos clássicos). Para isso, o conhecimento não deve ser fragmentado, pois necessita de significação, planejamento e intencionalidade.

O trabalho educativo, segundo o autor, demanda conhecimento da ciência e presença de um professor que atue na mediação da cultura humana e o aluno, promovendo avanços na superação de seu conhecimento cotidiano em direção às formas mais elaboradas, a cultura erudita, por exemplo, instrumentalizando-o para que, então, possa ter acesso a novos saberes. Isso compreende que o domínio da leitura e escrita deve ser considerado como um meio essencial, pois é por que se torna possível o acesso ao legado cultural da humanidade em uma cultura letrada.

Entendemos, desse modo, que os encaminhamentos desenvolvidos de forma a propiciar a apropriação da linguagem escrita pela criança devem resultar em ações

⁹ “Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” (VYGOTSKY, 2001, p. 231, tradução nossa)

¹⁰ Na subseção 1.2.2, aprofundaremos a reflexão sobre os gêneros discursivos como lugar de organização da linguagem.

mediadoras que estabeleçam vínculos com as práticas sociais nas quais a linguagem escrita se inscreve. Logo, essas ações devem possibilitar a aprendizagem da cultura humana pelos alunos, viabilizando o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Martins (2007b) afirma que

As significações presentes nos saberes escolares terão maiores probabilidades de adquirir sentido para os alunos na medida em que o trabalho educativo, orientado pelo professor, sintetizar uma tríplice orientação: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar; isto é, sintetizar as três dimensões nucleares da prática pedagógica, a saber, o *conteúdo* (saberes científicos) a *forma* (didática) e a *intencionalidade ético-política* (MARTINS, 2007b, p. 132, grifos da autora).

Dessa forma, as concepções de linguagem, de ensino e de sociedade por nós assumidas sob essa acepção se opõem às teorias de cunho cognitivista, por compreender o homem a partir de sua natureza histórica e social. Sob essa perspectiva, o homem está sempre perpassado pelo plano social e a educação é uma prática política e transformadora no seio da sociedade, que deve favorecer a promoção humana pela mediação do conhecimento. Portanto, são essas relações sociais mediadas pelo outro e pelos instrumentos culturais que possibilitam os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Vygotsky (2001), a formação de conceitos, necessária à apropriação da linguagem escrita, está fundamentalmente relacionada à atividade dirigida. Essa deve, sempre, ser vinculada e determinada por objetivos concretos, direcionando a criança de acordo com o uso de instrumentos e meios adequados. Nesse sentido, Vygotsky (2001), como já abordamos anteriormente, esclarece que a formação de conceitos envolve uma série de funções mais complexas, tais como abstração, atenção voluntária, memória lógica, comparação e diferenciação, o que requer, de nós professores, a organização de encaminhamentos adequados que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos psíquicos mais complexos.

Assim, a apropriação da linguagem escrita está diretamente vinculada à apropriação da cultura humana, propiciada por meio de ações mediadoras envolvendo os sujeitos, os instrumentos e signos (conteúdo escolar). Não se trata de uma transmissão de conhecimento, mas de um processo de ensino e aprendizagem que deve acontecer a partir da relação entre as práticas cotidianas e não cotidianas da criança, ou seja, entre o conhecimento empírico e o científico.

A apropriação da linguagem escrita, segundo Vygotsky (2001), envolve um alto grau de abstração, pois se desenvolve no plano do pensamento e necessita da relação com o som material, se diferenciando da manifestação oral, não só por sua estrutura, mas também pelo seu modo de funcionamento.

Outro aspecto citado por Vygotsky (2001) se refere à ausência do interlocutor, o que, a princípio, se revela para a criança como uma situação diferente, considerando as práticas cotidianas envolvendo a linguagem oral das quais ela participa. Esse fato, somando-se ao aspecto estrutural e ao modo de funcionamento da escrita, passa a requerer, também, a reestruturação das funções psíquicas da criança.

Vygotsky (2001) destaca que um fato revelador dessas distinções está relacionada diretamente com *“los motivos que impulsan a recurrir al lenguaje escrito no están todavía al alcance del niño que comienza a aprender a escribir”*¹¹. (VYGOTSKY, 2001, p. 230, grifos do autor). Tal compreensão, segundo o autor, somente se concretizará a partir do momento em que a criança vivenciar situações em que essa nova função da linguagem se fizer necessária. Essa necessidade funcionará como um princípio de motivação, pois, ao contrário da linguagem oral, a escrita, dependendo de sua realização, pode configurar-se como uma situação totalmente nova para a criança.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) destaca que *“el niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado”*¹² (VYGOTSKY, 2001, p. 231). Todavia, quando se trata da escrita, desponta-se a necessidade de conduzir a criança para uma análise consciente dos elementos que envolvem o objeto de estudo. Partindo do princípio de que essa materialização deve significar socialmente para o outro, ela precisa dominar certos elementos, tais como operações semânticas, sintáticas e os próprios signos linguísticos para operá-los com propriedade sempre que se fizer necessário.

¹¹ “Os motivos que impulsionam para recorrer à linguagem escrita não estão ao alcance da criança que começa a aprender a escrever” (VYGOTSKY, 2001, p. 230, tradução nossa).

¹² “A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencional ao pronunciar cada som intencionalmente” (VYGOTSKY, 2001, p. 231, tradução nossa).

A partir dessa reflexão, compreendemos que a linguagem escrita e seus usos devem ser tomados como um instrumento histórico e cultural, que promove a integração social dos sujeitos.

Em conformidade com tais pressupostos, acreditamos que são por meio das relações sociais mediadas pelo outro, na e com os resultados da cultura humana, que se tornam possíveis os processos de ensino e aprendizagem. Na escola, por sua vez, essas práticas sociais adquirem um novo significado pelo trabalho educativo. Para um melhor aprofundamento sobre a nossa atuação, como docente e sujeito mediador, trazemos, a seguir, elementos teóricos acerca da relação entre as ações desenvolvidas na prática pedagógica e a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.4 O conceito de mediação e sua relação com o desenvolvimento humano

Segundo leituras fundamentadas em Vygotsky (1995, 2001), o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à mediação de uma cultura construída social e historicamente. Neste contexto, a linguagem situa-se como um importante produto resultante da atividade humana, a qual possibilita às gerações futuras a apropriação do resultado do trabalho humano. A relação entre mediação, linguagem e desenvolvimento perdura ao longo da existência da cultura humana, pois desde as primeiras semanas de vida, as funções sociais da linguagem oral começam a ser internalizadas pela criança dentro de sua relação mediada pelo outro, o adulto.

Dessa forma, segundo o autor, ainda no seu primeiro ano de vida, a criança começa a manifestar-se socialmente por meio da linguagem, no entanto, é por volta dos 2 anos de idade que, em seu convívio social, começa a sentir a necessidade de ampliar as suas possibilidades de participação. Nesse período, busca auxílio do adulto, questionando-o em busca de respostas às novas situações por ela vividas, o que amplia o seu vocabulário. Essas ações de interlocução propiciam novas aprendizagens, impulsionando o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, ampliando as suas possibilidades de inserção social. Desse modo, a criança passa não só a apropriar-se da linguagem, mas também da própria cultura humana por

meio das relações de mediação estabelecidas socialmente veiculadas pelo outro, pelos signos e ferramentas, instrumentos da cultura humana.

De acordo com Vygotsky (1995), os signos e ferramentas se diferenciam pela sua orientação, no entanto, ambos atuam na atividade mediadora, provocando mudanças profundas na natureza humana:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos¹³ (VYGOTSKY, 1995, p. 93)¹⁴.

Conforme Vygotsky (1995), ambos, ferramenta e signos, estabelecem uma função semelhante, atuando como atividade mediadora correspondente a seus usos. Todavia, há que se destacar que as ferramentas estão relacionadas diretamente à atividade laboral humana, já os signos operam na atividade psicológica.

Os signos constituem instrumentos artificiais que atuam como um objeto cultural para cumprir com determinada função social. Segundo o autor, o homem, diferentemente do animal, cria e utiliza esses signos, atribuindo-lhes uma significação social, de modo que passem a constituir estímulos que influenciem e regulem o comportamento humano, possibilitando a reorganização das atividades psíquicas.

Vygotsky (1995) sinaliza que a linguagem constitui o signo mais importante, favorecendo, de modo externo, novas conexões neurológicas. Ela opera como uma

¹⁴ “Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influir psicologicamente, em sua própria conduta, e na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos” (VYGOTSKY, 1995, p. 93, tradução nossa).

fonte mediadora da cultura humana, um instrumento do pensamento, que possibilita a captação das relações que existem entre os objetos.

Essa independência não significa o ofuscamento do nosso papel como educadores na prática educativa, pois, segundo Martins, “a assunção desta tarefa implica o trabalho educativo como atividade interpessoal, pressupõe professores e alunos frente a frente, numa relação mediada por conhecimentos, atos e sentimentos” (MARTINS, 2007a, p. 131). Essa atitude interpessoal nos remete à compreensão da escola como um espaço social, no qual se concretizam ações mediadoras que se valem dos signos sociais para favorecer o conhecimento ao aluno. E, nesse espaço, nós, professores, devemos atuar como veículo que, por meio de ações de mediações, possamos ensinar e intervir no processo de aprendizagem. Tal atitude requer o domínio do conhecimento, em uma postura ativa e dinâmica que ultrapasse as barreiras da mera transmissão, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de processos interlocutivos que relacionem os conteúdos com as práticas sociais.

De acordo com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, Martins (2013) esclarece que o processo educacional difere dos processos cotidianos, tanto pela natureza do conhecimento, quanto pelas ações necessárias à apropriação. O conhecimento trabalhado na escola requer o desenvolvimento de operações psíquicas, pois eles não são adquiridos a partir de experiências pessoais da criança ou pela sua mera inserção em um grupo social. Essa apropriação requer a ação do outro, por meio de operações externas que possibilitem a reconstrução interna dos modos de operacionalização, motivados em seu interior, de modo a permitir a formação de conceitos.

Nesse sentido, Vygotsky (2003) esclarece que “o desenvolvimento [...] não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKI, 2003, p.74). Só que esse avanço está ligado, principalmente, às ações de mediação interpessoais, favorecidas, no processo educativo, principalmente, pelo professor, profissional preparado para agir, socializando e propiciando a apropriação de conhecimentos. Compartilhando desse pressuposto, acreditamos que o trabalho em sala de aula para a apropriação da linguagem escrita consiste em promover, no aluno, por meio de diferentes ações, a reflexão sobre a escrita, concebendo-a a partir de suas

características específicas, sua convencionalidade e seus usos sociais como uma resposta a uma necessidade.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento real comporta as apropriações que já estão em desenvolvimento pela aprendizagem já efetivada. De acordo com esses estudos, a aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento é resultante da atividade mediadora do conhecimento científico, ou seja, da interposição dos conteúdos por meio da ação colaborativa oriunda da prática pedagógica. Essa, por sua vez, requer um propósito bem definido, planejamento e a organização de encaminhamentos a partir das funções psíquicas já amadurecidas pelas crianças.

Diante de tais considerações, Martins (2013) interpreta que a atividade de mediação deve consistir “[...] no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de *desenvolvimento eminente*, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais” (MARTINS, 2013, p. 287, grifos da autora). Trata-se de efetuar ações de intervenção que possibilitem uma mudança de comportamento frente a determinado conhecimento, de modo a provocar mudanças internas em sua operacionalização. Com isso, o aluno ganha mais autonomia, atuando por meio dos motivos que conduzem a atividade, ou seja, a atividade passa a ser direcionada por motivações conscientes, externas a ele, que passa a agir internamente no sujeito aprendiz e esses avanços, conquistados pela mediação social e cultural, passam a materializar novas ações externas pela interposição dos conteúdos que possibilitaram uma transformação, a aprendizagem.

Esse momento revela as apropriações efetivadas a partir da ação colaborativa do professor, sujeito experiente e atuante na prática educativa, que, segundo Martins (2013), deve exercer o papel de “condução da aprendizagem” (MARTINS, 2013, p. 288). A autora esclarece, ainda, que a imitação, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, não é capaz de promover a aprendizagem, mas, para isso, faz-se necessária a ação colaborativa, a identificação das funções psíquicas superiores ainda não efetivadas e a posterior intervenção, com a explicação e a organização de ações de mediação necessárias à efetivação da apropriação e do desenvolvimento, condição imprescindível para a superação do nível real de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Para Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), o alicerce da mediação é o conhecimento, pois é em função dele que atuamos na prática educativa. Ele é o

agente condutor que nos possibilita agir, avaliar e compreender a realidade a nossa volta, constituindo, dessa forma, nossa atividade em uma práxis humana (conhecimento-ação-reflexão-conhecimento) em um movimento constante.

A mediação, desse modo, deve ser compreendida como a operação do conhecimento em ação que se concretiza por meio das múltiplas relações do sujeito com a cultura e com o outro, por meio da atividade e, consecutivamente, é exteriorizada em forma de conhecimento ativo e responsivo, durante as ações que envolvem o objeto da cultura, a linguagem escrita e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: o professor, o aluno e os signos.

Nesse sentido, ao abordar a importância da atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, Fontana (2005) destaca que o conhecimento que temos acumulado e a nossa elaboração mental, somando às intervenções, indagações e exposições, possibilita ao aluno a apropriação e o desenvolvimento das operações mentais, impulsionando a formação de conceitos.

Igualmente, reafirmamos que a apropriação do conhecimento necessita de condições específicas para a sua efetivação, de uma relação ativa com o conhecimento, o objeto do trabalho docente, devendo ultrapassar os limites da superficialidade, pois requer a superação de uma condição cotidiana em uma relação complexa e intencional, capaz de possibilitar mudanças profundas no interior do sujeito aprendente.

Nesse sentido, Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) esclarecem que a mediação é um processo contínuo em um constante movimento, “uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também separa e os distingue” (ALMEIDA, OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p.102). Segundo esses autores, o imediato refere-se a uma realidade espontânea, já o mediato é o resultado da cultura, logo, requer elaboração, o que carece da atividade de mediação. O avanço de uma condição à outra – imediata à mediata – é a aprendizagem e o ensino, o que implica necessariamente a intervenção do outro, ou seja, do professor, não como facilitador, mas aquele que atua em função de ampliar as possibilidades do aluno, conduzindo-o para a superação pela mediação do conhecimento.

Esse movimento não acontece em um sentido único, tampouco há a anulação de uma força com relação à outra, mas é um elemento que se soma a outros e

juntos constituem um processo que permite a superação de uma condição por outra, que também traz consigo novas possibilidades e abre perspectivas de avanço.

Segundo esses mesmos autores, sem a ação das forças externas não há superação. A existência de movimentos opostos permitem a negação e a compreensão da totalidade. Nessa dinâmica constante, quando percebemos o movimento e o distanciamento revelado entre o real e o objetivo a que nos propomos, estamos a um passo do comprometimento com a superação, pois são esses elementos – negatividade, movimento e ação – que constituem a mediação, possibilitando a superação de uma condição à outra, uma ação imediata por uma mediata. Da mesma forma, o processo educativo é constituído de intencionalidade, de ações e atividades mediadoras, portanto, não há educação em sua ausência, requerendo, desse modo, o desenvolvimento de constantes encaminhamentos e intervenções que possibilitem, cada vez mais, o acesso ao conhecimento e a apropriação pelos alunos.

Ao relacionarmos a importância da mediação e o trabalho específico com a linguagem na alfabetização, faz-se necessário refletirmos sobre as nossas ações, tendo em vista a concepção de linguagem¹⁵ que fundamenta o nosso trabalho. Nesse sentido, Brotto e Szymanski (2013) afirmam que “é na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução que o professor alfabetizador poderá [...] se fortalecer enquanto socialmente responsável pela tarefa crucial de possibilitar a apropriação crítica da leitura e da escrita escolarizada (BROTTO; SZYMANSKI, 2013, p.251).

Considerando o exposto pelas autoras, é fundamental que nós, professores, compreendamos não somente a linguagem como um instrumento de interlocução, mas que, acima de tudo, possamos assumir o compromisso com a apropriação dos conteúdos necessários à formação do aluno como um sujeito crítico e atuante nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Desse modo, compreendemos que às ações de mediação que promovem o conhecimento devem estar vinculadas diretamente à função social da linguagem escrita, relacionando os conteúdos pertinentes à linguagem escrita e vinculando-os a sua totalidade, na busca da superação da fragmentação do trabalho e da própria

¹⁵ Na seção a seguir, discutiremos sobre a concepção de linguagem, a qual mencionamos brevemente nesse momento com o objetivo de esclarecer a nossa compreensão sobre o conceito de mediação, estabelecendo uma aproximação com o foco investigativo: o ensino e o aprendizado da linguagem escrita.

formação do aluno. O caminho mais coerente, então, pode ser representado por um trabalho focado nos usos sociais da escrita, compreendendo o texto como ponto de partida e chegada para os encaminhamentos necessários, como argumenta Geraldi (2000). Nesse sentido, Dolz, Cagnon, Decândio (2010) afirmam que “[...] a apropriação da escrita exige uma análise linguística e um trabalho sistemático” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.17). Em se tratando de uma turma de alfabetização, no processo inicial de apropriação da linguagem escrita, entendemos que o trabalho com o texto deve estar vinculado a um espaço de produção, revisão e reescrita, em uma ação colaborativa entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O fato se justifica por compreendermos que a produção escrita de texto revela os domínios linguísticos e discursivos já efetivados pelos alunos e, de acordo com Vygotsky (2003), entendemos que essas apropriações representam o “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKI, 2003, p.111). Porém, há outros níveis que o aluno precisa alcançar e que ainda não lhe são reais. Nesse caso, ensinar significa criar situações de intervenção, partindo do conhecimento já sistematizado pela criança, atuando decisivamente sobre aquilo que o aluno ainda não conhece. Trata-se de compreender que a produção escrita do aluno revela o conhecimento já efetivado, bem como sinaliza para a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o espaço em que devemos atuar na organização de novas ações de mediação que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Segundo Martins (2013), o processo de ensino e aprendizagem tem como incumbência uma tarefa complexa que requer de nós, professores, uma formação teórica e uma organização sistemática que possibilite elevar o aluno da condição de seus conhecimentos espontâneos ao domínio do conhecimento socialmente elaborado. Para isso, temos que partir da prática social, considerando o desenvolvimento real do aluno para organizar ações na área de desenvolvimento eminente e ressignificar o papel na prática educativa, em uma resposta valorativa ao nosso trabalho. Na busca de ampliar essas discussões, em consonância com o que vínhamos discutindo, socializaremos, na próxima seção, a abordagem teórica que sustenta a concepção Sócio-Histórica da Linguagem.

1.2 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Nesta seção, cujo foco se volta para a concepção sócio-histórica da linguagem, procuraremos mostrar a proximidade das discussões do Círculo de Bakhtin¹⁶ com as reflexões de Vygotsky. Bakhtin (1895-1975) também foi um pesquisador russo e, assim como Vygotsky, travou grandes batalhas com as correntes teóricas vigentes, principalmente por defender a influência da sociedade e da cultura na formação do sujeito.

Os dois pesquisadores estiveram ligados a um mesmo espaço histórico e geográfico, bem como sofreram as repressões do stalinismo, o que fez com que as pesquisas de Bakhtin, a exemplo das desenvolvidas por Vygotsky, chegassem tardiamente a quem delas careciam. Prova desse período turbulento, por eles vivido, é a polêmica questão que envolve a autoria da obra intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem* (e de outras), publicada pela primeira vez em 1929. Todavia, nesta nossa pesquisa, por compreendermos a importante contribuição da obra (e das publicações do Círculo) para os estudos da linguagem, optamos por referir a ela como produção de Bakhtin/Volochínov, não negando a nenhum deles os créditos devidos, porém não excluindo as divergências existentes¹⁷.

Embora Vygotsky e Bakhtin tenham vivido, simultaneamente, no mesmo país, não há registro de que tenham se encontrado ou debatido sobre as suas teorias. No entanto, mesmo tardiamente, Bakhtin, ao contrário de Vygotsky (que veio a falecer muito cedo), teve a oportunidade de acompanhar a disseminação de suas ideias com algumas publicações, mesmo que em anos posteriores.

Bakhtin dedicou grande parte de sua vida discutindo sobre linguagem, arte e literatura, ao lado de outros grandes estudiosos (que compunham o Círculo de Bakhtin). Ancorados na base marxista, buscaram integrar, em suas pesquisas, todos os domínios das ciências humanas, entre elas a etnologia, a pedagogia, a psicologia e a filosofia. A partir de seus estudos, defenderam veementemente as relações entre

¹⁶ O círculo de Bakhtin foi um nome atribuído a um grupo de intelectuais e artistas que se encontravam periodicamente para debater ideias pertencentes aos domínios da arte e das ciências humanas. Os membros desse grupo tinham algo em comum, o compromisso, a confiança de que esses estudos eram de grande relevância: o apreço pela filosofia e o debate de ideias. Entre os integrantes desse grupo estavam Marc Chagall, Soleertinsky, Volochínov, Bakhtin e Medviév.

¹⁷ Para um maior aprofundamento, recomendamos a leitura da obra: CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

linguagem e sociedade e a necessidade de um novo método de pesquisa que desse conta dessa dimensão social da linguagem.

A partir de estudos de base dialética e sociológica, Bakhtin/Volochínov (2004) e Bakhtin (2003) confrontaram as correntes que pregavam o caráter estrutural e abstrato da linguagem, defendendo a sua natureza social, intrinsecamente ligada aos seus usos nas manifestações entre sujeitos nos mais diferentes contextos, sofrendo variações e mudanças no decorrer da história.

Sob esse viés, Bakhtin/Volochínov (2004) argumentaram que a língua ultrapassa a ideia de um sistema imutável, pois reflete e refrata uma dinâmica histórica e social, se realizando na interação¹⁸ entre os sujeitos. Os signos, por sua vez, são agregados a valores sociais e relacionados a uma pluralidade de significados construídos a partir de um contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserido. A realidade social da língua está diretamente vinculada às relações de significações presentes na linguagem, por meio de uma relação dialógica com o outro, negando a existência de um ser individual (emissor e receptor), mas defendendo sujeitos históricos e sociais (locutores e interlocutores), inseridos em contextos mais amplos.

A partir dessa compreensão geral sobre a linguagem, é possível estabelecer uma conexão entre os pressupostos disseminados por Bakhtin e Vygotsky, por conduzirem a reflexão sobre a compreensão do homem como sujeito histórico e social. Ambos, respaldados na base do Materialismo Histórico Dialético, teceram críticas aos modelos teóricos de orientação naturalista e idealista, pautadas na perspectiva objetivista e subjetivista. Tanto Bakhtin, no campo da filosofia, quanto Vygotsky, no campo da psicologia, discordavam de tais modelos e defendiam o princípio da constituição humana por meio das relações interpessoais. Para eles, homem e linguagem são resultados de uma formação cultural, histórica e ideológica próprios da atividade humana, e tudo que neles existe é fruto dessa relação externa que possibilita profundas mudanças no mundo interior.

Assim, a linguagem, para Bakhtin e Vygotsky, apresenta grande influência na constituição do sujeito, pois estabelece um elo fundamental entre o mundo interior e

¹⁸ A interação para Bakhtin/Volochínov (2004) está ligada ao dialogismo, portanto não tem relação com o biológico, mas com o social. Trata-se de compreendermos que a língua realiza-se e ganha vida por meio da interlocução verbal entre sujeitos concretos e socialmente definidos, um eu e um tu, que constroem enunciados e enunciações sempre a partir do discurso do outro e, nessa relação constituímos “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 122).

exterior, promovendo a mediação da cultura humana a partir de um movimento dialético. Ambos concebem o signo como representações sociais e ideológicas em função dupla: age sobre o sujeito e age sobre seu entorno social, provocando mudanças profundas no psiquismo humano.

Com o propósito de ampliar essas reflexões, abordamos, a seguir, os conceitos de língua/linguagem e enunciado a partir das leituras de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2004), relacionando-os com as práticas educativas.

1.2.1 Língua/linguagem e enunciado: elementos a serviço da interlocução

Em consonância com os pressupostos bakhtinianos, compreendemos as relações existentes entre língua/linguagem e enunciado a partir de sua natureza social e histórica, de sua dinamicidade na promoção da interação entre sujeitos para suprir essa necessidade. A língua, uma das formas de manifestação da linguagem, para Bakhtin/Volochínov (2004), é considerada nas relações que um sujeito estabelece com o(s) outro(s), tendo em vista uma necessidade real de dizer. Em função de uma necessidade comunicativa, recorreremos à língua para falar ou escrever, adequando-a àquela situação de uso. Sob esse prisma, a língua não é um sistema nem é monológica. Para os autores,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123).

Ao se posicionarem de tal forma, Bakhtin/Volochínov (2004) tecem uma crítica às concepções cognitivista e estruturalista da linguagem e sinalizam para a importância de compreendermos a língua numa relação dialógica¹⁹, agindo na

¹⁹ Brait (2005) assim explica o conceito de dialogismo apresentado e explorado por Bakhtin e pelo Círculo: "O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. E nesse sentido, podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, p. 95).

constituição do próprio sujeito que se estabelece na relação com o outro. As palavras, elementos que dão sustentação à língua, são definidas pelos autores sob esse viés, ou seja, elas só têm significados se inseridas em um contexto social de uso; se estiverem inseridas na interação. Assim, em vez de um signo linguístico constituído por significante/significado, conforme especificou Saussure (1985), as palavras se revelam para Bakhtin/Volochínov (2004) como signos sociais e ideológicos, plenas de valores.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 95, grifos do autor).

Conforme tais pressupostos, a palavra é intra e interindividual, ou seja, inicialmente ela não pertence ao falante/escritor, mas encontra-se fora dele, está no contexto social, faz parte da língua em suas diferentes situações de interação. Da mesma forma, segundo Vygotsky (1995), o processo de internalização²⁰ é de natureza social, resultado de intervenções e ações em uma atividade mediada pela cultura humana, numa relação qualitativa entre os sujeitos, ferramentas, signos e estímulos, que agem como motivos externos que provocam mudanças internas e orientam a atividade no plano social.

Desse modo, ao compreendermos a linguagem como uma ferramenta que orienta essa relação exterior entre sujeitos e também possibilita a apropriação dos signos por meio do desenvolvimento das FSPS (Funções Psicológicas superiores), beneficia, assim, ao aluno a aprendizagem e o desenvolvimento, pois provoca mudanças em seu interior e, conseqüentemente, amplia as possibilidades de relacionar-se socialmente com os instrumentos culturais.

Bakhtin/Volochínov (2004), nos direcionam a compreender a relação de significação presente na palavra e, certamente, na linguagem, como resultante da constituição de elementos linguísticos e extralinguísticos ligados a uma ampla

²⁰ Para Vygotsky (1995), uma atividade externa (inter-individual) que provoca mudanças internamente (intra-individual), resultando em novas possibilidades de atuação e participação social (inter-individual) pela apropriação.

universalidade cultural que está presente em nossa sociedade e é por nós internalizados. Por meio das palavras, expressamos sentimentos, valores, revelamos verdades ou mentiras; por meio de seus usos e de todas as formas de manifestações da linguagem (sejam elas verbais ou não verbais), constituímos e somos constituídos socialmente como sujeitos, como também representamos o mundo, despertando novos sentidos e outras possibilidades de uso. É por meio da palavra que ocorre a interação social com o outro.

Assim, a verdadeira realidade da língua/linguagem acontece em sua manifestação que se configura nos enunciados que, por sua vez, ganham existência a partir de uma necessidade de dizer/escrever concretizada. Os enunciados, segundo Bakhtin (2003), não se configuram apenas nos elementos linguísticos aos quais recorrem (no caso de um enunciado verbal) para organizar um dizer, mas especialmente pelo extralinguístico, já que se constitui a partir de outros enunciados. Assim, para o autor, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2003, p. 313). Logo, é no enunciado que a língua se constitui, já que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2003, p.261).

Ao tratar os enunciados como concretos e únicos, Bakhtin (2003) quer nos dizer que somente podemos encontrar identidade absoluta entre duas orações no estudo do sistema da língua. Todavia, quando se trata do enunciado, ele sempre será único, novo e nunca se repetirá, mesmo que sua estrutura linguística se repita, pois como o enunciado é uma manifestação viva da linguagem, cada manifestação contempla um contexto diferenciado, outra necessidade de dizer, enfim, um momento novo. Por exemplo: podemos dizer “Bom dia!” para várias pessoas na mesma manhã. A estrutura linguística se repetirá, mas o enunciado não, porque esse cumprimento se direcionará para pessoas e em momentos diferentes, contemplando, também, uma necessidade diferente de dizer. Recorrendo ao autor:

É possível uma identidade absoluta entre duas orações; além disso podemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas **como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra,**

jamais pode repetir-se: é sempre um enunciado novo (ainda que seja uma citação) (BAKHTIN, 2003, p. 313, grifos nosso).

Bakhtin defende, ainda, o enunciado como manifestação real da língua/linguagem que, por sua vez, está diretamente relacionado à realidade imediata das pessoas. E é isso que garante seu caráter social, histórico e dialógico. Ao referir-se ao seu caráter dialógico, Bakhtin quer dizer que os enunciados são constituídos a partir de sua relação “com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe em termos reais. Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 328).

As ações e encaminhamentos com a linguagem, dentro dessa perspectiva, requerem sua contextualização e fundamentação a partir de seus usos, recuperando-a como produto e fruto de uma necessidade de interação entre sujeitos socialmente situados. Conforme Bakhtin/Volochínov (2004), compreendemos a língua como social e ideológica, por nos possibilitar servir-se dela para interagir socialmente. Nesse sentido, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 92). Ao servir-nos da língua, atuamos em um processo responsivo, (re)significando o seu uso de acordo com o contexto sócio-cultural e as condições concretas de realização.

Assim, a língua deve ser compreendida como viva e dinâmica e seus usos sociais permeiam todo ato de produção discursiva, pois sempre que nos manifestamos, interiormente ou exteriormente, fazemos uso da linguagem com uma intencionalidade, um propósito discursivo, e esse fato não pode ser alheio ao trabalho educativo. Nesse sentido, Busse (2010) afirma que “o princípio norteador é a compreensão de que a língua não é estática e acabada. Ao contrário, sua razão de ser e sua essência é a mutabilidade, a complexidade e a dinamicidade no interior das relações sociais” (BUSSE, 2010, p. 2).

Dessa forma, a língua e todas as manifestações da linguagem devem ser concebidas como resultado de um trabalho humano, e seus usos exigem uma relação ativa e responsiva na construção de sentidos, pressupondo um movimento constante de produção e transformação determinado socialmente. Trata-se, assim,

de um sistema que sempre se renova, respondendo aos avanços sociais e tecnológicos, oriundos do trabalho humano.

Ao recorrermos à teoria pedagógica que orienta a nossa pesquisa, à Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2005) revela-nos que produzimos continuamente a nossa existência por meio da atividade humana, ou seja, pelo trabalho. Nesse movimento, precisamos identificar e buscar formas adequadas de garantir às novas gerações a apropriação dos elementos culturais fundamentais para o desenvolvimento humano, no caso do nosso processo investigativo, os usos sociais da linguagem.

Para o autor, a linguagem escrita configura-se em um dos instrumentos importantes e necessários na superação das barreiras impostas pelo tempo e espaço, pois possibilita o acesso ao conhecimento por meio da cultura letrada. Diante disso, Saviani (2005) afirma que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2005, p.15).

Tal afirmação é reveladora da função social da escola: promover ao sujeito, em particular, à apropriação de toda riqueza cultural e social, não como forma de submissão e alienação, mas como instrumento de promoção por meio do domínio dos diferentes modos de dizer, favorecendo a todo cidadão a sua inserção social por meio da linguagem.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir desse contexto, de forma a abordar a língua como objeto de ensino e aprendizagem, exige superar as formas artificiais que, na maioria das vezes, estão incorporadas às práticas pedagógicas em sala de aula. É preciso ampliar a compreensão de língua, estendendo as ações para contextos reais de uso da linguagem, lugar onde a língua se revela em toda a sua plenitude. É desse lugar que devemos estudá-la para compreendermos sua verdadeira manifestação.

Ao abordar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, Suassuna (2002) aponta para a necessidade de ultrapassarmos as práticas em sala de aula voltadas apenas aos aspectos estruturantes da língua, pois ela é um produto cultural, histórico e social oriunda do trabalho humano, que se fundamenta a partir das necessidades de interação entre sujeitos concretos e historicamente situados. Assim, entendemos que, ao ensinar a língua escrita,

devemos apresentar aos alunos as suas diferentes formas de manifestações, dentre as quais a variante padrão é mais uma possibilidade de manifestar-se socialmente nos eventos discursivos.

Em termos de processo de ensino, Geraldi (2006) traz para discussão os encaminhamentos adotados no trabalho com a língua. Para o autor, no ato do planejamento, nós, professores, direcionamos nossa preocupação com o quando, como e o que ensinar, deixando de lado o fundamental questionamento que deveria preceder toda e qualquer reflexão: para quê ensinamos o que ensinamos aos nossos alunos?

Ao refletirmos sobre o exposto e compreendermos a linguagem a partir desses pressupostos, torna-se possível afirmar que ao falarmos ou escrevermos, atuamos socialmente em função de uma necessidade e, é a partir dessas manifestações da linguagem na relação dialógica com o outro, que a língua se constitui e possibilita a relação intra e interpessoal a partir de sua convencionalidade.

Nesse sentido, os encaminhamentos no trabalho com a Língua Portuguesa requerem ações adequadas com relação ao objeto de ensino: uma língua viva, capaz de promover o processo de humanização e a interação com o outro, mediada por conhecimentos específicos, linguísticos, históricos, culturais e sociais.

Assim sendo, é possível afirmar que as diferentes situações em que os sujeitos fazem o uso da linguagem não ocorre no vazio, mas se fundamenta como resultado das objetivações humanas que emergem a partir das mais diferentes necessidades e finalidades de interlocução entre sujeitos, reais e concretos, em nossa sociedade.

Ao refletir sobre esse caráter dialógico da linguagem, surgem os primeiros direcionamentos da indagação do “para quê ensinamos”. Se nossa resposta for em direção à emancipação e à participação ativa dos sujeitos, temos que conduzir nossas ações de forma que os alunos possam se apropriar da língua como forma de interação na sociedade em que vivem.

Partindo desse princípio, as manifestações da linguagem são mediadas por signos sociais e convencionalizados, carregados de conteúdo ideológico, que tanto podem refletir e/ou negar as ações dos sujeitos historicamente situados. Essa responsabilidade estabelecida pelos sujeitos, históricos e sociais, em relação aos

enunciados que circulam socialmente ocorre por meio da enunciação. De acordo com essas reflexões, trazemos a seguir elementos teóricos abordando essa materialização discursiva, a partir dos usos sociais da linguagem.

Sendo assim, a resposta do motivo para o qual ensinamos nos remete aos fundamentos de uma linguagem, fruto de um evento comunicativo que se realiza por meio de objetivações, das quais fazem imergir, constantemente, novas necessidades sócio-históricas e condições específicas de estruturação e organização dos enunciados. As condições específicas de produção e circulação estão diretamente relacionadas aos diversos campos da sociedade humana, aos quais Bakhtin (2003) denomina de esferas sociais, onde se organizam os diferentes modos de dizer. Com o objetivo de ampliar essa reflexão, abordaremos, a seguir, algumas considerações sobre os gêneros discursivos nesse processo de constituição da linguagem.

1.2.2 Os gêneros discursivos como lugar de organização dos enunciados

Conforme já discutimos na subseção anterior, os enunciados concretos são manifestações vivas da linguagem que se revelam dentro de uma situação de interlocução, o que significa dizer que usamos a linguagem para esse fim. Todavia, esses enunciados não se constituem aleatoriamente; eles são organizados pelo locutor (autor) a partir de seu conhecimento social. Portanto, embora representem o querer dizer um sujeito, se orientam também a partir de determinadas convenções sociais. Por isso, Bakhtin (2003) afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Sob esse prisma, entendemos que cada enunciado se organiza conforme um gênero do discurso que, por sua vez, corresponde à materialização de um enunciado situado em determinado campo de atividade humana. Por “campo de atividade humana” entendamos, conforme o autor, os diferentes contextos sociais de produção da linguagem, os quais influenciam no modo de dizer. Por exemplo: esfera jurídica, familiar, religiosa, acadêmica etc. E é no contexto da esfera social que os gêneros discursivos devem ser tomados como instrumentos na promoção dos usos

da língua, pois por revelarem-se em situações reais de uso, contemplam enunciados que se constituem conforme seu campo (esfera) de utilização da língua. Por meio dos gêneros discursivos torna-se possível, para todo e qualquer sujeito, servir-se da língua para atender às suas necessidades específicas de interação, organizando, assim, seu discurso manifestado em enunciado(s).

Ao tomar os gêneros como instrumentos de trabalho no processo de ensino e aprendizagem, as relações entre linguagem/língua e enunciado ganham um novo significado, possibilitando ao aluno a tomada de consciência sobre a ação por ele desenvolvida, bem como da própria relação do homem com a linguagem ao longo da história da humanidade.

Bakhtin (2003), ao afirmar que os gêneros discursivos “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), defende a relação existente entre sujeito e linguagem, que se constituem nas relações de interação mediadas pelos gêneros discursivos. Como os gêneros são os próprios enunciados, tendo em vista revelarem manifestações reais da linguagem, carregam valores, ideologias, histórias, culturas, elementos que são próprios da linguagem. Assim como a linguagem é viva, dinâmica e, por isso, sofre transformações, também os gêneros revelam essa “relativa estabilidade”. Eles não são estruturas, formas, modelos de textos; são, na verdade, um lugar de organização da linguagem e, por isso, se modificam e sofrem também alterações. As necessidades mudam, ampliam, transformam, reconfiguram os gêneros, e é exatamente essa dinâmica que possibilita sua (re)organização nas diferentes esferas sociais, em função de um propósito comunicativo.

No que se refere à historicidade, Bakhtin (2003) aponta para a existência de uma diversidade de gêneros discursivos. Com a ampliação dos campos de atividade humana na sociedade, abre-se espaço para o surgimento de outros gêneros que possam responder às situações sócio interativas que emergem, como é o caso, por exemplo, da esfera digital, que a cada dia alarga suas possibilidades de interlocução, por meio da criação de novos gêneros acompanhando o movimento histórico e as demandas sociais.

Bakhtin (2003) sinaliza, ainda, para a importância de conhecer a natureza dos enunciados, a diversidade dos gêneros discursivos e os diversos campos da atividade humana. Ele afirma que “a língua passa a integrar a vida através de

enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p.265, grifos do autor). E se os enunciados se revelam nos gêneros, significa que esses devem ser estudados e compreendidos em toda sua complexidade.

Conforme assevera Bakhtin (2003),

Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, pela construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Embora os gêneros sigam padrões relativamente estáveis, a sua organização estabelece um vínculo direto com o propósito comunicativo, o que sinaliza para a existência de seus elementos constituintes: *o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo*, que estão intrinsecamente ligados na composição do todo, não sendo possível analisá-los separadamente.

Quando o autor se refere ao *conteúdo temático*, ele quer nos fazer compreender o propósito comunicativo que há em cada gênero, pois tudo aquilo que dizemos carrega em si uma intencionalidade. Portanto, organizamos os modos de dizer a partir de uma relação dialógica com diferentes enunciados e em função de um propósito comunicativo. Logo, o conteúdo de nosso dizer representa esse propósito comunicativo, e, assim sinaliza para o momento histórico, a esfera social de produção e as relações estabelecidas pelo sujeito-autor com seus interlocutores, materializando, assim, o discurso. A união desses elementos sinaliza para o conteúdo temático presente no discurso. Essa discursividade não só faz da produção um enunciado concreto, bem como as informações nele contidas o realizam como tal.

De acordo com os fundamentos bakhtinianos, vale ressaltar que o tema é uma propriedade do gênero relacionada essencialmente ao sentido da enunciação concreta, portanto, ele não se esgota nos limites do texto, dando-nos a possibilidade e a necessidade da compreensão da realidade que o circunda. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2004),

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a

enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 128-129).

Conforme as palavras dos autores, o tema é composto por diferentes propriedades, pelas formas linguísticas e pelos elementos não verbais presentes na situação de interação. Por realizar-se a partir dessa concretude, o conteúdo temático torna-se único, individual, instável e reiterável, pois resulta da expressão de uma dada situação histórica e social que originou um determinado propósito e, por sua vez, a enunciação propriamente dita, ele não nos é dado, mas produzido socialmente na relação com o outro.

No trabalho com os gêneros discursivos, em sala de aula, há que se recuperar esse contexto de produção, pois ele envolve três momentos distintos do gênero em estudo: o antes, o durante e o depois. Assim, o conteúdo temático do gênero materializado em um texto está relacionado com questões como: quem o produziu? Qual era o papel social do locutor? Por que o produziu? De qual lugar social falava e para quem se dirigia? Para qual suporte de circulação foi direcionado?

O conteúdo temático não se encontra explícito; ele está imbricado no próprio discurso. Dessa forma, podemos dizer que, assim como Marcuschi (2012), a relação semântica entre os enunciados em uma manifestação social da linguagem faz com que o gênero tenha sentido e cumpra com seu propósito de interação entre sujeitos concretos em um evento comunicativo.

Já *construção composicional* refere-se diretamente ao modo de organização do discurso, isto é, à formatação do enunciado, o que o faz ser reconhecido como tal gênero, tendo em vista as características que o revelam. Por exemplo: a carta é um gênero que apresenta uma construção composicional. Embora seja relativamente estável devido ao seu valor enunciativo (carta familiar, carta ao leitor, carta de reclamação, etc.), pode ser identificada pelas características que a revelam (cabeçalho, vocativo, desenvolvimento, assinatura). Ao analisar os recursos e arranjos usados na construção do enunciado, torna-se possível perceber a atuação dos elementos composicionais do gênero. Estes, somados ao contexto de produção e ao conhecimento partilhado entre os interlocutores, possibilita a construção de

sentidos no reconhecimento de gênero e sua correlação com a função social que desempenha.

Por último, temos elencados os aspectos relacionados diretamente ao *estilo*, ou seja, às marcas linguísticas presentes no gênero, que não são resultado de escolhas aleatórias. Embora revelem marcas de autoria, escolhas individuais, opções do sujeito autor, o estilo também é social, pois “está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Assim, os estilos são afetados socialmente.

Ao reportar ao estilo existente nos diferentes gêneros discursivos, Brait (2010) aborda a existência da historicidade nas formas do discurso, ou seja, essas formas

[...] não permanecem idênticas ao longo do tempo e nas diferentes culturas, assumem também a condição de estilo, confirmando a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados (BRAIT, 2010, p. 83).

Logo, o estilo é fruto de uma construção coletiva e segue uma convencionalidade que reflete condições específicas de interação, considerando seus interlocutores, grupo social e momento histórico no qual foi produzido.

O estilo, conforme a autora, contempla marcas impregnadas pelas relações que constituem os enunciados, ou seja, marcas do locutor e as particularidades do gênero que são reveladas por marcas linguísticas ou não, presentes no texto/situação de interlocução. Ao manifestá-las, expressamos a formação sociocultural e ideológica, revelando a forma de compreender o entorno a nossa volta. Essa atuação reflete a nossa constituição como sujeitos históricos, nossas apropriações, limitações e concepção de mundo, de acordo com o local de onde estamos e para quem estamos nos dirigindo, ou seja, o nosso papel social naquele dado momento, decorrente do diálogo com outras situações dialógicas vivenciadas, resultante de um conjunto de experiências. Desse modo, ao nos expressarmos atuamos segundo os modelos que estão disponíveis socialmente, os gêneros discursivos, todavia, revelamos também as nossas particularidades. Logo, tanto o gênero como o processo de autoria carregam consigo um estilo que lhe é próprio e que corrobora na formação de sentidos em função de um propósito comunicativo na materialidade sócio-discursiva.

Nas palavras de Bakhtin, “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Ao atuar discursivamente em uma situação de produção de texto após um trabalho sistemático, o aluno vai preservar as características próprias do gênero em questão, mas a esse acrescenta o seu estilo próprio, a partir da sua experiência e conhecimento de mundo. No entanto, segundo o autor,

[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. **Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos objetivos principais** (BAKHTIN, 2003, p. 265, grifos nossos).

Como exemplo dessa maior estabilidade, podemos citar os gêneros: ata, petição, ofício, bula de remédio, dentre outros.

Essa compreensão de gênero do discurso deve nortear o processo de ensino e aprendizagem, direcionando os encaminhamentos de forma que seja adotado como instrumento para o ensino. É a partir do trabalho com os gêneros que se torna possível a compreensão da função social da escrita.

Esse trabalho, por sua vez, requer do professor uma organização, considerando os critérios para cada período de escolarização do aluno, os conhecimentos já adquiridos e o objetivo a ser alcançado.

Baumgärtner e Costa-Hübes (2007), ao abordarem o trabalho com os gêneros discursivos, esclarecem que ele representa “[...] um instrumento socialmente elaborado que organiza uma atividade sócio-linguagem, ao mesmo tempo em que a materializa, o qual, portanto, precisa ser apropriado pelos educandos” (BAUMGÄRTNER; COSTA-HÜBES, 2007, p. 15). A materialidade discursiva presente em um gênero vai muito além das palavras registradas. Para recuperá-la, faz-se necessário uma análise mais aprofundada e abrangente, resgatando os elementos que o constituiu, tais como o contexto de produção, papel social do locutor, meios de circulação, entre outros aspectos.

Para tanto, esse trabalho não pode ser realizado fora das situações de interação, pois é em função da relação dialógica entre os sujeitos que ele se realiza. O trabalho com os gêneros discursivos comporta, desde os anos iniciais, a análise e

a compreensão do funcionamento e dos mecanismos que estruturam a língua, orientados para os seus usos sociais. Assim, justifica-se que, no trabalho com a língua escrita, desde o período que compreende a sua apropriação, sejam valorizadas diferentes situações de interação, as quais são materializadas por meio de um gênero discursivo.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados neste capítulo, reafirmamos a grande contribuição da Psicologia Histórico-Cultural e da Concepção Sócio-Histórica da linguagem na sustentação e direcionamento das nossas reflexões. Ambas nos possibilitam compreender o homem como sujeito, fruto de uma construção histórica e cultural, permeado pelos usos sociais da linguagem. Vygotsky (1995) e Bakhtin/Volochínov (2004) defendem a existência de uma linguagem viva, justificada pela necessidade de interação, por meio da qual o homem se constitui como tal e atua no meio a sua volta, promovendo dialeticamente novas necessidades e usos sociais. Com base nesses aportes, buscamos estabelecer, no próximo capítulo, um diálogo sobre a apropriação da linguagem escrita no processo de alfabetização.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, principalmente, os estudos pautados em Vygotsky (2000) e Martins (2013), a linguagem escrita, simbolismo de segunda ordem, sintetiza as formas mais complexas de expressão das FSPS, pois opera decisivamente no desenvolvimento da abstração, oferecendo-nos as condições fundamentais para o alcance do pensamento abstrato. A alfabetização, apropriação e domínio da linguagem escrita, passa a exercer uma importância ímpar na formação dos sujeitos do ponto de vista histórico, político e psicológico, pois além de possibilitar a inserção na cultura letrada, permite a socialização do conhecimento científico e cultural, bem como impulsiona o desenvolvimento do psiquismo humano.

Segundo Mollica (2007), a linguagem escrita representa a ampliação das possibilidades do exercício da cidadania plena, pois ela reflete a relação do homem na sociedade em diferentes contextos e momentos. Objetivando ampliar essas discussões, na primeira seção, focamos na apropriação da escrita e sua importância para o desenvolvimento humano, tendo em vista a importância do processo de ensino e aprendizagem a partir de um planejamento e da seleção dos conteúdos a serem ensinados. Dando continuidade, dedicamos uma abordagem ao trabalho com a produção de texto – compreendendo-o como a materialização de um gênero discursivo – e nas situações de produção escrita na sala de aula. Em seguida, abordaremos a reescrita, como um importante momento de reflexão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre as possibilidades de mediação e intervenção que esse encaminhamento possibilita. Compreendemos que esse trabalho articulado permite ao aluno a compreensão da função social da escrita, a partir da integração de conteúdos pertinentes e necessários para o processo de alfabetização, promovendo a sua autonomia frente à participação ativa nas práticas sociais.

2.1 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A linguagem escrita amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e às condições de participação e interlocução. Por se tratar, então, de um sistema convencional e socialmente estabelecido, destacamos a importância de sua aprendizagem. Dominar esse sistema, a partir de suas convenções, significa poder, reconhecimento social e autonomia política e cidadã. Caberia, nesse caso, aos governantes, criar condições para que todos tivessem acesso e domínio da escrita. Embora nas últimas décadas tenha se destacado maior incentivo para que o sistema de escrita se torne acessível a todos os cidadãos, nem sempre se tem garantido o acesso ao seu conhecimento.

Stemmer (2007), ao abordar a importância do aprendizado da escrita, destaca que esse compromisso deve ser prioritário no sistema escolar, visto que o domínio da escrita tornou-se uma necessidade histórica, promotora das relações sociais entre os sujeitos.

Todavia, “para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo” (CAGLIARI, 1998b, p.12), mas sem perder de vista que a escrita cumpre com uma função social. Afinal, são raros os momentos que escrevemos para nós, pois os usos da língua fundamentam-se na presença de um interlocutor: escrevemos para alguém, objetivando cumprir com uma necessidade de interlocução, tendo em vista uma finalidade pré-estabelecida. Porém, não podemos negar a importância da escrita no plano intrapsíquico e sua relação com a memória conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural, pois a mesma configura, também, em um instrumento de organização do pensamento. Sendo assim, não basta ensinar as letras, os fonemas, as sílabas e as palavras, pois, como afirmam Bakhtin/Volochínov,

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 95).

Nesse caso, para uma criança em fase de apropriação da linguagem escrita, mais importante do que ensinar A, B ou C é mostrar seus possíveis contextos de

uso e significações; mais importante do que identificar sinais, decodificando-os, é o reconhecimento da “palavra em seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto, uma situação precisos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 94).

A escola, como ambiente transformador, deve possibilitar a apropriação da linguagem escrita aos alunos, de forma a promover sua participação na vida social, em situações concretas que exigem esse conhecimento. Com esse domínio, é possível garantir, aos sujeitos, maiores possibilidades de participação na luta frente às desigualdades sociais e, principalmente, na interlocução social em uma cultura letrada, um requisito essencial para sua realização plena na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Martins reforça que

O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano (MARTINS, 2007a, p. 5).

Partindo dessa compreensão, o trabalho com a linguagem, fundamentada em seus usos sociais, deve favorecer a apropriação da escrita em um trabalho voltado à promoção dos sujeitos sociais inseridos em nossa sociedade.

Nesse sentido, Franciulli (2012) defende que “o domínio consciente da linguagem escrita está diretamente atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, por sua vez, depende de um sistema escolar” (FRANCIULLI, 2012, p.19). Logo, a apropriação da linguagem escrita ocorre por meio de um trabalho intencional e planejado, voltado tanto para a organização interna da língua, quanto para suas diferentes formas de uso.

A linguagem escrita, assim como as demais manifestações, é um instrumento social. Logo, é importante que desde a compreensão e o traçado da primeira letra, a criança já seja conscientizada da função integralizadora presente tanto no ato da leitura, quanto no da escrita. Um aspecto importante, é a conscientização de seu uso, da sua convencionalidade, histórica e social e da presença de um ou mais interlocutores nas principais situações de uso. Conforme explicam Bakhtin/Volochínov,

Essa orientação da palavra em função de um interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas

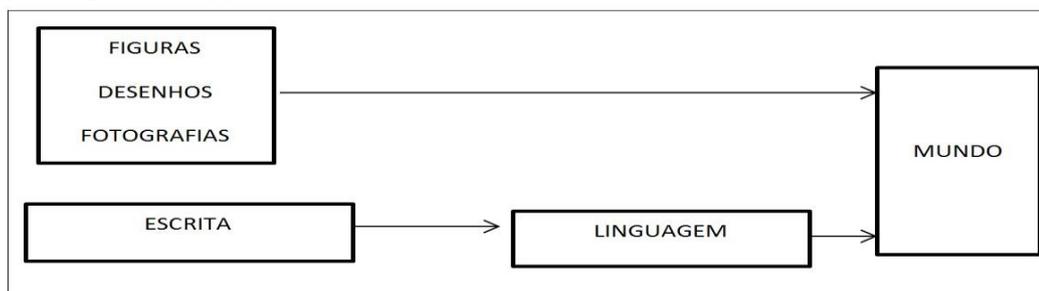
faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de fonte lançada entre mim e o outro. Ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 113, grifos do autor).

Tomando essa orientação como princípio, o reconhecimento da escrita como ação social deve permear todo e qualquer trabalho com a linguagem, extrapolando a mera transmissão das letras e caminhando em direção à sua dimensão dialógica, de forma que promova a autonomia do aluno, amplie seus horizontes e capacite-o para uma ação consciente dos diferentes usos sociais da linguagem.

Bakhtin/Volochínov afirmam que a “assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.94). Com essas palavras, os autores ressaltam o valor social da escrita, o qual está além da decodificação ou do reconhecimento do código escrito (sinal), estendendo-se para sua significação, carregada de valores sociais e emancipatórios (signos sociais). Nisso reside o papel da escola e suas ações de letramento. É a partir da compreensão de uma língua viva, contextualizada, relacionada aos usos sociais e funcionais, que se justifica a função social da escola e do trabalho educativo, os quais, segundo Saviani (2005), devem constituir-se como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da cultura humana aos sujeitos nela inseridos.

Nesse contexto, para Massini-Cagliari (1999), “conhecer a diferença entre desenho e escrita é fundamental para quem trabalha em alfabetização, sobretudo nas fases iniciais” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.11). O fato se justifica pela importância de compreendermos que ambos constituem uma forma de representação, porém de modos distintos conforme a seguir:

Figura 3 - Desenho X escrita



Fonte: Massini-Cagliari, 1999, p.12

Compreendemos, então, que a apropriação da linguagem escrita exige a formação de conceitos, visto que se trata de um modo de representação indireta que tem como base para o sistema, a escrita alfabética. Segundo Vygotsky (1995), trata-se de avançar do domínio de uma representação simbólica de primeira ordem para uma de segunda ordem, pela apropriação dos mecanismos de funcionamento da escrita.

Para Massini-Cagliari (1999), na escrita alfabética, usamos letras que nos remetem a sons padronizados e convencionalizados, as quais são utilizadas em todas as manifestações escritas. Portanto, para usá-las exigem-se alguns conhecimentos fundamentais, vinculados ao alfabeto, compreendendo que cada símbolo tem um nome, que representa graficamente uma letra, e comporta um conteúdo conceitual e cultural.

Como exemplo disso, Faraco (1995) destaca a importância de conhecermos a organização e o funcionamento do sistema linguístico, pois os sinais gráficos representam sons padronizados de acordo com sua classificação, sua posição e a relação entre si. Entre essa organização, o autor traz para a exemplificação as relações estabelecidas pelas consoantes, as quais podem ser classificadas como biunívocas e arbitrárias, conforme a correspondência sonora que estabelece no interior da palavra. Essa apropriação, por parte dos alunos, depende da sistematização e da organização de ações em um contexto de ensino formal, pois a linguagem escrita requer, além das percepções motoras, o reconhecimento da cultura e a formação de conceitos, visto que constitui um sistema abstrato, no qual os símbolos, letras do alfabeto, não mantêm um vínculo direto com os objetos que podemos representar.

Desse modo, a apropriação da linguagem escrita, segundo Massini-Cagliari (1999), perpassa pela necessidade da compreensão de alguns conteúdos básicos como, por exemplo:

- a) Categorização gráfica: apropriação das letras do alfabeto e suas diferentes formas de representação (a, *a*, *A*, A) para então identificá-las;
- b) Categorização funcional: compreender as diferentes representações sonoras (a, á, â, ã) que uma mesma letra pode apresentar;

A estes, acrescentamos:

- c) Características da escrita: apropriar-se das características da linguagem escrita e as diferentes representações gráficas nela presente, tais como acentuação, pontuação, segmentação, paragrafação, entre outros.

No entanto, os encaminhamentos devem ser organizados dentro dos contextos de uso, ou seja, as práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Esse trabalho pode partir de uma totalidade, unidade de sentido, para, posterior ou paralelamente, explorar seus elementos constituintes extremamente necessários, tais como palavras, sílabas, fonemas etc.

Compreender as implicações do processo de apropriação da escrita significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno desde o início de sua escolarização, a partir da prática social mediada pela leitura e pela escrita. Esse trabalho só se concretiza nos processos de ensino quando os conteúdos relacionados à linguagem escrita estiverem ligados a uma significação maior de interação entre sujeitos socialmente definidos, o que justifica a importância do trabalho com os gêneros discursivos. Considerando tais pressupostos, abordamos, na sequência, o trabalho com a produção de texto com alunos no processo de alfabetização.

2.2 O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

No que se refere ao trabalho com o texto, nós, professores, que atuamos nos anos iniciais, enfrentamos constantes desafios na tentativa de possibilitar ao aluno a apropriação da escrita, de forma que favoreça sua atuação nas práticas sociais, mediadas por essa forma de linguagem. Buscando ampliar essas discussões, refletimos, nesta seção, sobre o que consideramos como texto e as possibilidades de sua produção em turmas no processo de alfabetização.

Ao concebermos a linguagem como instrumento social, mediadora da cultura e articuladora das relações interlocutivas entre sujeitos, o trabalho nessa fase inicial de ensino terá como princípio os eventos de letramento, nos quais atuamos no meio em que estamos inseridos. O fato requer, concomitantemente, uma postura diferente no tratamento do objeto de ensino: a linguagem escrita.

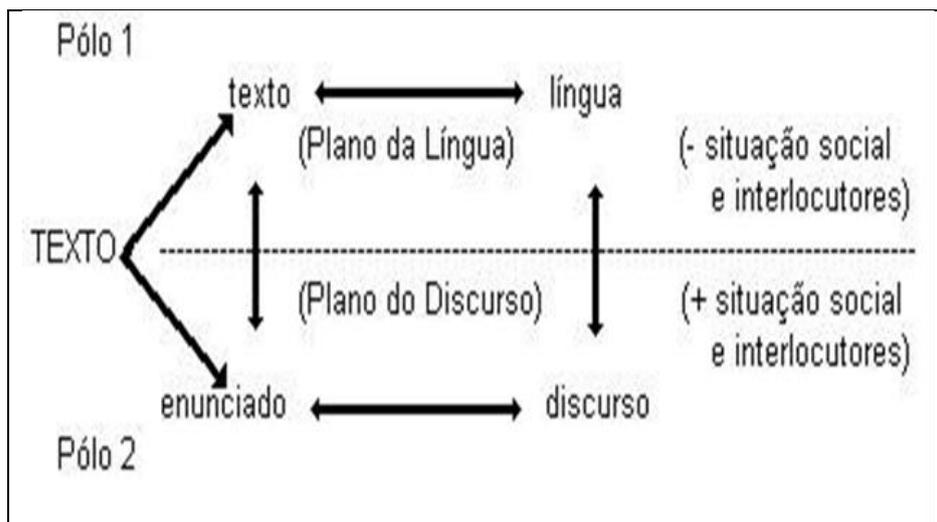
Geraldi (1997) defende que o ensino da escrita tem que ser pensado a partir de seus usos. Nesse sentido, ao contextualizar a escrita em práticas sociais, fica evidente que o texto comporta conteúdos culturais, ideológicos e sociais revelados pela linguagem, pois, como diz Bakhtin, “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências). [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Logo, o texto, como prática social, materializa discurso, tornando-se produtor de sentidos na relação intra e interpessoal, o que o consolida como a realidade discursiva dos sujeitos.

A abordar o ensino da escrita partindo de sua compreensão social, temos que admitir, conforme postula Bakhtin, que “só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p. 308) de qualquer estudo sobre a linguagem, pois é nele que encontramos o enunciado pleno, isto é, uma unidade da comunicação discursiva que requer, por parte do leitor, uma compreensão responsiva no sentido de dialogar com as palavras do autor.

Para Bakhtin/Volochínov (2004), a língua deve ser compreendida como um sistema a serviço da interação verbal, a qual utilizamos para responder às necessidades socialmente estabelecidas. Dito de outro modo, devemos compreendê-la como um sistema vivo, que evolui acompanhando o movimento cultural, social e histórico, portanto, um produto ideológico que ganha significado na relação interpessoal por meio de enunciados, e que se materializa no texto.

Nesse sentido, Baumgärtner e Costa-Hübes (2007) ressaltam: “poderíamos dizer que na dimensão da língua (como sistema) temos o texto, e na dimensão do discurso, temos o enunciado (unidade concreta de interação)” (BAUMGÄRTNER e COSTA-HÜBES, 2007, p.15). As autoras advertem, ainda, que, a compreensão da língua em sua perspectiva social requer a superação da língua como sistema em direção à língua/discurso. Um trabalho assim organizado exige que reconheçamos o texto vinculado às situações concretas de uso a serviço da interação social, ou seja, em seu plano discursivo. O esquema apresentado abaixo auxilia-nos na compreensão da dimensão de um trabalho assim organizado:

Figura 4 - Relação texto, enunciado e discurso



Fonte: Rodrigues 2001 (apud BAUMGÄRTNER; COSTA-HÜBES, 2007)

Trata-se de vincular o texto dentro das situações concretas em que ele se faz presente em nossa sociedade, não excluindo nenhum dos elementos que o compõem, pois valemo-nos dos enunciados como meio de expressão e interação nas relações interpessoais. É por meio dele que nos manifestamos socialmente, portanto, envolve uma intencionalidade em função de uma necessidade de dizer entre sujeitos em situações concretas.

Logo, entendemos o texto como enunciado, uma vez que comporta, segundo Bakhtin, dois elementos essenciais para defini-lo como tal: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Sendo assim, trabalhar com o texto na sala de aula significa oportunizar ao aluno participar, dialogicamente, das inter-relações sociais, colocando-se como sujeito responsivo, que sabe ouvir e que também tem o que dizer, respondendo, contra-argumentando, refutando, criticando, confirmando os propósitos do autor.

Quando nos propomos a trabalhar com o texto na sala de aula, principalmente com a produção escrita, devemos estar dispostos a “aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer de cada texto que se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo” (GERALDI, 2010, p.119), isto é, concretiza-se em algum gênero discursivo que, devido à sua relativa instabilidade, se ajusta às condições de produção e de recepção. Entendemos, assim, que a produção de um texto não segue regras fixas, do mesmo modo que não é resultado da aplicação de regras, mas é uma ação única que reflete e refrata

valores e possibilidades diferentes de dizer aquilo que se tem para dizer, organizando-se em determinado gênero. Produzir um texto exige reflexões amplas: sobre a linguagem e sobre os modos de funcionamento da língua em questão, sem perder de vista às condições que a escrita impõe. Segundo Geraldi (2010), “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer” (GERALDI, 2010, p. 98), além de saber como dizer. O conhecimento do gênero discursivo, nesse caso, é fundamental.

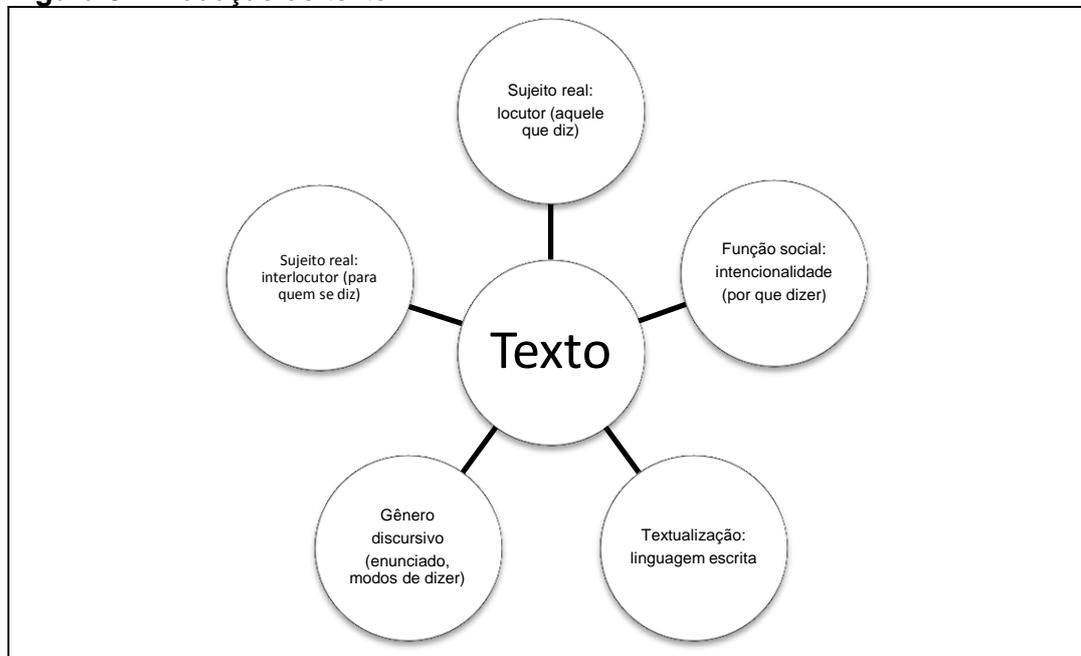
Diante disso, Klein (2000) afirma que a justificativa do trabalho com o texto nos processos de ensino se sustenta na função social da escrita em nossa sociedade. Segundo a autora, “se a escrita não tiver uma razão de ser, se ela não responder a uma necessidade humana, também não haverá nenhum sentido no esforço de aprender ou ensinar a escrever” (KLEIN, 2000, p. 45). Logo, não se trata de escrever apenas para conferir a apropriação de determinada convencionalidade, mas em fazer uso do conhecimento que se adquiriu, servir-se dele em função de um propósito comunicativo.

É essencial compreendermos que o texto se sustenta em sua discursividade, definida no processo de interação com o outro, em função de uma necessidade comunicativa inscrita nas relações sociais e interlocutivas. Segundo Marcuschi, “a textura faz imergir um sujeito histórico e dialogicamente construído na relação com o outro, ao passo que na frase não há esse sujeito” (MARCUSCHI, 2008, p. 88). Desse modo, ao contrário do que se esperava no trabalho com frases isoladas, nos textos fictícios ou pseudotextos presentes nas práticas de cunho estruturalista, o texto, como enunciado, em sua concretude social, passa a ser visto como um produto da atividade humana e, portanto, carrega consigo um viés ideológico, cultural e historicamente situado.

Ao considerarmos sua dimensão social, é necessário entendermos que o texto não compreende apenas a sua materialidade imediata. Ele é a representação de determinado gênero discursivo e se consolida a partir da situação que antecede a sua produção (necessidade de dizer, papel social do autor, lugar social de onde escreve, momento histórico que o envolve, interlocutor(es), seu suporte, seu veículo de circulação) e se completa no outro, na interlocução, na resposta ativa e

responsiva. Podemos sintetizar nossa compreensão dos elementos que envolvem um texto na figura que segue:

Figura 5 - Produção de texto



Fonte: Criada pela pesquisadora

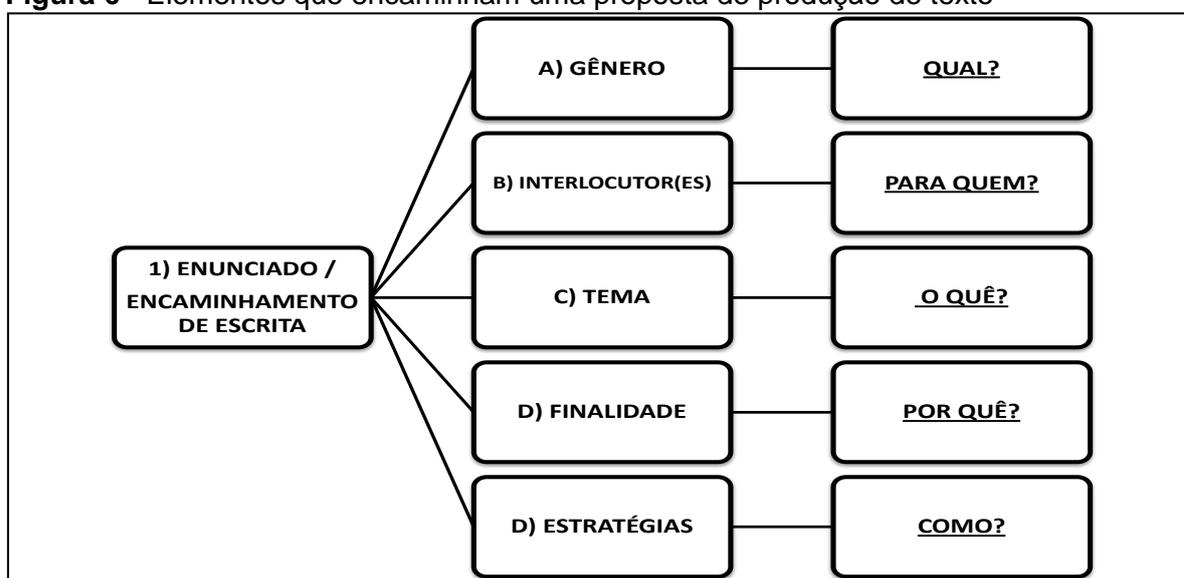
Desse modo, ao encaminhar uma produção de textos com os alunos, devemos inseri-los em uma situação em que a escrita se faça necessária em função de um propósito interativo entre sujeitos. A partir de então, a proposta de produção deve consolidar-se em um encaminhamento claro que contemple a necessidade estabelecida. Nesse sentido, Geraldi (1997) afirma que “um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1997, p. 162), o que faz com que os encaminhamentos de produção sejam guiadas por um propósito bem definido, uma necessidade de interlocução entre sujeitos concretos, não podendo, ter um fim em si mesmo. Logo, conforme Geraldi, todo ato de produção exige que

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

O autor destaca a importância de encaminhamentos adequados, possibilitando ao aluno a compreensão da historicidade presente nesse uso da linguagem, como uma atividade humana, em um processo constante e contínuo de reflexão, ação e interlocução, em função de um objetivo.

Corroborando com tal orientação, Costa-Hübes (2012) defende que o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve apontar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos:

Figura 6 - Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

Ao solicitar, por exemplo, que o aluno produza um convite para a festa junina da escola, Costa-Hübes (2012) reforça que esse encaminhamento, de forma direta, deve organizar-se a partir dos seguintes questionamentos: Qual gênero? (convite); Para quem? (interlocutores): tio/tia, avô/avó, primo/prima etc., por exemplo; O quê? (tema): festa junina da escola em função do momento histórico que a comunidade escolar estava vivendo; Por quê? (finalidade): convidar; Como? (estratégias para produção de um texto do gênero): indicar no convite o dia, o horário e o local. Tomando como referência tais questionamentos, o encaminhamento da produção escrita poderia ser configurado da seguinte forma:

QUADRO 1- Proposta de produção

Escreva um convite para um de seus parentes (tio/tia, avô/avó, primo/prima etc.),

convitando-o(a) para a festa junina de sua escola. Não se esqueça de indicar no convite o dia, o horário e o local.

Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

Respondendo a esse propósito comunicativo, o aluno irá atuar socialmente, mediado pela linguagem escrita, em função do interlocutor que está ausente, mas com quem tem condições de interagir. Para isso, ele precisa reconhecer o gênero solicitado, assumir-se como um sujeito social que tem uma necessidade de dizer (convidar), compreender para que serve a escrita e como fazer uso dela nessa situação de interação. Assim, usando os símbolos convencionais da linguagem escrita e fazendo as correspondências necessárias de acordo com as convenções socialmente estabelecidas, consolidará o seu projeto de dizer. Todo esse processo, no entanto, precisa ser trabalhado, ensinado ao aluno, para que faça uso adequado das formas de dizer.

Nesse sentido, Cagliari destaca que “cada texto tem a sua função, e todas essas formas tem que ser trabalhadas na escola” (CAGLIARI, 2009, p.122). Para tanto, o professor deve, desde o início do ano letivo, explorar com as crianças textos de diferentes gêneros, reconhecendo e apresentando sua funcionalidade para, a partir disso, desenvolver a leitura, compreensão, exposição oral e de produção escrita.

Não se trata de usar o texto na sala de aula como um mero artefato e/ou para ações espontâneas. Precisamos ensinar com ele, estabelecendo as relações necessárias ao processo de alfabetização e explorando conteúdos relacionados à textualidade e à sistematização da escrita. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) chamam atenção para o fato de que “estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 52), o que faz emergir a necessidade para além dos domínios da escrita, pois a situação exige que atuemos socialmente, estabelecendo relações entre o conhecimento de mundo, a participação nas práticas letradas e os conhecimentos linguísticos e textuais trabalhados.

Em turmas no processo de alfabetização não só é possível o desenvolvimento desses encaminhamentos com os gêneros discursivos quanto é essencialmente necessário, pois, diante das ações e reflexões sobre a linguagem, os alunos passam a conceber o principal e real papel da linguagem escrita como resposta a uma necessidade no convívio social, aspecto essencial à prática do letramento. Todavia,

é preciso criar, nas aulas de Língua Portuguesa, um espaço para o aluno refletir a partir de e sobre sua produção escrita, pois todo texto produzido inicialmente, requer ajustes, revisões, acertos, acréscimos na perspectiva de melhor atender aos princípios estabelecidos pela situação de escrita. Estamos falando de um encaminhamento pedagógico que julgamos fundamental para que a apropriação da linguagem escrita se consolide: a reescrita de textos. Abordaremos com mais detalhes esse momento de trabalho com a língua na subseção seguinte.

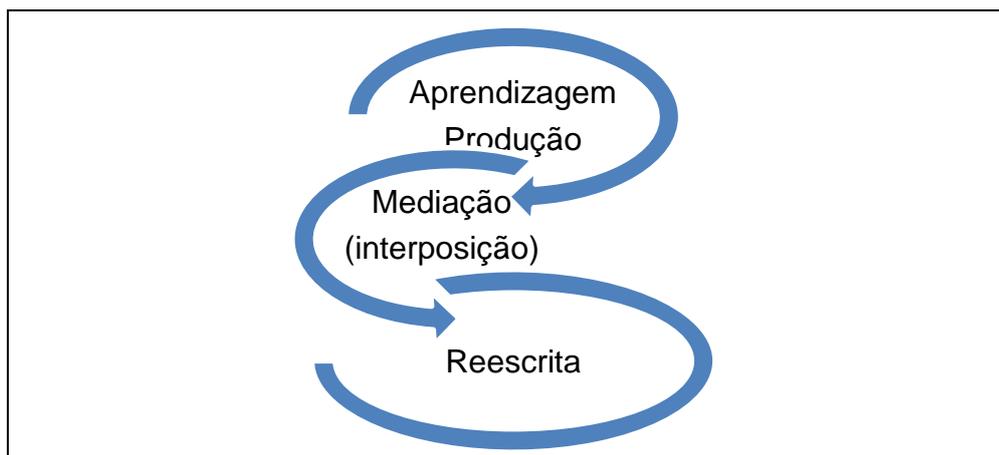
2.2.1 A reescrita como processo de reflexão sobre a Linguagem

Em se tratando do trabalho com o texto em turmas de alfabetização, reportamo-nos a Geraldi (2010), para quem “ensinar a escrever obriga o professor a criar condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente” (GERALDI, 2010, p.169). Com tais palavras, o autor sinaliza para a necessidade de compreendermos a atividade educativa como lugar de mediação, espaço em que ensinamos, mas, para isso, temos que organizar ações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de funções psíquicas.

Desse modo, entendemos que o trabalho com a prática de produção e reescrita de textos possibilita acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, pois torna-se possível identificar aquilo que Vygotsky (2003) afirma como desenvolvimento real do aluno. Segundo o autor, a partir dessa revelação se torna possível identificar a área de desenvolvimento proximal, clareando-nos as ações que são necessárias. A partir da identificação da aprendizagem cabe-nos a organização de ações de mediação, possibilitando ao aluno o seu desenvolvimento.

A ação de mediação do professor, nesse caso, contribui no sentido de aproximar o conhecimento real da criança dos domínios ainda não alcançados. A produção de texto concebida como um processo contínuo, organizada sistematicamente, possibilita o desenvolvimento de um plano de intervenção. Trata-se de uma interposição pelo conhecimento, veiculado pelo professor, que por meio de ações provoca a transformação pela interposição dos conteúdos, favorecendo a apropriação, conforme ilustra a figura seguinte:

Figura 7 – Relações de mediação



Fonte: Criada pela pesquisadora

Acreditando no importante papel do professor, como veículo de mediação entre os domínios já efetivados e as apropriações necessárias, a partir da produção escrita de texto do aluno, devemos organizar novas ações que proporcionem um processo reflexivo sobre seu texto escrito. Nesse sentido, Geraldi afirma que “[...] a leitura dos textos dos alunos pode ser o primeiro caminho para um trabalho sobre a linguagem” (GERALDI, 2004, p. 53). E os encaminhamentos de reescrita, nesse caso, concretizam um trabalho com a língua a partir do que o aluno produziu. Mediados pelo universo simbólico, a nossas ações, durante a reescrita, individual ou coletiva, possibilitam ao aluno o domínio progressivo da linguagem escrita por meio de um trabalho articulado com os gêneros discursivos. Esse processo de retomada pelo aluno, segundo Geraldi (2010), dirige as ações do professor, que, como coautor, deve provocar avaliações conjuntas, de modo a possibilitar a ampliação da experiência do aluno. Se partirmos do princípio que “escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos” (GERALDI, 2010, p. 182), compreenderemos que a reescrita é um princípio básico para que o aluno aprenda mais, desenvolva suas capacidades de escrita e se consolide como sujeito, adquirindo, gradativamente, autonomia para dizer o que tem a dizer.

Geraldi (2010) afirma que o processo de retomada e revisão é como a inversão de uma flecha, pois nos força a olhar novamente para o que, a princípio, julgávamos pronto, acabado. Todavia, ao visitar o texto, podemos encontrar nele algo que gostaríamos de dizer de outra forma, alguns equívocos de escrita e lacunas que ainda podemos preencher. Por isso, é fundamental que, nessa revisitação,

tenhamos ao nosso lado pessoas experientes que nos auxiliem a ver coisas que ainda não conseguimos enxergar. Essa pessoa experiente, o professor, deve colocar-se como um coenunciador, auxiliando o aluno nas escolhas da melhor forma de dizer, tendo em vista as razões que o levaram a enunciar-se. Desse modo, a nossa postura ativa, auxiliando-o no processo de compreensão dos conteúdos formais e dos aspectos discursivos da língua, pode ajudá-lo a avançar em direção ao projeto de dizer, em direção à escolha de estratégias em resposta às razões de dizer. Como argumenta Geraldi, “ensinar não é transmitir e informar, ensinar é ajudar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas” (GERALDI, 2000, p.100).

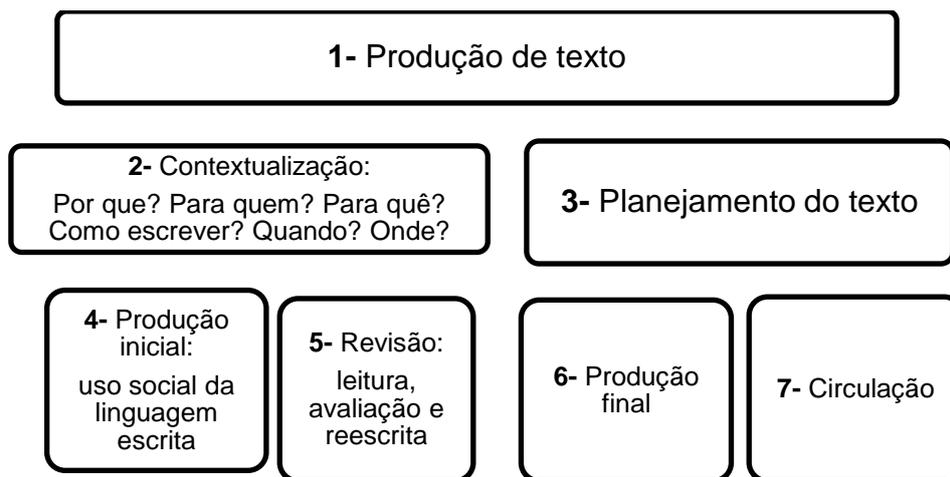
Fiad e Mayrink-Sabinson (2004) compartilham dessa compreensão e ressaltam a necessidade de entendermos a importância da reescrita:

A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004, p. 55).

Sob essa perspectiva, a produção não deve ser tomada como uma ação final, mas como o marco inicial de uma série de encaminhamentos que se fazem necessários e que envolvem um processo de leitura e reflexão. Ao concebermos a escrita como um trabalho, conforme o proposto pelas autoras, a versão inicial deve representar apenas uma parte do processo de produção de texto, um rascunho, uma pedra bruta que necessita de lapidação, pois vai nos apontar as ações, direcionando o processo de ensino e de aprendizagem.

A atividade de produção deve ser concebida como uma atividade permanente de reflexão, intervenção e ação e deve orientar-se seguindo alguns passos, conforme a figura a seguir:

Figura 8 - Situação de produção



Fonte: Criada pela pesquisadora

Desse modo, a produção de texto vai além das práticas espontâneas, superando também a necessidade de apenas apontar o erro da criança. Trata-se de um plano intencional que tem como finalidade a apropriação da escrita pelo aluno, pois diante dessas ações e reflexões sobre a linguagem, os alunos passam a conceber o texto como uma manifestação social e a escrita como uma resposta a uma necessidade do convívio social, aspecto essencial à prática do letramento.

Compreender a escrita como um trabalho, conforme ressalta Geraldini (2010), exige deslocar-se para o entendimento de que é preciso ensiná-la para ser usada, e é preciso usar a língua para que, usando-a, possa apropriar-se dela. Essa apropriação é resultado de um movimento entre as ações dos sujeitos com e sobre a linguagem em processos de mediação e constantes intervenções. Para isso, nós, professores e alunos, temos que ter clareza que um “processo” não é linear porque implica em movimento, persistência e trabalho de ambas as partes. Nesse sentido, Klein (2002) destaca que

Não basta que o professor entenda a alfabetização como um processo. É preciso que ele leve também o aluno a percebê-la assim! Desta forma, o aluno terá clareza de que, nesse processo, cometerá muitos erros, sim, mas deverá estar permanentemente voltado para o esforço de superá-los, o que acontecerá na medida em que, com o auxílio do professor, puder constata-los e corrigi-los (KLEIN, 2002, p. 132).

Sendo assim, compreendemos que os encaminhamentos de reescrita devem ser efetivados de modos diferentes, podendo ser coletivo ou individual. O que vai determinar, portanto, a escolha de um procedimento em relação ao outro é a

finalidade do trabalho. Se a nossa intenção for atender a uma necessidade de reflexão por grande parte dos alunos, os encaminhamentos devem acontecer coletivamente; no entanto, se for para atender diferentes necessidades, envolvendo conteúdos distintos por parte da turma, os encaminhamentos devem ser individualizados.

Em se tratando de turmas no processo de alfabetização, ambos os encaminhamentos são produtivos e se fazem necessário, pois devemos assumir o compromisso de acompanhar o desenvolvimento do aluno, para assim poder intervir em função de sua aprendizagem. Todavia, para que haja a intervenção por parte do professor, faz-se necessário que, antes de qualquer encaminhamento, ele faça um diagnóstico dos textos produzidos a fim de conferir quais são os conteúdos dominados e aqueles que precisam ainda de sistematização. Nesse processo, recorreremos a um instrumento, uma tabela diagnóstica, a qual pode auxiliar no acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem da escrita. A tabela a que nos referimos foi elaborada por um grupo de professores dos anos iniciais, em ações de formação continuada, cujo objetivo, segundo aponta Costa-Hübes (2012), consiste em “auxiliar o professor na análise linguística e/ou reescrita do texto produzido pelo aluno” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6). Não tendo o propósito de engessar o olhar do professor, mas de direcionar para elementos importantes que devem ser considerados na produção escrita do aluno, a tabela assim se organiza:

QUADRO 2 - Tabela diagnóstica - 2º e 3º anos - critérios de análise linguístico-discursiva

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X															
	Nome dos Alunos															
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO																
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?																
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?																
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?																
1.5 Atende ao formato do gênero?																
1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																

No primeiro bloco, temos elencados aspectos referentes ao **gênero/situação social de produção**. De acordo com Motta-Roth (2011), “uma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 164); ela envolve as condições contextuais que motivou a sua produção. Uma análise maior, nesse momento, é justamente para diagnosticar a apropriação, pelos alunos, dos elementos contextualizadores, os quais pontuaremos a seguir:

1.1 Remete à necessidade de interação estabelecida (Quem escreveu? Para quem? Sobre o quê? Quando? Onde?)? Diagnosticamos, nesse item, os aspectos relacionados diretamente ao contexto de produção. Segundo Bakhtin (2003), a escolha do gênero é determinada pela intencionalidade discursiva. Desse modo, para o texto atender ao propósito comunicativo, ele deve responder a um conjunto de informações necessárias e corresponder aos interlocutores, ao momento histórico, ao lugar social que o autor ocupa, à finalidade ou intenção discursiva e ao suporte/veículo de circulação.

1.2 Está adequado à esfera de circulação? Trata-se de verificarmos se o autor (sujeito-autor) tem consciência do lugar (esfera) onde seu texto irá circular. Essa compreensão está atrelada ao reconhecimento do interlocutor e de seu papel social.

1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação? Essa adequação refere-se à materialização do discurso em um espaço físico, que responda adequadamente à intencionalidade da produção. É o caso de um bilhete que é produzido em apenas um pedaço de papel e não em uma folha inteira. Nesse caso, avaliamos a organização final do texto com relação ao seu suporte;

1.4 Abrange o tema? O tema, nesse contexto, refere ao campo da enunciação e se relaciona diretamente com o contexto de produção e a intencionalidade do locutor. Logo, ele é individual e não é reiterável. Segundo Bakhtin (2004), “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 129). Para diagnosticar se o conteúdo do texto corresponde ao tema solicitado, faz-se necessário olhar para a proposta que introduziu, ou seja, o comando de produção e relacioná-la ao texto produzido;

1.5 Faz aproximações com o formato do gênero? Segundo Bakhtin, “as formas relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 282) do gênero são decorrentes

da natureza discursiva, o que nos leva a fazer escolhas e adaptações dentro dos padrões que estão disponíveis socialmente. A partir deles organizamos o nosso discurso, não apenas no que se refere à disposição gráfica, mas também aos elementos linguísticos necessários. Sendo assim, diagnosticamos se o aluno aproxima seu texto do formato que o gênero requer;

1.6 Expressa tentativas de domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)? Para Bakhtin, “o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 286) e nos guiam de acordo com a intenção discursiva. Tomemos o exemplo do anúncio de venda: se anunciamos, queremos vender; se queremos vender, temos que expor o objeto do qual queremos nos desfazer. E, para isso, devemos argumentar, convencer o comprador sobre a sua utilidade, benefícios. Nesse sentido, conferimos se o aluno fez uso da linguagem, demonstrando a capacidade tipológica determinada pelo gênero.

No segundo bloco, são abordadas questões referentes à **materialidade do texto**. Costa-Hübes (2012) menciona que, nesse tópico, o olhar deve ser direcionado à adequação das informações, à progressão das ideias e à inexistência de ideias contraditórias. Para Geraldi (2010), “o texto é um produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas” (GERALDI, 2010, p. 98), mas ele envolve conteúdos linguísticos, semânticos e contextuais, de modo que o fato de apenas configurar um determinado gênero não garante a sua função social, pois ele precisa significar socialmente. Segundo Marcuschi (2008), faz-se necessário operar com elementos contextuais (situacional, cognitivo e cultural), cotextuais (aspectos sintáticos, morfológicos e gramaticais) e *sociais*. Os enunciados precisam estar organizados internamente e coexistir entre si para cumprir com o propósito comunicativo. Assim, as questões desse tópico têm por objetivo avaliar se o texto:

2.1 Apresenta clareza / coerência? Segundo Costa Val (1999), a coerência é um fator responsável pelo estabelecimento de sentido no texto. Portanto, trata-se de avaliar os elementos essenciais na formação de sentido e interlocução, tornando possível a interação dialógica entre sujeitos. Para Koch e Travaglia (2000), “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos” (KOCH; TRAVAGLIA, 2000, p.

21). Assim compreendida, a coerência está ligada à unidade de sentido, e envolve elementos linguísticos presentes e conhecimentos sócio-históricos compartilhados;

2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial e sequencial? Koch e Travaglia (2000) afirmam que “por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 2000, p. 40). Esses mecanismos expressam as marcas linguísticas responsáveis pela manutenção e organização dos enunciados em função da situação interativa. Conforme Buin (2002), nesse período inicial de apropriação da linguagem escrita, a criança pode usar os recursos adequadamente na oralidade, no entanto, na produção escrita, esses mesmos elementos podem não ser empregados por ela, deixando transparecer marcas da oralidade como: aí, daí, entre outras.

2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação? Segundo Mollica e Braga (2010), as variantes operam num conjunto complexo de correlações, pois os usos da língua são controlados por agentes internos e externos, variantes estruturais e sociais ao sistema linguístico, provenientes de diferentes fatores que refletem no uso de uma variedade linguística. No entanto, não podemos perder de vista a função social da escola de trabalhar com a variante padrão, pois essa reflete uma construção histórica e social, possibilitando aos alunos a sua inserção em situações formais, por intermédio da interação pela linguagem escrita, de acordo com a situação sócio-discursiva;

Para Marcuschi (2008), operar com texto exige, também, a inserção em uma cultura e o domínio do sistema da linguagem escrita, pois a apropriação da língua também é uma condição para a situação interativa. Desse modo, os tópicos elencados a seguir relacionam-se diretamente aos aspectos gramaticais necessários à textualidade:

2.4 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos?

2.5 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?

2.6 Aproxima-se do emprego adequado da concordância verbal?

2.7 Aproxima-se do emprego adequado da concordância nominal?

2.8 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de Pontuação?

2.9 Faz tentativas de uso dos parágrafos?

Esses itens correspondem ao diagnóstico quanto à incorporação e à aplicação dos conhecimentos gramaticais nas situações e contextos de uso, apoiando-se na norma padrão da língua.

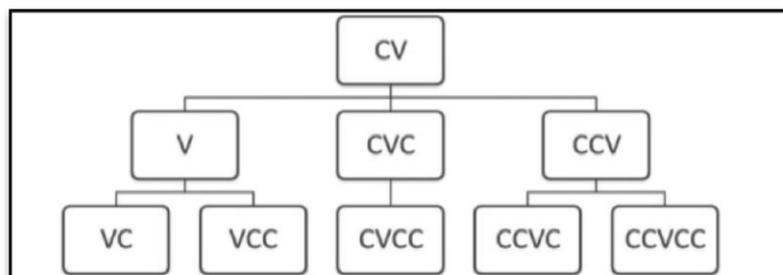
No último bloco, são diagnosticados os **aspectos ortográficos**, elementos referentes à sistematização da escrita. Segundo Costa-Hübes (2012), trata-se da própria sistematização da escrita: “a palavra e a sua composição, ou seja, a formação de sílaba e emprego de determinadas letras conforme as convenções da escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p.11). Para Moraes (2007) e Monteiro (2010) a aprendizagem da ortografia requer a apropriação das restrições regulares e irregulares presente no sistema da linguagem escrita, tais como:

3.1 *Emprego adequado da letra maiúscula* (Isso, depois de introduzido o uso da letra cursiva/manuscrita);

3.2 *Traçado da manuscrita*: de acordo com Cagliari (1998b), o uso da letra cursiva/manuscrita possibilita uma rapidez maior no momento da escrita. Costa-Hübes (2012) também destaca que, embora esse uso seja mais restrito às práticas escolares, caso o professor opte por explorá-la em sala, deve possibilitar ao aluno a apropriação do traçado para favorecer a legibilidade da escrita da criança. No entanto, recomenda-se que o uso da letra cursiva seja ensinado somente no final do 1º ou no início do 2º ano;

3.3 *Se o aluno escreve adequadamente palavras com sílabas complexas*: nesse item, conforme Costa-Hübes (2012), considera-se sílaba complexa as estruturas silábicas maiores que a canônica (vogal e consoante). Desse modo, espera-se que, até o final do 2º ano do EF, o aluno já tenha se apropriado de algumas estruturas mais complexas, conforme as representadas por Miranda e Matzenauer (2010), como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 9 - Estruturas silábicas



Fonte: MIRANDA; MATZENAUER (2010, p. 369)

3.4 *Se Apresenta relações entre fonema e grafema com correspondência cruzada ou arbitrária;* Segundo Klein e Morais (2005), existem 3 tipos de relações entre fonemas e grafemas. Relações biunívocas: quando cada letra tem um som correspondente; cruzadas: quando um som pode ser representado por mais de uma letra; e relações arbitrárias: quando a relação entre som e letra não segue uma lógica previsível como no caso das palavras “casar” e “azar”. Como percebemos que cada uma exige do aluno uma reflexão ou ação diferente, como percepção, atenção e memória, no segundo ano nossa preocupação se estende em direção à complexificação dessas relações.

De acordo com Lúria (1991), é na idade escolar que a criança já tem desenvolvida uma maior facilidade nos processos de memorização imediata, passando, desse modo, a ter condições de usufruir dos meios externos, em processos de memorização mediata. De acordo com o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, a criança passa a superar a necessidade do apoio de objetos exterior a elas, passando gradativamente a dispensar o apoio desses objetos pela condição de superação do mediato externo para o mediato interno. Essa condição está relacionada a uma organização lógica e semântica na superação de ligações primárias, diretas, de uma memória mecânica para uma memória lógica²¹.

Rego e Buarque (2007) afirmam que a compreensão das relações entre fonemas e grafemas impõem grandes desafios ao aluno, pois são poucos os casos que apresentam uma regularidade na representação letra/som. Nesse sentido, faz-se necessário encaminhar ações que possibilitem ao aluno a superação e apropriação dessas diferentes correspondências, o fato não implica que deva ser trabalhado em uma ordem, mas que, conforme forem surgindo as ocorrências, possamos conduzir uma análise e reflexão sobre esses casos específicos. Acompanhar esse processo favorece a articulação de formas de intervenções;

3.5 *Se faz a segmentação/junção adequada das palavras;* Silva (1991) esclarece que os problemas decorrentes da junção inadequada podem ser classificados em dois grupos: “hipersegmentação”, a divisão da palavra em partes, “pala vra” ou “pa lavra”. Já o segundo, a “hipo-segmentação”, refere-se à junção de

²¹ As pesquisas de Lúria (1991) revelam que a criança, na idade escolar, avança da sua condição elementar, para a condição mediata externa. Somente em uma idade mais madura ela irá conquistar a memória lógica, interna mediata.

duas ou mais palavras o que ocasionam a separação/divisão ou juntura das palavras;

3.6 *Se os problemas da escrita são decorrentes da hipercorreção:* Para Leal e Roazzi (2007), a hipercorreção é motivada pela compreensão que nem sempre escrevemos do mesmo modo que pronunciamos, indicando, assim, um processo reflexivo acerca das irregularidades presentes na relação entre os sons pronunciados e sua representação gráfica;

3.7 *Se a acentuação está adequada.* Nesse item, segundo Costa-Hübes (2012), espera-se que a criança já consiga acentuar algumas palavras corretamente, portanto, avalia-se a incorporação de algumas regras;

Conforme Costa-Hübes (2012), a tabela pode ser tomada como suporte para nos auxiliar no diagnóstico dos textos dos alunos. Logo, não se trata de um modelo fechado nem de uma tabela de correção de textos, mas trata-se de um subsídio, pois favorece a visualização do processo de aprendizagem dos alunos para, a partir dos elementos diagnosticados, organizar ações reflexivas sobre a língua escrita. Assim, com informações importantes sobre os aspectos já apropriados e os que ainda se encontram em processo de aprendizagem, podemos, com maior propriedade, organizar planos de intervenção e mediação, de modo a permitir ao aluno maior compreensão e reflexão sobre os aspectos estruturantes da língua, sem perder de vista a sua função social. Uma vez diagnosticado o texto, teremos elencados os principais aspectos a serem retomados e explorados por meio de encaminhamentos individuais e/ou coletivos. Expusemos com maior detalhe essa tabela porque no momento da análise do *corpus* desta pesquisa fizemos uso desse instrumento. Todavia, de acordo com o nosso propósito investigativo, focamos apenas no tópico 1 (gênero/situação social de produção) e no tópico 3 (aspectos ortográficos), sendo que nesse último, considerando o período que efetivamos o trabalho, 1º bimestre, realizamos adaptações, de modo a contemplar alguns elementos do tópico 2 que consideramos relevante à análise.

Uma vez diagnosticados os textos produzidos pelos alunos, o passo seguinte consiste em planejar e desenvolver práticas de reescrita. Caso a opção seja por um encaminhamento coletivo, é necessária a organização de ações que favoreçam aos alunos da turma o acompanhamento do processo. Para isso, parte-se da seleção de um texto representativo do(s) aspecto(s) ainda não dominados pela maioria dos

alunos; exposição do texto para apreciação por todos os alunos; leitura dirigida, sinalizando para o(s) problema(s) apresentado(s); realização de um processo reflexivo, apontando para a necessidade de correção e/ou reorganização, com o propósito de melhorá-lo; reescrita do texto, coletivamente, no quadro, chamando a atenção para os conteúdos e para a função social da escrita, lembrando o propósito que direcionou a produção de texto.

Segundo Simioni (2012), “no momento da reescrita, o professor faz questionamentos e os alunos sugerem modificações, as quais são discutidas por todos, podendo ser acatadas ou não” (SIMIONI, 2012, p. 107). No entanto, essa reflexão deve ser direcionada por nós, professores, sujeitos mais experientes e responsáveis pelo ato do ensino, com as intervenções necessárias, de modo que resulte em aprendizagem por parte dos alunos. Ao final desse processo, é muito importante que a criança registre o resultado da produção em seu caderno.

Segundo Matencio (2002), “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e lingüísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (MATENCIO, 2002, p.5). Desse modo, compreendemos que, mesmo nos processos de reescrita individual, devemos oportunizar esse momento de apreciação do texto pelo aluno para sua posterior reescrita, pois, mediados pelo conteúdo veiculado no processo de intervenção coletiva, eles irão internalizando a compreensão de que a produção é um trabalho e que, portanto, sua realização demanda reflexão, avaliação e retomada, sendo imprescindível a revisão do texto, sua reorganização, resultando em novas versões.

Para Serafini (1987), a eficácia da correção de um texto está relacionada à possibilidade do aluno identificar os problemas nele existentes e, a partir de então, organizar ações, oferecendo-lhe condições de superar as suas limitações.

Nesse sentido, Gonçalves (2007) apresenta uma *Lista de Constatações/Controle*, que possibilita ao aluno o acompanhamento desse processo de reflexão. Esse instrumento configura-se em uma orientação para o aluno no processo de retomada e revisão da sua produção escrita, direcionando-o à superação das limitações presentes no seu texto, por meio de indagações para a avaliação da sua própria escrita. No caso da reprodução de uma receita de salada

de frutas para socialização com a família, essa pode ser organizada da seguinte forma, de acordo com seu propósito interativo:

Quadro 3 - Lista de constatação: avaliando a sua produção

O que verificar no texto:	Sim	Não
Deu um título à receita culinária? (Título?)		
Registrou os ingredientes necessários?		
Indicou a quantidade necessária?		
Organizou as informações, separando os ingredientes das orientações do “modo de fazer”?		
Organizou as informações na ordem que devem acontecer?		
As orientações sobre “o modo de fazer” ficaram claras?		
Empregou os verbos que orientam as ações necessárias, passo a passo?		
Deixou espaço entre uma palavra e outra?		
Prestou atenção nos sons das letras?		

Fonte: Gonçalves (2007), adaptado pela pesquisadora

De posse desse instrumento, devemos orientar os alunos quanto à sua utilização, atuando, em um primeiro momento, colaborativamente, no processo de leitura e reflexão, de modo que possam ir, gradativamente, adquirindo autonomia no processo de revisão da sua escrita, favorecendo a nossa atuação perante os que ainda necessitam de uma intervenção mais pontual no processo de ensino e aprendizagem. Na lista de constatações, podemos pontuar não apenas os conteúdos relacionados ao gênero, como também à sistematização da linguagem escrita.

Diante dos fundamentos teóricos que nortearam as nossas discussões, destacamos a importância da apropriação da linguagem escrita pelos sujeitos, de modo que possam compreendê-la diante do contexto histórico e social que os cerca. Todavia, isso requer reflexão constante sobre como abordá-la nos contextos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Facci (2004) afirma que, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, todo processo de apropriação não é passivo, mas requer uma atividade transformadora e demanda trabalho para superação de uma condição em avanço a objetivação.

Portanto, a apropriação da linguagem escrita na alfabetização impõe uma ressignificação dos instrumentos da cultura (conteúdos), do papel do professor e do aluno a partir das práticas sociais e da atividade humana. Não é suficiente a apropriação dos conteúdos; porém, faz-se necessário atuar com eles, beneficiando-

se desse instrumento nas situações em que o uso da escrita se faz presente e/ou necessário.

Objetivando refletir sobre as possibilidades de articulação da concepção de linguagem, de alfabetização, de gêneros discursivos, de produção de texto e de reescrita, com os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural, apresentamos, no capítulo seguinte, a metodologia que fundamentou o processo investigativo para a sistematização do plano de trabalho, intercalada com a análise dos dados gerados durante a gravação das aulas.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, detemo-nos no percurso metodológico e na análise dos dados que compõem nosso *corpus*. Inicialmente, discorreremos sobre os pressupostos da Linguística aplicada (LA), pois foi esse aporte teórico que ofereceu subsídio para a fundamentação de todo o trabalho e, conseqüentemente, justificou as demais escolhas do campo metodológico. Em consonância com a abordagem teórica assumida, discorreremos sobre o tipo de pesquisa adotada, trazendo elementos sobre a pesquisa qualitativa, interpretativista-crítica, estabelecendo um diálogo com alguns autores, na busca de justificar e esclarecer a sua contribuição no processo investigativo. Dando continuidade, delineamos a perspectiva metodológica, as bases da pesquisa do tipo etnográfica e da pesquisa-ação, pois as mesmas respondem às necessidades diante dos objetivos da pesquisa. Trata-se de, em consonância com o nosso aporte teórico, a abordagem Sócio-Histórica da linguagem e a Psicologia Histórico-Cultural, direcionar o olhar para a materialização da atividade humana no trabalho educativo, lugar em que o ato de ensinar e a resposta dessa ação, a apropriação, ganha significações reais e concretas. Abordamos, assim, dados referentes ao campo investigativo, tais como o contexto, os sujeitos envolvidos, a geração de dados e os instrumentos por nós utilizados.

A partir da contextualização do percurso metodológico e como parte dele, relatamos, na seqüência, as aulas trabalhadas durante o processo investigativo, delineando a organização de nosso plano de trabalho e a opção pelos gêneros explorados nas práticas de produção e reescrita. Todavia, destacamos que nesta seção nos deteremos apenas no relato das aulas para, na seção seguinte, apresentarmos a análise de alguns textos com o objetivo de refletir sobre o processo de mediação nos encaminhamentos de produção e reescrita dos textos, assim como sobre os resultados obtidos a partir de nossa intervenção. Para isso, apresentamos textos representativos de avanços considerados: “baixos”, “médios” e “significativos”, procurando dialogar sempre com o aporte teórico.

3.1 ABORDAGEM TEÓRICA E CONTEXTO DA PESQUISA

Em relação à abordagem teórica, esta pesquisa inscreve-se na Linguística Aplicada (LA), que corresponde a uma teoria crítica do conhecimento científico. A opção pela LA se sustenta especialmente em Moita Lopes (2006) que, ao abordar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem no trabalho com a linguagem, destaca a grande relevância das pesquisas em LA por ultrapassar as formas reducionistas de fazer pesquisa, avançando para um estudo além da mera descrição, na busca de compreender as relações existentes entre o sujeito, a linguagem e o meio social. Nesse contexto, Moita Lopes (2006) afirma que a LA se ocupa em evidenciar e problematizar os contextos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, trazendo-os para a reflexão, na busca do rompimento das fronteiras e barreiras históricas e sociopolíticas.

No caso desta pesquisa em particular, o contexto da pesquisa foi uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, sobre o qual nos propusemos a refletir, olhando para a nossa ação docente, problematizando o processo de mediação no trabalho com a apropriação da linguagem escrita por meio de gêneros discursivos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de um município localizado na região Oeste do Paraná. A escolha foi em decorrência da nossa lotação no quadro próprio do magistério, onde atuávamos como professora efetiva no momento da elaboração da proposta investigativa.

A escola encontra-se localizada no perímetro urbano, um bairro nos arredores da região central da cidade. O horário de atendimento aos alunos é organizado em dois turnos: manhã e tarde. Nesses períodos, são atendidas crianças de diferentes localidades e são ofertadas turmas de Pré-escolar (4-5 anos) – Educação Infantil – e turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Em 2012, momento em que efetivamos a pesquisa, estavam matriculados na escola 194 alunos, distribuídos nos dois períodos, com o ato de autorização para funcionamento do estabelecimento de 1º a 5º ano pela Resolução nº 5289/07, que implantou o Ensino Fundamental de 09 anos.

A escola, além de atender a alunos do bairro, é muito procurada por pais que trabalham na região e outros que, apesar de não residirem nas proximidades, fazem a opção por esse espaço educativo com a preocupação de buscar um lugar que

ofereça segurança e confiança para a educação de seus filhos. O perfil profissional dos pais se divide em: comerciante, vendedor, motorista, do lar, vigia, balconista, mecânico, doméstica, pedreiro, segurança, cabeleireiro, manicure, farmacêutico, entre outros.

Apesar de atuarmos na mesma rede municipal de ensino desde o ano de 1996, iniciamos o trabalho nesse local somente a partir de 2005. Durante esse intervalo, 2005-2012, as funções por nós assumidas foram distintas: coordenação pedagógica da escola, regência em turmas no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil. No ano de 2011, aconteceu o primeiro contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Aquele ano foi marcado por mudanças em decorrência do fim do corte da faixa etária de ingresso das crianças no ensino fundamental. Com isso, aproximadamente 50% dos alunos com 6 anos incompletos no início do ano letivo e que estavam matriculados na pré-escola tiveram que, subitamente, ingressar diretamente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nós, professores, passamos pela conscientização, durante os processos de formação, do importante papel da Educação Infantil na formação do aluno, principalmente no que tange ao desenvolvimento e à formação de conceitos. Os pais nem sempre contam com essa compreensão de modo consciente. No entanto, naquele momento, reconheciam a importância do filho iniciar a sua vida escolar na pré-escola e, em muitos casos, esperavam que lá eles tivessem o primeiro contato com o manuseio de livros, lápis, tesouras etc.

Todavia, o fato de seus filhos terem sido inseridos diretamente no EF provocou nos pais e, conseqüentemente, nos alunos, um clima de insegurança e instabilidade, bem como o desejo de recorrer aos meios legais na tentativa de reverter a situação e preservar o direito de manter a matrícula na Educação Infantil.

Frente à impossibilidade de alterações, coube a nós, docentes, o trabalho de conscientização dos pais e alunos, mostrando-lhes as possibilidades de trabalho e, ao mesmo tempo, ampliando o diálogo, no sentido de tranquilizá-los para que os filhos pudessem sentir confiança e segurança no acompanhamento dos conteúdos trabalhados. Tínhamos a clareza das possibilidades de seu desenvolvimento por meio de nosso trabalho. Todavia, compreendíamos, também, a angústia dos pais frente a tantas mudanças.

Diante desse quadro, iniciamos o ano letivo de 2011 com uma turma composta por 33 alunos. Essa realidade perdurou por mais um bimestre, tempo necessário para a organização do espaço físico e de recursos humanos a fim de suprir as necessidades, quando houve, então, o desmembramento da turma.

Em 2012, ao chegar o momento de escolha de turmas para o ano letivo, tivemos a possibilidade de dar continuidade ao trabalho com muitos desses alunos, agora no 2º ano, fato que muito nos agradou.

Desse modo, iniciamos o ano letivo com uma turma composta por 23 alunos, marcada pela típica heterogeneidade dos anos iniciais: alunos que foram aprovados com restrições²²; outros que avançaram dominando os critérios básicos de leitura e escrita de palavras simples; havia, também, alguns que já apresentavam um domínio mais avançado da leitura e da escrita; e um caso de repetência: uma aluna que apresentava dificuldades acentuadas na apropriação da leitura e da linguagem escrita.

Com a aprovação no processo seletivo do Mestrado também em 2012 e com a definição da orientadora, vimos a possibilidade de desenvolver a investigação nessa turma, mediante a metodologia da pesquisa-ação. Nesse sentido, compartilhamos das afirmações de Bortoni-Ricardo:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como [VEÍCULO] mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Dessa forma, passamos a contar com o desafio e a possibilidade de refletir sistematicamente sobre a nossa prática. Orientadas pela **abordagem Sócio-Histórica da linguagem** (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004) e pela Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001, 2003), demos início ao planejamento do projeto de pesquisa, focando-nos em nossa atuação como sujeitos mediadores na prática docente, frente a alunos no processo de apropriação da linguagem escrita. Esse processo ocorreu intermediado por um plano de trabalho

²² De acordo com as orientações curriculares, a organização curricular segue um sistema de ciclos entre os dois primeiros anos do ensino fundamental com avanço automático (1º e 2º ano).

com gêneros discursivos, tendo em vista as situações concretas de interação mediadas pelo uso da escrita.

Assim, os sujeitos diretamente envolvidos nesta pesquisa, além de nossa pessoa como pesquisadora, foram 23 alunos de uma turma de 2º ano do EF, onde atuávamos como professora regente no ano de 2012.

Contamos com a confiança e apoio da equipe pedagógica e administrativa (vide anexo 02), dos pais dos alunos envolvidos, os quais nos permitiram a realização da pesquisa. Como se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos, a proposta investigativa necessitaria, obrigatoriamente, de concessão do Comitê de Ética da Unioeste. Todavia, por estar vinculada ao Projeto do Observatório da Educação, encontra-se amparada pelo Parecer 069/2011 – CEP (vide anexo 01) que se diz favorável às pesquisas que estejam atreladas a esse núcleo investigativo. Mesmo assim, organizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCE – anexo 03) direcionado aos pais dos alunos, dos quais obtivemos 100% de aceitação. Com essa aprovação, recorreremos novamente aos nossos aportes teóricos e iniciamos a elaboração do plano de trabalho, a princípio, com foco no trabalho com o gênero conto de fadas²³.

Conforme o contexto da pesquisa, portanto, reafirmamos que a pesquisa se inseriu numa perspectiva crítica, uma vez que, atendendo aos horizontes da LA, propusemo-nos não apenas a encaminhar soluções para os problemas relacionados ao processo de alfabetização com os quais defrontamos, mas procuramos “problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem [pudessem] ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Assim, a investigação esteve centrada no contexto aplicado (sala de aula), sobre o qual tecemos reflexões e fundamentamos a crítica, na perspectiva de compreender como professores e alunos agem diante de situações que envolvem a apropriação da linguagem escrita.

Dessa forma, optamos pela LA na perspectiva da teoria crítica por acreditarmos no importante papel social da escola na mediação do conhecimento, pois é por meio dele que se torna possível um olhar reflexivo sobre nossa atuação docente. Essa opção teórica direcionou, de certa forma, para o tipo de pesquisa que foi desenvolvida, conforme discorreremos a seguir.

²³ Para um maior aprofundamento, abordamos, na seção seguinte, a efetivação do trabalho com os gêneros, fazendo um relato das aulas trabalhadas.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo de investigação, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista-crítica, por responder à necessidade de análise e à compreensão das ações de mediação no ensino da linguagem escrita e da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa opção se justifica porque, segundo Sandín Esteban, a

[...] pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDIN STEBAN, 2010, p. 127).

Para que tal modalidade de pesquisa realmente se efetivasse, fez-se necessário que compreendêssemos o processo de ensino e aprendizagem e as relações entre os sujeitos (professora e alunos), considerando o contexto histórico e social que permeia o conhecimento e que direciona a relação teoria e prática. Entendemos que esse conhecimento favoreceu nossa reflexão numa perspectiva crítica, promovendo a avaliação e o redimensionamento da prática educativa, na busca permanente de condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos na apropriação da linguagem escrita e no domínio de seus usos sociais.

Segundo Flick (2009), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Sendo assim, uma investigação de natureza qualitativa exige o reconhecimento do contexto da pesquisa, visto que as práticas onde ela aconteceu são representativas das experiências, conhecimentos e teorias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Logo, não bastou descrever os acontecimentos a partir de uma dada situação; fez-se necessário compreendê-los a partir de seu desenrolar, considerando os fatores sócio-históricos que contextualizaram as ações e os sujeitos envolvidos. As ações, no contexto da pesquisa, representaram apropriações e compreensões dos sujeitos que, de acordo com Flick (2009), são conhecimentos empíricos.

O contexto sócio-histórico que envolveu os sujeitos da pesquisa, em sua relação com a interpretação crítica mediada pelo conhecimento possibilitou um

diálogo com as teorias e as práticas efetivadas, bem como com as ações desenvolvidas em função do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Nesse contexto, como pesquisadora, atuamos também como sujeito da pesquisa, pois ao inserir-nos no campo da investigação, sua interpretação perpassou por nossa formação e conhecimentos empíricos, teóricos e práticos, bem como por uma compreensão de mundo e sociedade, fruto de uma construção prévia, também, histórica e social.

Assim compreendendo, acreditamos que a pesquisa qualitativa com enfoque interpretativista-crítico, no viés da metodologia da pesquisa-ação, conforme discorreremos a seguir, contribuiu para um processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas existentes no contexto educacional, em favor da socialização e da apropriação dos aspectos estruturais e sociais da linguagem escrita.

3.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Dentro da perspectiva de análise, no que se refere ao método de investigação, desenvolvemos uma pesquisa de base etnográfica, voltada ao método da pesquisa-ação. Para sistematizá-la, apoiamo-nos principalmente em Sandín Esteban (2010) e em André (2012).

André (2012) entende a pesquisa de base etnográfica como uma “pesquisa teórica, porém é pesquisa que parte da prática, que também é teórica” (ANDRÉ, 2012, p.10). André (2012) afirma que a pesquisa do tipo etnográfica tem como foco o processo, a interação entre os sujeitos, a construção de significados a partir da contextualização e da compreensão das relações que envolvem o objeto de pesquisa em eventos que compreendem uma manifestação natural no ambiente de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário à inserção no campo de pesquisa por um período suficiente para alcançar os objetivos propostos.

Como nossa pesquisa teve a sala de aula como campo de investigação e, elegendo, dentro dela, um período de dois meses (março e abril de 2012) de geração de dados, entendemos que se enquadrou na definição apresentada por André (2012).

Ainda com relação à pesquisa de base etnográfica, André (2012) afirma que ela traz grandes contribuições aos processos investigativos no âmbito educacional, devido às suas características, as quais possibilitam um planejamento aberto e

flexível, permitindo a revisão e a avaliação constante do foco de investigação, instrumentos e fundamentos teóricos. Para a autora, em se tratando das pesquisas relacionadas à educação, a preocupação do investigador deve ser com o processo, o que faz com que a pesquisa passe por adaptações, não havendo a necessidade de uma longa permanência do pesquisador no campo de investigação.

Nesse contexto, a metodologia da pesquisa-ação foi escolhida por possibilitar a análise e a reflexão crítica da nossa própria atuação docente em ações de mediação de ensino da linguagem escrita, em turmas no processo de alfabetização, por meio da produção e reescrita de texto, a partir do trabalho com gêneros discursivos.

Sandín Esteban (2010) argumenta que o propósito da pesquisa-ação é “contribuir para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhora e à mudança tanto pessoal quanto social” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 170). Concordamos, com a autora, compreendendo que unificando o processo investigativo, com a atuação do professor como pesquisador, emerge a possibilidade do redimensionamento das práticas educacionais.

Logo, ao optarmos pela pesquisa-ação, partimos do pressuposto de que o processo de alfabetização requer uma postura diferente no tratamento dado ao ensino e aprendizagem, pois é nessa fase que se torna possível a apropriação da linguagem escrita, juntamente com a apropriação das práticas sociais de letramento. Inserir-se nesse contexto como docente exigiu, além de conhecimentos práticos, embasamento teórico que possibilitou a articulação de nossas ações com os conteúdos próprios desse processo. Se iniciamos a pesquisa com o propósito de querer responder ao questionamento – *como as ações de mediação do professor, durante o trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização, pode contribuir com a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental?* –, acreditamos que o método da pesquisa-ação nos possibilita direcionar um olhar crítico sobre nossa atuação docente, pois “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.45).

Dessa forma, compreendemos que, juntamente com nossos alunos, fomos sujeitos do processo de pesquisa. Esse fato nos possibilitou refletir criticamente sobre as condições e as possibilidades concretas de efetivação do trabalho com gêneros discursivos, envolvendo práticas de produção e reescrita de textos, em turmas de alfabetização.

Assim exposto, o método da pesquisa, apresentamos, na sequência, os instrumentos e encaminhamentos para a geração dos dados que compuseram o *corpus*.

3.4 INSTRUMENTOS E ENCAMINHAMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

Um dos instrumentos usados na geração de dados para a posterior análise foi uma câmera de vídeo. Por meio da filmagem das aulas, foi possível acompanhar as nossas ações, o que possibilitou, posteriormente, a análise interpretativa-crítica.

Quando se recorre ao recurso da filmagem para a geração de dados, Flick (2009) destaca que esse processo “compreende fundamentalmente três etapas: a gravação de dados, a edição dos dados (transcrição) e a construção de uma *nova realidade no texto produzido e por meio dele*” (FLICK, 2009, p. 265-266, grifo do autor). A união e a coerência entre as etapas desse processo é que constituiu a realidade e deu sustentabilidade ao processo investigativo, visto que, de acordo com nosso propósito, necessitamos ancorar as discussões a partir do contexto que envolve os sujeitos da pesquisa, para assim estabelecer as devidas relações entre a teoria e a prática.

Compreendendo essa importância, para análise mais minuciosa das ações a partir do seu acontecimento envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, além das filmagens, utilizamos de outro instrumento: o diário de bordo, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2008). Tanto a filmagem quanto o registro em diário de bordo ocorreram em um período compreendido entre os meses de março a abril de 2012, comportando uma carga horária de aproximadamente 30 horas/aulas efetivadas diretamente no campo de pesquisa, quando desenvolvemos um plano de trabalho cujo intuito era dar continuidade ao processo de alfabetização, recorrendo-se, para isso, aos gêneros discursivos Conto de Fadas e Convite. Além dessa carga horária, contamos com aproximadamente 20 horas/aulas dedicadas ao planejamento, avaliação, leituras, reflexões e readequações das aulas.

Compreendemos que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula requer a organização de um trabalho intencional, envolvendo práticas de leitura, análise linguística²⁴, produção e reescrita de texto. Em se tratando de uma turma no processo de alfabetização, esse trabalho foi conduzido de acordo com a especificidade do momento. Dessa forma, contemplamos, no nosso plano de trabalho, encaminhamentos envolvendo os usos sociais da leitura e da escrita, pois conforme nos aponta Lopes-Rossi,

No âmbito de um projeto assim organizado, fica mais clara e eficiente a contribuição que a leitura pode dar ao processo de produção escrita [...], é o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76).

Partindo desse princípio, e considerando que se trata de uma pesquisa-ação, apoiamo-nos em Sandín Esteban (2010), quando explica que “a característica fundamental desse método é a natureza cíclica do processo, o qual possui quatro fases, seguindo o modelo de Lewin: o planejamento, a ação, a observação e a reflexão” (SANDÍN STEBAN, 2010, p.172, 173). Para maior clareza, relatamos, a seguir, como se deu o planejamento e o desenvolvimento das aulas das quais resultaram todos os dados gerados.

3.5 RELATO DAS AULAS

O processo investigativo, com base em nossa opção teórica e metodológica, seguiu um processo reflexivo constante, que nos conduziu a tomadas de decisões durante todo o percurso. Desse modo, as aulas contemplaram o trabalho com dois gêneros discursivos: o conto de fadas e o convite.

Com ambos os gêneros, as nossas ações compreenderam práticas de produção escrita e reescrita de texto, dentro das quais extrapolamos para alguns encaminhamentos mais específicos, de acordo com as características de cada gênero. Com o objetivo de aprofundar essas discussões, apresentamos, em um primeiro momento, o trabalho com o conto de fadas e, em seguida, nos dedicamos a

²⁴ A análise linguística, no processo de alfabetização, deve ser compreendida como as atividades que se fazem com a língua, de forma reflexiva, no sentido de sistematizar a escrita.

uma análise mais aprofundada com o resultado das produções dos alunos no encaminhamento da escrita e reescrita com o gênero convite.

3.5.1 Trabalho com o gênero discursivo contos de fadas

O processo de planejamento das aulas foi norteado pelo objetivo de desenvolver um trabalho que, sem romper com o planejamento semestral e a abordagem dos conteúdos curriculares, nos possibilitasse um olhar específico para as nossas ações.

Contamos com alguns contratempos durante o processo de geração dos dados, tais como: faltas, problemas de saúde enfrentados por alguns alunos, entre outros. Procuramos efetivar o trabalho buscando sempre manter, ao máximo, a rotina da sala de aula, para que não houvesse interferência nos resultados. Naquele período, além das aulas de Língua Portuguesa/Alfabetização, trabalhamos com todas as disciplinas e os alunos ainda tiveram aulas no laboratório de informática e na biblioteca, conforme o cronograma da escola. Em alguns momentos, as aulas foram interrompidas para divulgação de recados e promoções da Associação de Pais, Professores e Funcionários da Escola – APMF, visto a campanha para confraternização de Páscoa com as crianças, conforme de costume da escola.

No primeiro momento, elegemos o conto de fada para o desenvolvimento de um trabalho de produção e reescrita de texto, com a finalidade de introduzir e sistematizar o gênero e, conseqüentemente, desenvolver habilidades de leitura e de escrita. A partir de então, elaboramos o plano de trabalho que obedeceu aos seguintes passos:

QUADRO 4 - Primeira etapa: o trabalho com o gênero “conto de fadas” na sala de aula

Passos do Plano de Trabalho	Encaminhamentos desenvolvidos com o gênero “contos de fadas”
Passo I	Elaboração de um plano de trabalho com o gênero contos de fada.
Passo II	Realização de encaminhamentos de leitura e reconhecimento do gênero contos de fada, explorando seu contexto de produção e de circulação e de análise linguísticas.
Passo III	Proposta de reprodução escrita de um texto do gênero, com a finalidade de socializar o conto com os colegas da escola e com os pais.
Passo IV	Diagnóstico conforme orientações da tabela apresentada e seleção de um texto produzido, que represente os aspectos ainda não dominados pelos alunos para a reescrita coletiva.

Passo V	Após, a reescrita, com a mediação do professor no coletivo, entre as apropriações efetivadas e os aspectos ainda não dominados, propusemos a retomada da primeira produção para a leitura, análise e reescrita individual.
Passo VI	Circulação do texto produzido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Lembramos que a opção por esse gênero não foi aleatória, pois, além de constar no planejamento do primeiro semestre, ele deve ser trabalhado com maior propriedade no 2º ano, de acordo com as orientações curriculares. Nesse sentido, conforme tais orientações, procuramos atender, no trabalho com o gênero, os seguintes elementos:

QUADRO 5 – Resumo do plano de trabalho

Gênero:	Conteúdos:	Encaminhamentos:	Avaliação
Conto de fadas	Função social da escrita; Leitura; Interpretação; Sequência de ideias; Caracterização do sistema gráfico.	Introdução; Reconhecimento; Leitura; Produção; Sistematização; Reescrita coletiva e individual;	Critérios: Apropriação progressiva da linguagem escrita; Apropriação do gênero; Instrumentos: Produção de texto; Reescrita;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Iniciamos, então, o trabalho com o gênero conto de fadas, realizando tarefas de reconhecimento, leitura e análise linguística de textos do gênero. Nesse sentido, desenvolvemos encaminhamentos relacionados ao contexto de produção, destacando o gênero como uma necessidade de interlocução entre sujeitos concretos, históricos e sociais, portadores de um querer dizer, carregado de intencionalidade. Realizamos, também, ações que exploraram o suporte, o contexto de circulação do gênero e outros aspectos como: leitura e de análise linguística voltadas ao conteúdo temático. Destacamos, ainda, alguns elementos da estrutura composicional, o que auxilia na caracterização do gênero conto de fadas.

Entregamos para a turma livros de literatura, com diferentes contos, para que os alunos pudessem apreciar a leitura do conto em seu suporte de circulação. Com relação a esse encaminhamento, Lopes-Rossi afirma que

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais que outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

A percepção da composição do gênero, desse modo, requer o contato com as ilustrações e escrita, de modo que os aspectos verbais e não verbais possam se complementarem, construindo significações, possibilitando ao aluno ampliar o seu horizonte como leitor e como sujeito histórico e social no processo de assimilação dos aspectos relacionados à apropriação língua e dos diferentes usos da linguagem, tendo em vista um propósito comunicativo.

Exploramos ainda o conto em seus diferentes aspectos: históricos, sociais e ideológicos. Desenvolvemos, oralmente, encaminhamentos de análise linguística, na busca de possibilitar a compreensão do texto como um evento comunicativo carregado de intencionalidade.

Compreendendo a alfabetização como um espaço que deve viabilizar o processo de apropriação da escrita, dentre os textos representativos, selecionamos o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Para a sua apresentação, realizamos um momento específico de contação da história, com a leitura em voz alta para os alunos. Posteriormente, exploramos oralmente questões relacionadas ao reconhecimento do gênero, ao contexto de produção, ao conteúdo temático e ao propósito interativo. Retomamos também a estrutura composicional própria do gênero, quando destacamos a presença de personagens, o diálogo entre elas, o conflito e o final feliz. Esse trabalho se justifica por compreendermos que somente após uma exploração sistemática de um gênero, torna-se possível a ação consciente por parte do aluno, pois lhe possibilita compreender o propósito da produção escrita e a elaboração do seu projeto de dizer.

Mayrink-Sabinson (1997), ao tratar dessa compreensão da escrita, afirma que “o processo de aquisição da linguagem, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41). Logo, é por meio da interlocução que se estabelece essa relação. E em se tratando de ensino e aprendizagem, esse processo requer o encaminhamento de propostas de produção

contextualizadas, por meio das quais o aluno possa vislumbrar essa relação de constituição e usos da linguagem.

Em continuidade ao trabalho, propiciamos uma discussão sobre as possibilidades de socialização do conto com os demais colegas da escola, com os pais e com funcionários. Nosso objetivo, naquele momento, foi refletir sobre o uso social da escrita nas situações de interação, bem como sobre a função social do gênero com o qual estávamos trabalhando. Assim, chegamos ao consenso que seria necessário uma produção de texto escrito, pois, dessa forma, atingiríamos os interlocutores previstos. Era preciso, então, definir um comando para a produção.

Segundo Costa-Hübes (2012), os comandos de produção de texto devem ultrapassar a definição dos interlocutores e estender-se para a contextualização da situação, deixando claro qual é o gênero que estamos propondo no comando de produção escrita e a finalidade, apresentando a situação de interlocução em que o texto se faz necessário, vinculando-o às práticas sociais. Dessa forma, havíamos definido com os alunos questões básicas em função de uma necessidade de comunicação, conforme o proposto por Costa-Hübes (2012): uma situação de interação (socialização de um conto); os interlocutores definidos (professores, pais e alunos da escola); o que e como escrever (a reprodução do conto Chapeuzinho Vermelho) e o meio de circulação (exposição no saguão).

Definida a situação, conversamos sobre a importância de narrar a história, seguindo a ordem cronológica dos fatos, bem como de usar os conhecimentos trabalhados em sala. Retomamos, então, a necessidade de se reconhecer as convenções sociais da escrita para tornar possível a interlocução entre os sujeitos, uma vez que elas necessitariam ler e compreender a produção.

Após essas reflexões, encaminhamos a seguinte proposta de produção escrita:

QUADRO 6 - Comando de produção escrita – gênero Conto de Fadas

REPRODUZA O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO PARA UMA EXPOSIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM COLEGAS, PAIS E PROFESSORES NO SAGUÃO DA ESCOLA.

Fonte: Criado pela pesquisadora

Esse foi o momento de os alunos, individualmente, realizarem a sua (re)produção do conto. No entanto, conforme surgiam dúvidas, eles recorriam a nós, em busca de auxílio e, assim, permitiam-nos mediar um diálogo reflexivo em torno

do uso da linguagem escrita. Para nós, aquele momento possibilitou criar condições de acompanhar e realizar algumas intervenções, por meio de ações de mediação.

Ao final, os textos foram recolhidos para que pudéssemos lê-los posteriormente. Acreditando no importante papel do professor na mediação entre os domínios já efetivados e as apropriações necessárias, analisamos os textos com o objetivo de organizar novas ações que proporcionassem aos alunos uma melhor compreensão e aprendizagem. Para isso, recorreremos à tabela diagnóstica elaborada conforme postulações de Costa-Hübes (2012), a qual auxiliou no diagnóstico sistemático do processo de ensino e aprendizagem. Observamos, em um primeiro momento, principalmente os aspectos referentes ao gênero e à situação social de produção, com o objetivo de propor encaminhamentos posteriores. Assim, identificamos os alunos por uma numeração (1 a 23), para melhor acompanhar a sua aprendizagem e desenvolvimento ao longo do plano de trabalho com o conto. Marcamos, na tabela, um “x” para os aspectos ainda não dominados pelos alunos e os resultados obtidos naquele primeiro diagnóstico constam na tabela seguinte.

Figura 10 - Diagnóstico da produção - versão inicial - gênero conto de fadas

**CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
TABELA DIAGNÓSTICA – 2º e 3º ANOS**

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X																						
	Nome dos Alunos																						
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
1.2. Está adequado à esfera de circulação?					X	X			X		X	X	X	X	X				X		X		X
1.3. Está adequado ao suporte físico de circulação?					X					X			X							X			X
1.4. Abrange satisfatoriamente o tema?	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
1.5. Atende ao formato do gênero?					X			X		X		X		X					X	X	X	X	X
1.6. Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																							

Fonte: Análise efetuada pela pesquisadora apoiada em Costa-Hübes (2012, p. 6-7)

O instrumento utilizado ilustra o resultado do diagnóstico das produções dos alunos e refrata os conhecimentos já internalizados por eles. Os resultados apontaram para a necessidade de novas mediações que promovessem avanços, principalmente em relação aos itens 1.1 e 1.4.

Dessa forma, considerando o exposto por Lopes-Rossi, para quem “a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas de sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes

nesse módulo” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 77), e considerando que esses aspectos foram pontuados como não dominados pela maioria dos alunos, reelaboramos o plano de trabalho com o compromisso de criar condições favoráveis à apropriação dos conteúdos relativos aos usos sociais da linguagem, tendo em vista cumprir com a necessidade de interlocução. Preocupamo-nos com essa apropriação porque estávamos sustentadas por uma concepção de linguagem que, conforme Bakhtin/Volochínov (2004), compreende a língua a partir de sua dinamicidade na interação dialógica entre os sujeitos, lugar em que ela significa e que promove realizações enunciativas.

Para Geraldi (2010), trata de compreender que os conteúdos devem ser articulados de tal modo que, usando a língua nas situações de produção, os alunos possam apropriar-se dela. Nesse sentido, planejamos as ações em dois momentos distintos para explorar os conteúdos necessários para a proposta de interlocução por meio do gênero conto de fadas. No primeiro momento, transcrevemos no quadro trechos de algumas produções e palavras para a exploração da relação fonemas/grafema e da segmentação, tendo em vista os diferentes modos em que apresentaram grafadas nos textos dos alunos. O diálogo a seguir ilustra um desses momentos, com ênfase na seguinte ocorrência encontrada nas produções: “Chapeuzinhovermelho”. Após o registro no quadro indagamos os alunos:

Profª: Esse trecho foi registrado corretamente?

Alunos: Não!!!

Profª: Por quê? Como poderíamos melhorar?

Aluna A.L: Faltou espaço entre as palavras!

[Nesse momento todos querem falar, faz um apontamento diferente]

Profª: Vamos então seguir a ordem, um de cada vez respeitando o que está sendo apontado pela profe. [apontamos para o registro e questionamos] como podemos melhorar esse trecho?

Aluna Rª: Deixando um espaço entre as duas palavras!

Profªa: muito bem! Porque são duas palavras e entre elas devemos deixar um espaço, que representa o intervalo que fazemos na nossa fala. Como devemos registrar?

Aluno L: Tem que ter um espaço entre “Chapeuzinho” e “Vermelho”.

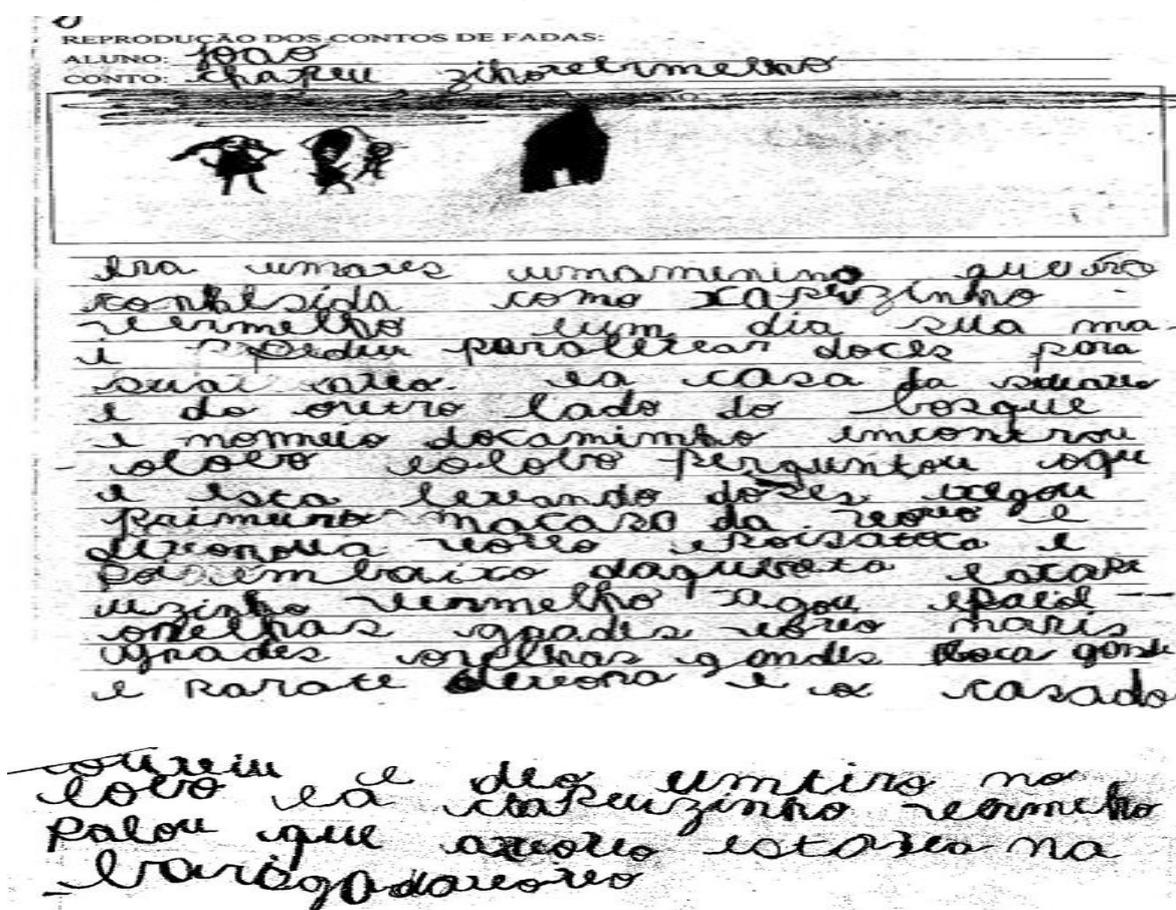
Aluno N: Profe tem também que colocar a letra maiúscula!

Aproveitamos esse momento para reflexão sobre as características da escrita e sua convencionalidade. Na sequência, partimos, então, para um segundo momento do plano de intervenção, com a finalidade de explorar a necessidade de interlocução estabelecida com a produção de um texto do gênero conto, adequando-

o à esfera de circulação e ao tema, seguindo os postulados de Bakhtin/Volochínov (2004) e Bakhtin (2003), pois o diagnóstico apontava esses aspectos como não dominados pela maioria dos alunos da sala. Foi assim que direcionamos as ações para a rescrita coletiva para explorar os conteúdos relacionados.

Dentre os textos produzidos, apresentamos o texto selecionado para a revisão e reescrita coletiva por ser representativo das dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos²⁵:

Figura 11 - Texto 1 - Reprodução do conto de fadas – versão inicial



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 7 - Transcrição do texto 1 – versão inicial²⁶

Era umavez umamemina que era conhesida como xapeuzinho vermelho um dia sua ma e pediu paralevar doces para sua avó ea casa da suaavó e do outro lado do bosque e no

²⁵ Antes de socializar o texto selecionado com a turma, conversamos particularmente com o autor, pedindo sua autorização para essa exposição.

²⁶ Para garantir maior legibilidade ao texto produzido, apresentamos, após cada texto, um quadro com sua transcrição na íntegra, conforme produzido pelo aluno.

meio docaminho encontrou o lobo e o lobo perguntou o que e esta levando doses xegou primeiro na casa da vovó e devorou a vovó e depois embaixo da chapeuzinho vermelho xegou e falou orelhas grandes vovó nariz grandes orelhas grandes boca grande e parate devora e o casado ouviu e deu um tiro no lobo e a chapeuzinho vermelho falou que a vovó estava na barigada da vovó

Fonte: transcrição feita pela pesquisadora

Por se tratar de alunos no processo inicial de apropriação da linguagem escrita e frente ao resultado da produção, fez-se necessário a organização de interposição para promover a mediação quanto à reflexão sobre o gênero e os conteúdos próprios da escrita, como a disposição gráfica da escrita (paragrafação), o emprego adequado de recursos utilizados (acentuação, segmentação e pontuação), bem como os elementos estruturantes do discurso escrito e suas relações com o estabelecimento de sentido, de acordo com a finalidade a que nos propomos, conforme pontua Massini-Cagliari (1999).

Com esse entendimento, encaminhamos a reescrita coletiva, com o propósito de refletir com os alunos os aspectos apontados como não dominados na primeira escrita, destacando sua importância para que o gênero pudesse cumprir com seu propósito no plano social e discursivo.

Para Bakhtin (2003), os gêneros têm uma função essencial, pois são os meios pelos quais organizamos os nossos modos de dizer. Portanto, eles estão sempre a serviço da interação social e se fazem presentes nos diferentes campos da atividade humana. Logo, cabe-nos planejar a produção e a reescrita tomando como princípio o uso real da linguagem, (re)significada nos gêneros discursivos. Estes comportam, desde os anos iniciais, a análise e a compreensão do funcionamento e dos mecanismos que organizam a escrita.

Projetamos o texto para todos os alunos, com o uso do aparelho multimídia, estimulando a leitura e a apreciação crítica por toda a turma. A partir de então, foi realizada uma intervenção dialogada com o autor, locutor, do texto e os demais alunos, interlocutores, durante essa ação fomos intervindo e instigando-os a realizarem as reflexões necessárias sobre as ausências de informações e suas implicações na interlocução com o outro. Os alunos sugeriram as modificações necessárias e contribuíram, enquanto nós registramos, gradativamente, a reescrita do texto com as devidas alterações.

Em um primeiro momento, realizamos a leitura e fomos indagando com relação à organização das ideias, conforme segue o diálogo abaixo:

Profª: Qual foi a pergunta do lobo? O que você está levando? Isso está claro no texto?
Alunos: Não!
Profª: Como poderíamos reorganizar?
Profª: Quem chegou primeiro na casa da vovó? Será que o doce chegou primeiro?
Alunos: Não!!!!
Profª: Nós sabemos porque ouvimos o conto, mas será que outra pessoa que não ouviu iria saber?
Alunos: Não!
Profª: Então, nós sabemos, mas outra pessoa que não conheça a história não iria saber, né?
Profª: O que precisamos fazer, então?
Alunos: Temos que arrumar, né professora.
Profª: Então vamos continuar a leitura, para depois fazer as correções que são necessárias! [continuamos a leitura].
Alunos: A Chapeuzinho!
Profª: Será que quem não conhece a história iria compreender isso?
Alunos: Não! Porque, não tem como saber...

Em continuidade, retomamos a estrutura composicional do conto de fadas, a organização das ideias, entre outros aspectos. Naquele momento não houve, ainda, o registro escrito, apenas o diálogo:

Profª: Com relação ao conto de fadas, como que eles iniciam?
Alunos: Era uma vez!
Profª: O colega iniciou o texto dessa forma?
Alunos: Sim!
Profª: A história iniciou tudo tranquilo? Como ela iniciou?
Alunos: Sim! A mamãe dela pediu um favor!
Profª: Muito bem! E depois que apareceu para estragar tudo?
Alunos: O caçador!
Alunos: Não... o lobo!
Aluna Rª: O caçador não, ele só apareceu no final! E o lobo que é do mal!
Profª: O que que o lobo fez?
Alunos: Engoliu a vovó!
Profª: Mas e antes de engolir?
Alunos: Conversou com ela!
Profª: Conversou com quem?
Aluna A P: Conversou com a Chapeuzinho!
Profª: Por que que ele quis conversar?
Aluna A. P.: Porque ele queria chegar primeiro.
Profª: Será que foi só por isso?
Aluna A. L.: Para saber onde ela morava?
Profª: Onde ela morava? Será?
Alunos: Não, onde ela ia!
Profª: Muito bem! E depois
Aluna Rª: Ele foi correndo para chegar primeiro na casa.

Profª: E conseguiu?
 Alunos: Sim!
 Profª: Aí, mas então como foi o final da história? Foi triste?
 Alunos: Não, foi feliz!
 Profª: Ah, e terminou como a maioria dos contos de fadas, com um final fe...
 [alunos complementam: feliz].
 Profª: Agora, vamos voltar aqui para reescrever o texto no quadro, o colega colocou o título:
 Alunos: Sim!
 Profª: Como é o título?
 Alunos: Chapeuzinho vermelho! [registramos no quadro]
 Profª: Lembramos que o título deve sempre começar centralizado, no meio da linha... antes de iniciar o texto o que devemos fazer?
 Alunos: Deixar o parágrafo!
 Profª: E o que mais?
 Aluna: iniciar com letra maiúscula!
 Profª: O que então precisamos melhorar?
 Aluno J. V.: Deixar espaço e começar com letra maiúscula!
 Profª: Muito bem [apontamos para o texto], então vamos iniciar! Vocês vão lendo e a professora vai registrando [alunos procedem à leitura].
 Profª: Ah, mas o que está faltando em “umavez” [apontamos]?
 Alunos: Espaço!
 Profª: Muito bem, espaço e o que mais? Como registramos a palavra vez?
 Alunos: Com “Z”.
 Profª: Muito bem, então vamos fazer a correção [v-e-z].

Continuamos mantendo o diálogo e realizando as intervenções necessárias, no entanto, dando ênfase aos aspectos discursivos, que era o foco nesse momento. Durante a ação, fazíamos a intervenção de modo a mobilizar toda a turma para o acompanhamento da análise. Nesse diálogo com a turma, fomos conduzindo o diálogo com o autor e explorando os elementos que se faziam necessários. Dessa forma, chegamos à seguinte versão, resultado do processo de reescrita coletiva realizada em sala, com o nosso direcionamento:

QUADRO 8 - Versão da reescrita coletiva do conto: Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez, uma menina conhecida como chapeuzinho Vermelho. Sua mãe pediu para ela levar doces para a sua vovó que morava no outro lado do bosque. No meio do caminho ela encontrou com o lobo.

_ O que você está levando? Perguntou o lobo.
 _ Doces para a vovó! Respondeu Chapeuzinho.

Então, o lobo foi correndo e chegou por primeiro na casa e devorou a vovó. Depois colocou a touca e entrou embaixo do cobertor.

Quando Chapeuzinho chegou à casa da vovó, entrou no quarto e perguntou:
 _ Que orelhas grandes vovó! Nariz grande... Olhos grandes... Boca grande...
 _ É para te devorar! Disse o lobo pulando da cama para atacar Chapeuzinho.

Então um caçador que passava ali por perto ouviu o barulho e foi socorrer a menina, dando um tiro no lobo.

Chapeuzinho Vermelho contou para o caçador que a vovó estava na barriga do lobo, então ele abriu a barriga e salvou a vovozinha.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No final do encaminhamento, os alunos copiaram o conto em seus cadernos. Segundo Serafini (1987), essa reflexão representa um conjunto de intervenções que fazemos com o objetivo de evidenciar possíveis falhas existentes e assim possibilitar ao aluno identificá-las e gradativamente promover a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho com o gênero nos possibilitou, entre outras coisas, a exploração dos sinais de pontuação, do discurso direto e da paragrafação, para a qual usamos giz colorido, pintando o espaço marcador dos parágrafos. A partir das intervenções realizadas no âmbito coletivo, considerando o exposto por Serafini (1987), a qual afirma que “quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão” (SERAFINI, 1987, p.81), organizamos um terceiro momento, oportunizando aos alunos a retomada do seu próprio texto para a leitura e revisão, direcionando-os com as mediações e intervenções necessárias.

A partir de então, compreendendo a escrita como um trabalho, que exige reflexão e ação, o processo de ensino e aprendizagem como uma prática dialética, mediadora entre sujeitos sócio-históricos, solicitamos a reescrita da sua produção, tendo como referência a revisão realizada no coletivo. Desse modo, devolvemos para os alunos a primeira versão da produção escrita para que pudessem realizar a leitura e reflexão sobre o seu próprio texto, com o objetivo de melhorá-lo com relação aos aspectos considerados falhos.

Nessa etapa, o objetivo consistiu em acompanhar e avaliar as apropriações e desenvolvimento do aluno ao voltar ao seu texto e analisá-lo de acordo com critérios pré-estabelecidos, pois, segundo Geraldi (2010), o texto é resultado da operação do locutor motivado pelas razões desse dizer e, em função dessas deve sempre encontrar a melhor forma de expressar, tendo em vista o propósito comunicativo e o seu interlocutor. Por isso, nós, professores, temos que assumir o papel de coenunciador, encorajando o aluno a “[...] continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz” (GERALDI, 2010, p. 99).

Desse modo, orientamos os alunos sobre a necessidade em retomar o seu texto para uma leitura, análise e revisão, tomando como referência os encaminhamentos realizados no coletivo. Depois disso, cada aluno reescreveu seu texto. No final da reescrita individual, recolhemos novamente os textos para análise dos resultados. Mais uma vez recorremos à tabela diagnóstica para, então, avaliarmos os avanços obtidos em termos de apropriações pelos alunos em relação à reescrita coletiva. O resultado obtido foi o seguinte:

Figura 12 - Diagnóstico da versão final: gênero conto de fadas

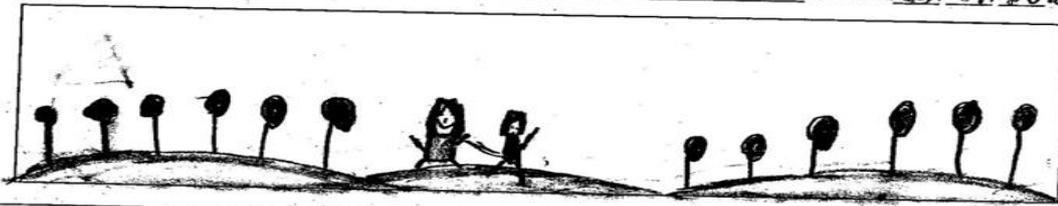
	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X																						
	Nome dos Alunos																						
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?		X			X						X	X	X	X					X	X			X
1.2. Está adequado à esfera de circulação?					X								X	X									
1.3. Está adequado ao suporte físico de circulação?					X								X										
1.4. Abrange satisfatoriamente o tema?		X			X						X	X	X							X	X		
1.5. Atende ao formato do gênero?					X																		
1.6. Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																							

Fonte: Análise efetuada pela pesquisadora apoiada em Costa-Hübes (2011, p. 5)

O resultado acima reflete os avanços obtidos e reforça os pressupostos de Vygotski (2003), para quem “o desenvolvimento [...] não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKI, 2003, p. 74). Sendo assim, considerando o homem como um sujeito histórico e social, o processo educativo deve ter a preocupação de considerar as apropriações já efetivadas pelos alunos, tomando-as como ponto de partida para o desenvolvimento de novas ações.

Para ilustrar esse processo reflexivo e o resultado desse encaminhamento, apresentamos, a seguir, o texto – versão final – após a revisão efetuada pelo autor:

FIGURA 13 - Texto 2 - Reescrita individual – versão final de reprodução do conto Chapeuzinho Vermelho



Era uma vez uma menina conhecida
 como chapeuzinho vermelho um dia
 sua mãe pediu que se levasse doces para
 sua avó. Enormeio do caminho encontrou o
 lobo e o lobo falou que estava levando
 nesa cesta e achapeuzinho disse estou
 levando doses para minha avó e o lobo
 disse porquênão leva flores também
 e o lobo coreupara casa da vovó
 e imitando avos de chapeuzinho
 e abriu a porta e deu um pulo.
 Em sua avó e pois a toca e
 achapeuzinho chegou e disse
 qrelhas grandes é para teovirmelhor
 queolhosgrandes é para teolharmelhor
 que bocas grande é paratete vorar
 melhor então o caçador deu tiro
 no lobo e a chapeuzinho disse
 que a sua avó estava dentro da
 casa e viverão felizes para sempre.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 9 - Transcrição do texto 2, versão final – Gênero conto de fadas

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menina conhecida como chapeuzinho vermelho um dia sua mãe pediu que levase doces para sua avó enormeio do caminho encontrou o lobo e O lobo falou oque estalevando nesa cesta e achapeuzinho disse estou levando doses para minha avó e o lobo dise porquênão leva flores também e o lobo coreupara casa da vovó e imitando avos de chapeuzinho e abriu a porta e deu um pulo em sua avó e pois a toca e a chapeuzinho vermelho chegou e disse qrelhas grandes é para teovirmelhor queolhosgrandes é para teolharmelhor que bocas grande é paratete vorar melhor então o caçador deu tiro no lobo e a chapeuzinho disse que a sua avó estava dentro da casa e viverão felizes para sempre.²⁷

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Com base no texto que trouxemos para análise, torna-se possível visualizar o processo reflexivo realizado pelo aluno na busca de adequá-lo à situação de

²⁷ Os trechos em destaque evidenciam o acréscimo de informações e/ou o processo de revisão e reorganização da escrita.

interação que fundamentou a proposta de produção. Nesse sentido, Klein (2002) afirma que

A aprendizagem da escrita exige uma interferência sistematizadora intensa, até que o aprendiz compreenda e memorize elementos dessa convenção num nível suficiente para poder 'ensaiar', a partir das relações já aprendidas, algumas analogias que lhe permitam experimentar, testar e apreender todas as relações implícitas nessa convenção (KLEIN, 2002, p. 119).

Dessa forma, compreendemos que, quando o aluno é conduzido e direcionado a esse processo de revisão e reflexão sobre a sua produção escrita, estamos oportunizando uma retomada consciente não só dos aspectos relacionados ao código, mas também possibilitando a compreensão da escrita como uma atividade dialógica e, para isso, faz-se necessário à apropriação de conhecimentos linguísticos e textuais que favoreçam a essa interação com o outro, mediada pelos usos sociais da escrita.

O fato nos conduziu à busca de um gênero que contemplasse uma significação para os alunos pelo fato de já interagirem socialmente por meio dele, ampliando as possibilidades da compreensão sobre “o que” e “como” escrever, bem como a funcionalidade da escrita.

No entanto, ao avaliarmos o resultado da primeira reescrita, percebemos a inviabilidade em dar continuidade ao nosso plano de trabalho, pois a segunda versão do conto ganhou uma extensão ainda maior que a primeira e, visto as condições que teríamos para a conclusão da pesquisa, não contávamos com tempo suficiente para conduzir o processo intervenção individual com as ações de mediação necessárias.

Seria impossível dar um atendimento adequado aos 23 alunos da turma, uma vez que contávamos com uma heterogeneidade muito acentuada, sendo que alguns necessitariam de muito auxílio individual, enquanto os demais teriam que trabalhar sozinhos, destoando do nosso objetivo. Desse modo, redimensionamos o plano de trabalho, fazendo a opção pela continuidade com outro gênero, menos extenso, que possibilitasse-nos contribuir de modo mais efetivo no processo de ensino e aprendizagem, principalmente aos alunos que precisavam de uma maior intervenção, condição imprescindível na prática educativa.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa-ação, Sandín Esteban (2010) destaca que, nesse contexto, “a ação está orientada pelo planejamento, mas uma

ação criticamente informada não se encontra completamente controlada por um plano” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 176). Compartilhando dessa compreensão, entendemos que em uma investigação dentro dessa metodologia, faz-se necessário compreender que o planejamento deve ser superado, redimensionado ou reorganizado, visto que envolve um processo de reflexão constante que torna possível vislumbrar novos caminhos. Deve ser abrangente, extrapolando o conhecimento imediato na busca de uma leitura crítica dos dados, pois as ações desenvolvidas devem estar sempre a serviço do conhecimento. Ao analisar as ações desenvolvidas durante a investigação, sentimos a necessidade de retomar o trabalho após a autorreflexão, a qual evidenciava possíveis limitações.

Dado a nossa avaliação anterior, optamos por dar continuidade à investigação trabalhando com um gênero que tivesse características diferentes do conto. Nesse sentido, elegemos o convite por configurar-se também em uma situação real de produção escrita e, pela sua objetividade, oferecia-nos as condições necessárias para a concretização da nossa pesquisa. Sendo assim, relatamos, a seguir, as aulas desenvolvidas a partir dessa opção, descrevendo o processo de encaminhamento e as ações de mediação efetivadas. Todavia, destacamos que nesse tópico deteremo-nos apenas no relato das aulas para, no tópico que lhe segue, apresentar a análise de alguns textos com o objetivo de refletir sobre o processo de mediação nos encaminhamentos de produção e reescrita dos textos.

3.5.2 Trabalho com o gênero discursivo convite

Ainda para a geração de dados, após o trabalho com o gênero conto de fadas, foi proposta uma nova etapa de produção escrita, envolvendo outro gênero, o convite, com o objetivo de olhar para as ações de mediação do professor sob um novo ângulo: a rescrita individual. Para isso, o Plano de Trabalho organizou-se da seguinte forma:

QUADRO 10 - Segunda etapa: o trabalho com o gênero “convite” na sala de aula

Passos do Plano de Trabalho	Encaminhamentos desenvolvidos com o gênero “convite”
Passo I	Elaboração de um plano de trabalho com o gênero convite.
Passo II	Leitura e reconhecimento do gênero convite, explorando seu contexto de produção e de circulação; análise linguística.
Passo III	Proposta de produção escrita de textos do gênero, tendo os pais como os interlocutores.

Passo IV	Diagnóstico conforme orientações da tabela diagnóstica e seleção de um texto produzido, representativo dos aspectos ainda não dominados pelos alunos para a reescrita coletiva.
Passo V	Análise coletiva do texto selecionado e posterior reescrita individual.
Passo VI	Análise e intervenção individual, reescrita final.
Passo VII	Circulação dos textos produzidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gênero Convite constitui uma manifestação social, cuja finalidade é convidar o outro para participar de um dado evento. Ele se faz presente nas diferentes esferas sociais e sua diversidade é marcada pela sua especificidade, que varia entre convite de casamento, reuniões, aniversário, chá de bebê, chá de panela etc. Um convite de aniversário pode ser produzido pelo locutor de diferentes modos: manualmente ou pela utilização da tecnologia digital, de acordo com as condições materiais e domínio tecnológico que se tem à disposição. Ele pode também ser produzido em grandes quantidades para comercialização ou pela própria opção do locutor, frente a sua condição social e, ainda, pode materializar-se na forma oral, já que os convites podem ser formalizados oralmente. Desse modo, percebemos que, embora mantenha a mesma função social, esse gênero é marcado pelas condições e pelo papel social de seus interlocutores.

Sua construção composicional se configura pela utilização concomitante da linguagem verbal e não verbal que, juntas, passam a representar e carregar enunciados com distintas significações. Essa composição está também ligada ao seu formato, que geralmente se reduz em um texto sucinto, claro e objetivo, de modo a facilitar a localização rápida das informações nele contidas, deixando algumas dessas informações em destaque. Nele praticamente se encontra: um vocativo direcionado ao interlocutor; argumentação justificando sua função social; e exposição da data, horário e local, que indicam a finalidade de sua produção.

Outro aspecto importante é a historicidade. Se formos pesquisá-lo em diferentes contextos históricos, veremos que ele apresenta uma mesma função social nesses diferentes momentos, no entanto, o seu suporte ganha aspectos diferenciados, de acordo com o tempo em que foi produzido e as condições sócio-históricas do momento. Hoje é comum, nas variadas classes sociais, o convite personalizado, pois é um meio de confeccionar com uma certa economia, no entanto, implica no conhecimento, na apropriação e no domínio das tecnologias

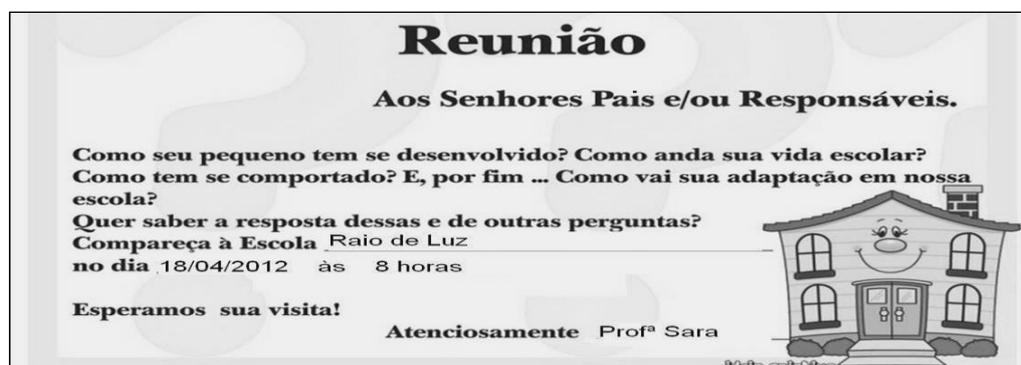
disponíveis. Em um tempo não muito distante, esse fato poderia estar representando uma condição social mais abastada.

O início do trabalho com o gênero em sala foi marcado com a entrega de um convite²⁸ para uma aluna da sala. O fato despertou curiosidade por parte dos alunos sobre o que estava sendo entregue, para quem era, entre outros aspectos. A partir de então, começamos a explorar a função social daquele texto que estava circulando, explicando o seu propósito comunicativo.

Ampliando esse diálogo, apresentamos, aos alunos, por meio da projeção no multimídia, outros exemplares desse gênero, tais como: convites para festas infantis com diferentes motivos e temas; convites para reuniões; festas de casamento; chá de bebê, entre outros.

Exploramos situações em que usamos a escrita com o propósito comunicativo de convidar, bem como informações necessárias para cumprir com esse objetivo. Após o momento inicial de reconhecimento, entregamos aos alunos o seguinte texto representativo do gênero:

Figura 14 - Texto representativo do gênero convite



Fonte: <http://gibarbosa1.blogspot.com.br/2010/08/modelo-de-convite-p-reuniao-de-pais-e.html>

Segundo Marcuschi (2008), “o texto se acha construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não obedecem a regras fixas” (MARCUSCHI, 2008, p. 77). Nesse sentido, ao explorar o texto em questão, abordamos os aspectos relacionados ao tema, ao estilo e à construção

²⁸ Não tratava de uma situação fictícia; porém, nos dias anteriores, uma aluna do período oposto havia nos solicitado um favor para entregar o convite para uma colega que estudava no período oposto, coincidentemente na mesma turma envolvida no processo investigativo. Estávamos na fase de planejamento e usamos intencionalmente o fato para enriquecer o nosso trabalho.

composicional, bem como suas diferentes configurações, dependendo da situação de produção.

Ao iniciar as reflexões sobre esse texto, em específico, conversamos sobre seu contexto de produção e de circulação, enfatizando aspectos como: quem o produziu, onde, para quem, com que propósito, para circular em que meio. Refletir sobre esses elementos que, de certa forma, organizam a linguagem escrita significa reconhecer que a língua se configura em função de uma necessidade de interação, conforme postula Bakhtin (2003). As reflexões permitiram aprofundar, um pouco mais, o conhecimento dos alunos sobre a funcionalidade dos gêneros, mais especificamente, do gênero convite, atentando para o seu uso social, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo que se imbricam na organização do texto, fato que pode ser conferido nos encaminhamentos de análise.

Ao explorar o seu conteúdo temático, analisamos coletivamente a construção do enunciado na busca de evidenciar o seu propósito maior: informar e convidar os pais para uma reunião. Para isso, o autor/locutor utiliza de uma organização interna, envolvendo planejamento e escolhas intencionais com a finalidade de provocar em seu interlocutor a adesão a que se propõe.

No que se refere ao estilo, nesse texto em específico, o autor utiliza-se de recursos como, por exemplo, a caracterização das informações de acordo com o tipo de letra utilizada (maior e menor), o destaque de períodos (uso de negrito), ambos voltados à sua intencionalidade. Destacamos a presença da sequência tipológica predominantemente injuntiva, marcada por verbos no imperativo, remetendo a marcas características do convite. A sequência de indagações tem uma função apelativa, visando a convencer o interlocutor, os pais, para a causa, no caso, participar da reunião. Enfatizamos, também, a presença da sequência tipológica expositiva, fornecendo dados sobre o evento, como data, local, informações importantes para a efetivação da prática social e a finalidade do convite.

Com relação à construção composicional, temos um título “reunião”, em letras maiores, o qual atua frente aos destinatários, mobilizando-os com relação ao tema, seguido de um vocativo “aos senhores pais e/ou responsáveis”. A organização desse vocativo nos remete a uma situação de interação mais formal entre os interlocutores, visto a esfera de produção (escolar) e circulação (familiar). A partir

daí, desencadeiam-se outros elementos linguísticos ou não, trazendo informações necessárias ao processo interativo, tendo em vista seus interlocutores.

Cada elemento que o compõe significa socialmente, desde o seu suporte até os aspectos gráficos nele presente. Com relação aos elementos gráficos, esses mantêm um diálogo com o conteúdo temático e os interlocutores que podem ser representados pela ausência ou presença de imagens, cores, fonte (tamanho e tipo de letra) entre outros.

Dessa forma, organizamos momentos para explorar com os alunos essa construção do texto escrito e sua relação com a interação autor/texto/leitor por meio de indagações como: estaria a professora questionando os pais sobre o comportamento de seu filho na escola? Será que ela realmente esperava obter deles a resposta a essas perguntas? Quem poderia responder esses questionamentos? Qual sentido pode ser construído pelo fato do convite ser em forma de indagações/questionamentos? Além disso, analisarmos junto com os alunos o enunciado “como vai sua adaptação em nossa escola?”.

Após a análise, partimos para a produção escrita. Esse momento foi antecipado por um diálogo entre nós e os alunos, objetivando a maior clareza possível, oferecendo-lhes condições de manifestar aquilo que teria que ser dito:

Profª: O que motiva a produção de um convite?

Aluno Rª: Convidar.

Aluno L: Convidar para o aniversário.

Profª: Convidar apenas para aniversário?

Aluno Rª: Podemos convidar para casamento também.

[Nesse momento todos querem falar, cada um lembra de um motivo diferente, então retomamos o turno e registramos no quadro “motivo: Para quê) convidar:]

Profª.: Então é para convidar, mas para que o convite cumpra com a sua função temos que informar também. O que devemos informa?

Aluno N.: A data.

Aluno G.: Onde, professora!

Aluno R.C.: O local também, o nome da rua...

Aluna Y.: O numero da casa...

[Nesse momento retomamos novamente a fala:]

Profª.: Quais informações devemos registrar também?

Aluno J.V.: Convidar as pessoas.

Profª.: Aí estaremos respondendo novamente o para quê... se queremos que nosso convidado venha realmente precisamos deixar ele bem informado...

Aluna A.L.: Abraço!

Profª: Sim, devemos manifestar o nosso carinho pelo nosso convidado, mas, além disso, existem algumas informações que são mais importantes.

Aluno: mais importante que essas...

Prof^a.: O que então?

M^a. E.: O nome de alguma pessoa.

Prof^a.: muito bem, mas o nome de qual pessoa?

Aluna R^a.: De quem está escrevendo! Tem que assinar.

Prof^a.: Realmente, temos que escrever o nome de quem está convidando, caso contrário o convidado não irá saber, né? O que mais temos que dizer?

Aluna M^a.: O telefone!

Prof^a.: Será que o número do telefone é muito importante? Se ele não tiver registrado no convite pode gerar dúvida?

Alunos: Não!

Prof^a.: Em alguns casos ele até se faz presente, mas em outros ele não é necessário.

Aluno N: Tem que dizer para a pessoa que é importante!

Prof^a.: Realmente, nós temos que usar de argumentos para mostrar para a pessoa o quanto é importante a presença dela ... [interrompemos a fala].

Prof^a.: turma, não é para escrever nada agora, é hora de participar da aula e de ouvir os colegas e a profe. [retomamos a fala].

Prof^a.: lembram que conversamos sobre a importância de pensarmos quais informações que precisamos escrever e como escrever essas informações?

Aluna R^a.: Para quem escrever, né profe?

Prof^a.: Ótimo, o endereço eu vou colocar se a pessoa não souber onde fica localizada a escola, né? No caso, se a pessoa vem sempre à escola, não precisamos colocar o endereço, né?

Prof^a.: Quem vai receber o convite? Eu preciso saber quem vai receber e de acordo com a pessoa que eu vou escrever, eu vou selecionar as informações que serão importantes para ela... vou organizar a minha escrita para dizer o motivo, usando uma linguagem adequada. Se for para um professor eu vou escrever de uma forma diferente do que se fosse para um coleguinha. Se for para o papai e a mamãe também vai ser diferente do que se fosse para professora, ou amiguinho, ou outra pessoa...

Conforme o diálogo, íamos registrando as informações no quadro referentes à proposta:

Prof^a.: Então no caso da nossa produção: para quem? Os pais; motivo: convidar para uma reunião aqui na escola [...] precisamos que os pais venham na escola para saber como vocês estão na escola, precisamos mostrar o conto que vocês escreveram da Chapeuzinho Vermelho... Porque a profe vai ter que guardar esses textos depois para o trabalho da profe... [voltamos ao quadro] Retomando então:

QUADRO 11 – Elementos contextualizadores da produção

<p>Para quem? Os pais Motivo: convidar Quando? Onde? O local. Assinar.</p>
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Profª.: qual o motivo:
 Aluna Mª. A.; para o aniversário!
 Profª.: vai ser para o aniversário?
 Todos: Não, para a reunião!
 Profª.: Onde vai ser a reunião?
 Todos: Na escola!
 Profª.: A reunião vai acontecer nessa data que a profe vai passar para vocês: dia 04 de maio [nesse momento contamos coletivamente os meses do ano para o registro: 04/05/2012]
 Profª.: O que falta ainda?
 Alunos: A hora!
 Profª.: A profe já conversou com a diretora e ela confirmou que será às 19 horas. [registramos]. O que mais eu preciso colocar?
 Alunos: Onde vai ser!
 Profª.: Onde vai ser a reunião?
 Aluna Rª.: Na Escola Hércules Bosquirolli. [então aproveitamos para perguntar se os pais já sabiam onde ficava a escola e se havia necessidade de informar o endereço. Perguntamos também da necessidade de colocar o nome da escola. Para ambos os casos os alunos afirmaram que não precisava, então questionamos]:
 Profª.: Como podemos colocar?
 Aluna Y.: Na minha escola.
 Profª.: Parabéns Y. [essa aluna quase não participava], vamos colocar então “na minha escola”. Agora já temos todas as informações definidas, né? Alguma dúvida? [todos afirmam que não, então continuamos].

Registramos, então, a proposta de produção no quadro:

QUADRO 12 – Comando de produção – gênero convite

ELABORE UM CONVITE PARA O PAPAÍ E A MAMÃE, CONVIDANDO-OS PARA PARTICIPAR DA REUNIÃO QUE ACONTECERÁ NO DIA 04/05/2012 NA ESCOLA. MOTIVO: REPASSE DOS RESULTADOS DO 1º BIMESTRE. HORÁRIO: 19 HORAS.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Após a produção escrita da primeira versão do convite, recolhemos os textos para leitura. Ao avaliá-los e analisá-los quanto à estrutura do gênero, percebemos um grande distanciamento, conseqüentemente, comprometendo a sua função social.

Ao abordar o trabalho com o texto na atividade de análise linguística, Geraldi orienta (2000): “de nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 2000, p. 74). Faz-se necessário focar em determinados aspectos e explorá-los a partir deles, mas, para isso, torna-se imprescindível um planejamento, visto que requer intencionalidade.

Com essa finalidade, analisamos as produções dos alunos e, dentre elas, selecionamos, então, uns textos representativos das dificuldades apontadas pela

turma, e, com o consentimento do aluno (autor), partimos para um novo encaminhamento: a reescrita coletiva, priorizando a análise das informações contidas, verificando se contemplavam os aspectos essenciais. Para esse momento, utilizamos, como instrumento de apoio, a lista de constatações, que segundo Gonçalves (2007), deve ser organizada a partir das peculiaridades do gênero para possibilitar a orientação para a revisão e a reescrita. Apresentamos, no quadro a seguir, as peculiaridades que orientou essa ação:

QUADRO 13 - Lista de constatações para o processo de revisão

AVALIAÇÃO	Sim	Não
Está claro o motivo do convite?		
Procurou convencer?		
Tem a data?		
Tem o horário?		
Quem está sendo convidado?		
Onde vai ser a reunião?		
Quem está convidando?		

Fonte: Gonçalves (2007), adaptado pela pesquisadora

Apresentamos, a seguir, o texto selecionado, já transcrito com algumas alterações relacionadas à sistematização da escrita, pois esse não era o nosso foco nesse momento:

QUADRO 14: Reescrita coletiva – momento inicial

Pais
Gostaria que vocês viessem e vissem que deixei uma cartinha para vocês! Ficarei muito feliz! Vocês são os únicos que podem me ajudar! Amo vocês, meus lindos!
 19 horas

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Para mediar a reescrita coletiva, travamos o seguinte diálogo com a turma:

Prof^a.: Vamos ler!

[Assim, deixamos um espaço de tempo para que os alunos realizassem a leitura. Após solicitamos um novo encaminhamento.]

Prof^a.: Agora a professora vai fazer a leitura junto com vocês!

[Realizamos uma nova leitura, agora no coletivo, pois assim possibilitaríamos uma melhor compreensão por parte de todos os alunos. Depois conduzimos uma análise e revisão e reescrita coletiva do texto da seguinte forma]:

Prof^a.: O que vocês percebem que faltou?

Alunos: [Todos falam ao mesmo tempo.]

Prof^a.: Vamos combinar uma coisa? Vamos falar um de cada vez?

Prof^a.: Quem for falar levanta a mão e aguarda a professora chamar.

Aluna N: Não tem a data [O aluno levanta a mão (autor do texto) e o questionamos:]

Profªa: O que J.V.?

Aluno J.V: [O aluno fica pensativo e não responde, prosseguimos então passando o turno para o outro colega:]

Profªa: Nicolás?

Aluno N.: Não tem o local

Aluna A.P.: Porque ele não escreveu que vai ter reunião!

Profªa: Muito bem! Faltou o motivo principal né? A reunião!

Profªa: Ana Luíza

Aluna A.L. Ia falar a mesma coisa...

Aluno J. V.: Faltou parágrafo!

Profªa: Faltou também o vocativo né?

Aluna A. P: O que é vocativo?

Profªa: É uma forma de chamar a pessoa, direcionar a fala a ela, mesma coisa de vocês chamarem: Professora! Chamar a pessoa que está lendo ou que vai ler! E deixar separado também para chamar atenção, né verdade?

Alunos: é...

Profªa: Então, vocês conseguiram chegar a várias informações que faltaram...

Aluna A.P. interrompe: O profe! Ali ele colocou no final amo você, mas não é uma cartinha!

Profªa: Muito bem: amo vocês meus lindos. Mas pode. Não é uma cartinha, mas como ele está escrevendo para os pais dele pode, é papai e mamãe dele, daí pode, agora se fosse para papais de uma amigo dele, já não cairia bem né? Agora se fosse a escola enviando para os pais dele teria que ser mais formal, né? No lugar de pais o que poderia colocar?

Rafa: colocaria mais um p e um a e apagaria o s deixaria papai e colocaria mamãe também!

Profªa: pode ser né? [olhamos para o autor e questionamos] Pode?

Aluno J. V.: pode!

Profªa: Olha, ele concorda, então vamos colocar?

Alunos: Sim [soletram as letras].

Profªa: O que mais que faltou?

Aluno J. V. Parágrafo!

Profªa: Muito bem, então vamos acrescentar o espaço do parágrafo! Lembrando após o parágrafo eu tenho que usar letra?

Todos: Maiúscula!

Continuamos a leitura e análise do texto:

Profªa: Ficarei muito feliz com que?

Alunos: Com eles!

Questionamos, também, as palavras usadas, buscando relacionar ao sentido em que elas eram empregadas, pois percebemos que alguns alunos haviam confundido com relação ao seu emprego em sua produção.

Profªa: O que é esse “viesse”?... “Vir à reunião” né? O que é esse “visse”?

Aluna A. P. Ver o trabalhinho dele!

Assim que fizemos a leitura desse trecho “Vocês são os únicos que podem me ajudar!”, uma aluna levanta um questionamento:

Aluna A.P.: Ajudar em que?

Profe: Ajudar em vários sentidos, ajudar a fazer as tarefas né? O que seria esse “19 horas”? O que faltou?

Alunos: Faltou escrever horário!

Profª: Sim, poderia colocar antes a palavra “horário”, mas o que mais os pais precisam saber?

Aluna A.P.: A data!

Profª: Muito bem, a data![...] que dia mesmo que vai ser?

Alunos: 04/05/2012

Segundo Martins (2013), um dos meios pelo qual a criança apropria do conhecimento é pela participação no meio social e cultural. No entanto, nesse meio não é suficiente apenas sua percepção; faz-se necessário um processo de intervenção. A linguagem é um dos mecanismos que podemos usar para conduzir os alunos ao universo cultural, possibilitando a ampliação da sua experiência com a nossa. Assim compreendendo, continuamos a indagá-los, direcionando-os nesse processo reflexivo:

Profª: Faltou ainda mais uma informação. Qual informação faltou?

Alunos: O local!

Aluno R. M.: faltou dizer que vai ter reunião lá em cima!

Profª: É verdade! Porque a primeira informação teria que ser que tem reunião, depois que vocês irão explicar porque vocês querem que eles venham, né? Como poderíamos colocar!

Aluna M.A: Venham!

Aluno R. M. Vamos ir!

Profª: Vamos ir, vamos ir onde?

Aluna M. E.: eu queria que você viesse!

Profª: De uma forma mais, assim, direta...

Aluna A. P: Venham na reunião!

Profª.: Muito bem, “venham na reunião”! Pode autor?

Aluno J. V.: sim!

Profª: poderia também: “Vai ter reunião na escola”?

Alunos: Sim!

Profª: Poderia ser também: “vai ter reunião na escola”! Ficaria até, de uma forma mais aconchegante, né? Estamos convidando, não é uma intimação...

Aluna Rª: Professora: “por favor, venha na reunião”!

Profª: Mas daí já não seria um convite, né? Seria um pedido. Eu acho que “vai ter reunião na escola” ficaria da melhor forma possível, né?

J. V.: Sim!

Então, foi realizada a modificação. Para isso, fomos pronunciando o que estávamos escrevendo e os alunos iam acompanhando. Segundo Klein (2002), nós, professores, devemos instigar os alunos, questionando-os, pois, assim, estaremos envolvendo-os para solucionar o possível problema, mas isso não quer dizer que não devemos nos posicionar frente à situação, ou até mesmo realizar a correção, caso não consigam resolver no momento. Desse modo, continuamos a análise:

Aluna R^a. O profe poderia também escrever na minha escola, né?

Prof^a: Também poderia! Mas como já entrou minha escola em baixo não é necessário... veja [apontamos e realizamos a leitura]:

QUADRO 15: Reescrita coletiva – momento final

Papai e mamãe!

Vai ter reunião na escola!

Gostaria que vocês viessem e vissem que deixei uma cartinha para vocês! **Ficarei** muito feliz! **Vocês** são os únicos que podem me ajudar! **Amo** vocês, meus lindos!

Data: 04/05/2012

Horário: 19 horas

Local: minha escola

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Prof^a: O que ainda está faltando?

Aluna A. P. : A rua!

Prof^a: Precisa da rua?

Aluna M. E. Não, porque eles já sabem onde fica o nosso colégio!

Prof^a: Muito bem! Quem está escrevendo esse convite? Aparece ali?

Alunos: Não!!!

Aluno J. V.: Meu nome!

Prof^a: Muito bem, faltou o nome de quem escreveu!

Retomamos, realizando novamente a leitura do convite e sugerimos para alterar a ordem, deixando “amo vocês meus lindos!” antes da assinatura e todos concordaram.

Após a finalização do encaminhamento, entregamos novamente o texto dos alunos, com a recomendação:

Prof^a.: A professora vai novamente entregar os textos que vocês escreveram dentro da estrutura do convite

Aluna R^a: Professora, a minha ideia, é a minha ideia.

Prof^aa: É, a ideia do João Vitor era dele, então vocês vão organizar o texto de vocês, usando as ideias de vocês, mas melhorando de acordo com a estrutura do convite! A professora vai deixar aqui (para

visualizar) para que vocês vejam o que precisa (registro da lista de constatações).

Naquele momento, diferentemente do nosso encaminhamento com o gênero conto de fadas, não solicitamos a cópia do texto no caderno. Após as ações relacionadas à análise e à revisão, e considerando as palavras de Geraldi (1997), o qual afirma que no trabalho em sala de aula deve ser considerado “[...] a produção de textos (orais ou escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135), os alunos foram conduzidos a várias outras ações, envolvendo a sistematização de conteúdos de produção escrita de texto.

Em seguida, devolvemos a versão inicial, momento em que cada aluno teve a oportunidade de ler o seu texto e, consecutivamente, proceder à revisão. Para isso, procedemos com a seguinte orientação:

Prof^a.: Turma, lembrando, passar a limpo, revisando não é criar um texto novo! Fazer a leitura, temos que ler o que está escrito [apontamos para o texto], acrescentar as informações que não tem aqui...

[Naquele momento, a nossa preocupação foi em conduzir o aluno a avaliar o seu texto, aproveitando aquilo que já havia produzido e, a partir daí melhorar adequando-o a proposta e ao gênero].]

Aluna R^a.: Profe, não é que não é para fazer o mesmo texto?

Prof^a.: É para fazer o mesmo texto, mas acrescentando as informações que não estavam ali e jogando na estrutura do convite.

Aluna R^a.: e o parágrafo, né?

Prof^a.: É acrescentando parágrafo quando não tinha...

Acompanhando a ação desenvolvida pelos alunos, sentimos novamente a necessidade em retomá-las com novas orientações para toda a turma:

Prof^a.: O vocativo tem que ficar separado de qualquer outra informação, porque é para facilitar para a pessoa... é para eu saber: é para mim ou não é para mim. Se não tem que ler todo o texto e vai que ele não diz isso?

Conforme questionavam várias vezes um mesmo aspecto, interrompíamos novamente no coletivo e repassávamos a orientação. O fato aconteceu principalmente nos casos de concordância verbal e nominal. E assim, os alunos procederam à reescrita da segunda versão do convite. Ao final, recolhemos os

textos para uma nova análise e reflexão sobre nosso trabalho, recorrendo, mais uma vez, à tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012).

Conforme o diagnóstico resultante da avaliação das produções dos alunos, redimensionávamos as nossas ações, o que é perfeitamente possível quando se trata de uma pesquisa-ação. Em um primeiro momento, havíamos pensado em apenas uma reescrita individual, mas as produções nos indicaram uma maior necessidade de intervenção e assim o fizemos. Essa readequação é possível quando se trata da pesquisa-ação, pois

A pesquisa-ação concentra-se em resolver problemas reais, e, portanto, os processos de investigação centrais da pesquisa-ação estão relacionados à resolução de problemas práticos em posições específicas (GREENWOOD; LEVIN, 2006, 103).

Assim, esse tipo de pesquisa requer a retomada das ações, bem como um processo reflexivo sobre a prática desenvolvida, a partir de condições reais de efetivação, possibilitando não só a compreensão, mas também a contribuição por meio de um processo interventivo. Iniciamos, então, a reescrita individual, focalizando os aspectos relacionados à ortografia e à convencionalidade da linguagem escrita. Para isso, na busca de auxiliá-los, após recolher os textos, fizemos uma correção para a qual usamos uma legenda²⁹ para direcionar os alunos no processo de reflexão, conforme quadro a seguir:

QUADRO 16 - Legenda para correção individual

Símbolo	Apontamento
	Paragrafação
/	Segmentação
—	Revisão na escrita
(?)	Ausência de informação

Fonte: criada pela pesquisadora

Fizemos o registro dos símbolos no quadro, relacionando-os à necessidade de revisão do conteúdo contido no apontamento para possibilitar o processo de apropriação. Realizada essa abordagem coletiva, entregamos as produções aos

²⁹ Lembramos que a legenda foi explorada coletivamente e discutida com os alunos sobre cada representação e sua devida significação nesse contexto de trabalho.

alunos para que estes procedessem novamente o processo de revisão e reescrita do seu texto, adequando-o às normas padrões da escrita.

Com relação a nossa análise, após o acompanhamento de todo o trabalho, avaliação e reflexão sobre o processo da efetivação do plano de trabalho, recorreremos aos dados gerados – gravações, diário de bordo e produções dos alunos – para um olhar mais criterioso sobre as ações de mediação desenvolvidas e o resultado, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos durante o processo investigativo.

Desse modo, apresentamos, a seguir, para a análise dos dados, textos de 3 alunos a fim de ilustrar as ações e intervenção efetivadas no decorrer do processo de produção e reescrita, os quais classificamos em “baixo”, regular” e “significativo”, de acordo com os avanços obtidos nos aspectos discursivos e na sistematização da escrita. O que mais nos interessou analisar, nesse *corpus*, foram as contribuições das nossas ações, no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos. Ou seja: como as ações de mediação do professor, durante o trabalho com o gênero discursivo convite, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a apropriação do gênero em função de um propósito sócio-comunicativo e da apropriação da linguagem escrita.

3.6 ENCAMINHAMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

De posse dos dados gerados, coube-nos dar continuidade ao processo de investigação por meio da interpretação, reflexão e análise crítica das ações desenvolvidas. Para isso, fez-se necessário compreendermos nossos limites e contribuições, como sujeitos mediadores, no processo de alfabetização, no qual destacamos nosso importante papel como professora. No ambiente da sala de aula, temos o compromisso em atuar como veículo mediador nas atividades de leitura e de escrita, conduzindo os alunos ao processo reflexivo, na e sobre a linguagem, possibilitando a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Bortoni-Ricardo (2008) destaca que nos momentos de análise dos dados, em uma pesquisa qualitativa no âmbito educacional, não atuamos com uma postura passiva, mas agimos na construção dos significados, pois somos parte da

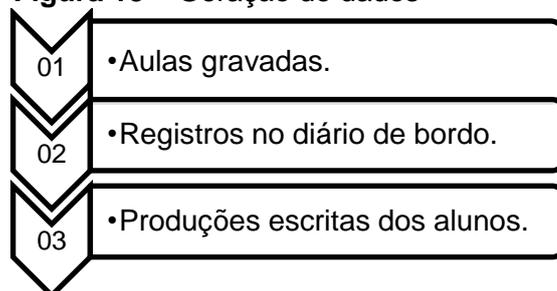
investigação. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta como positivo a geração de dados por meio de gravações em vídeos, pois ela nos permite a retomada dos fatos, caso alguns elementos vierem a gerar dúvidas posteriormente, pois, ao agir, somos conduzidos a refletir sobre nós, como sujeitos sociais, e sobre os sujeitos da pesquisa em um processo reflexivo. Compartilhando dessa compreensão, as gravações foram analisadas com relação à sua consonância com os demais dados gerados durante o processo de investigação, com a prudência de tornar a análise a mais fidedigna possível, evidenciando a possibilidade de confirmar ou não as asserções estabelecidas.

Guiadas por essa preocupação, para a análise e tratamento dos dados, foram retomadas as filmagens com o objetivo de refletir sobre a nossa atuação e a participação dos alunos-sujeitos envolvidos na pesquisa durante os encaminhamentos de produção e reescrita de texto. Diante dessa compreensão, retomamos os dados gerados e documentados, pois eles eram reveladores do contexto real da efetivação dessa pesquisa, associando-os às ações planejadas, ao trabalho efetivado em sala e aos resultados obtidos durante o processo.

A reconstrução do contexto implica não só na apreciação analítica dos dados, mas em assumir uma postura ética, distanciando da prática para teorizar as redes de relações construídas no processo de ensino e aprendizagem.

No momento fundamental da pesquisa – da análise e interpretação crítica dos dados –, fizemos a retomada dos dados gerados, a partir do seguinte *corpus*:

Figura 15 – Geração de dados



Fonte: Criada pela pesquisadora

Nas aulas gravadas, olhamos mais especificamente para as nossas ações e intervenções realizadas, durante o encaminhamento e o acompanhamento do aluno na produção e na reescrita de texto, observando as contribuições e limitações nesse

processo, com o objetivo de analisar o processo e as ações de mediação nessa fase de ensino.

Nos registros do diário de bordo, atentamos para questões relacionadas ao planejamento das aulas, aos problemas enfrentados e à reorganização das ações. Analisamos, também, a avaliação e o redimensionamento das ações realizadas durante o processo investigativo frente ao planejamento prévio, relacionando teoricamente com os aportes teóricos e metodológicos utilizados, por meio de uma interpretação crítica, na busca da construção de significados entre as diferentes etapas da pesquisa.

Em relação à produção escrita de textos dos alunos, partimos, a princípio, de uma análise geral dos textos produzidos pelos 23 alunos da turma, em cada fase dos planos de trabalho, resultando na seguinte quantidade de textos produzidos, somente no que se refere ao trabalho com o gênero Convite:

QUADRO 17 - Textos que constituíram o *corpus* de análise

Gênero textual produzido	Quantidade produzida			
	Produção inicial (1ª versão)	Primeiro encaminhamento de reescrita (2ª versão)	Segundo encaminhamento de reescrita (3ª versão)	Produção final (4ª versão)
Convite	22	20	19	23

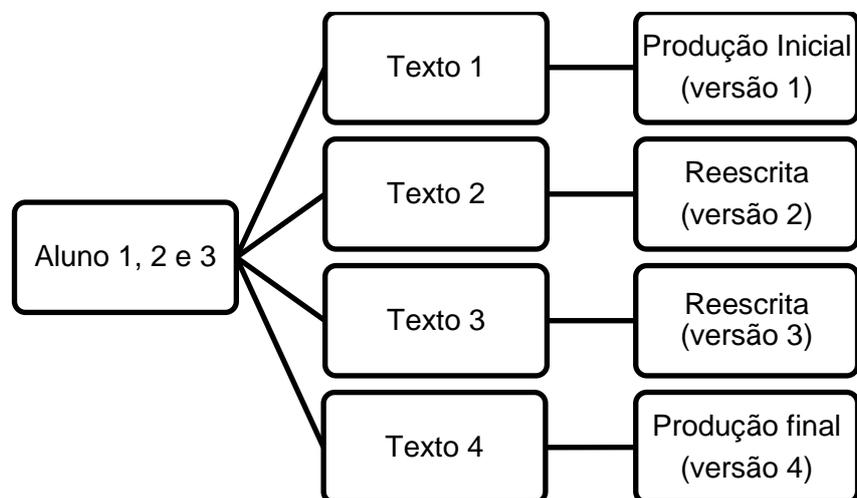
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao analisá-los, levamos em consideração os aspectos relacionados à aprendizagem da linguagem escrita e à apropriação do gênero convite, tendo em vista o propósito comunicativo, bem como a ausência em alguma etapa do encaminhamento, pois o fato nos direcionava a uma maior intervenção individual para repor o conteúdo trabalhado na aula anterior.

Após a análise geral, para fins de maior aproveitamento quanto ao propósito da pesquisa, selecionamos textos de 3 alunos (definidos como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3), sendo cada um representativo dessa classificação, ou seja, produções escritas de um aluno, as quais foram classificadas, em relação aos avanços obtidos, como “baixa”; produções escritas de um outro aluno, classificadas como “regular”; e produções escritas de um terceiro aluno, classificadas como “significativa”. Nessas produções, consideramos, a partir das ações mediadoras desenvolvidas, o processo

de ensino e o desenvolvimento do aluno. O *corpus* oriundo das produções escritas, portanto, ficou assim constituído:

Figura 16 – Produção escrita dos alunos



Fonte: Criada pela pesquisadora

Para efetivação da análise dos textos, apoiamo-nos na tabela diagnóstica. De acordo com nosso propósito, focamos, primeiramente, nos aspectos relacionados ao gênero e à situação de produção. Nesse sentido, os textos foram avaliados quanto aos seguintes aspectos:

QUADRO 18 – Tabela diagnóstica: situação de produção

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X															
	Nome dos Alunos															
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO																
1.1. . Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde?, ou seja, ao contexto de produção)?																
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?																
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?																
1.5 Atende ao formato do gênero?																
1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																

Fonte: COSTA-HÜBES (2012, p.6-7).

Sob essa orientação, fizemos a análise das produções escritas do aluno, avaliando-as com relação: à situação de interação; às informações contidas; ao tema; ao formato e à função social do gênero, bem como à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos tendo em vista as ações desenvolvidas.

No que se refere à apropriação da linguagem escrita, fizemos uso de outro tópico da referida tabela, abordando os aspectos relativos à sistematização da escrita, a fim de diagnosticar os conteúdos não dominados listados a seguir:

QUADRO 19 - Tabela diagnóstica: sistematização da escrita³⁰

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X																			
	Nome dos Alunos																			
2. SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA																				
2.1 Faz tentativas de uso dos elementos coesivos?																				
2.2 Utiliza, gradativamente, a pontuação e acentuação nos registros de escrita.																				
2.31 Escreve palavras com sílabas canônicas (simples = consoante + vogal)?																				
2.4 Escreve palavras com sílabas complexas?																				
2.5 Faz tentativas de uso da letra cursiva?																				
2.6 Faz uso da segmentação/junção adequada das palavras?																				
2.7 Apresenta relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora)? ex.: c, g, s.																				

Fonte: (COSTA-HÜBES, 2012), adaptada pela pesquisadora.

Tomando esses elementos como parâmetros, tivemos por objetivo a análise e a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do aluno no que se refere aos aspectos próprios da língua como caracterização do sistema gráfico; relação entre fonema e grafema; segmentação e apropriação progressiva da linguagem escrita. Recorremos a esse instrumento para diagnóstico das contribuições e da

³⁰ Em função da especificidade do momento e considerando que a nossa pesquisa foi efetivada com uma turma de 2º ano no decorrer do 1º bimestre do ano letivo, realizamos algumas adaptações na tabela apresentada por COSTA-HÜBES (2012).

reorganização do trabalho, com o propósito de vislumbrar as intervenções e/ou mediações necessárias.

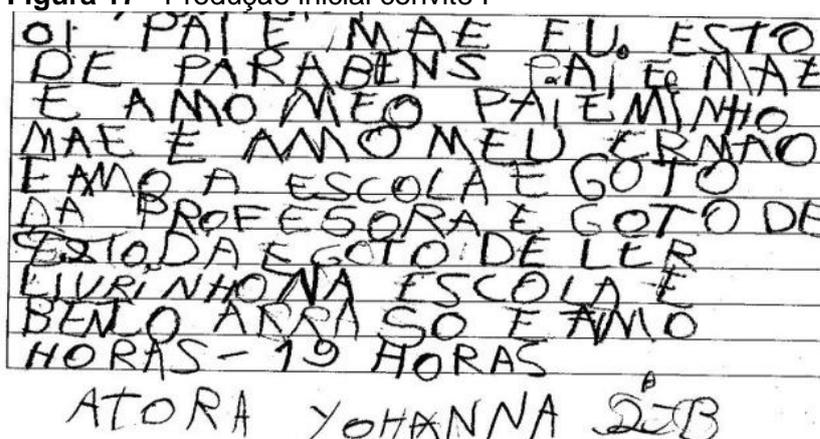
Apresentamos, a seguir, a análise que efetuamos a partir de textos de alunos que demonstraram um avanço “baixo” nesse processo de intervenção no trabalho com a produção e reescrita de textos do gênero convite.

3.6.1 Análise de textos representativos de avanços considerados “baixos”

A análise que faremos a seguir é representativa de três alunos que apresentaram avanço considerado “baixo” no decorrer de todo o processo investigativo. Embora seja considerado “baixo” em relação aos demais, não podemos negar que, ambos, apresentaram um pequeno progresso com o trabalho realizado.

Suas dificuldades foram não somente em relação aos aspectos referentes à situação de produção, mas também aos aspectos próprios da sistematização da linguagem escrita. Visto tratar-se de uma turma no processo de alfabetização, compreendemos que essa apropriação deva acontecer gradativamente, conforme os conteúdos vão sendo retomados e aprofundados posteriormente. Em sua primeira produção, versão inicial, a referida aluna apresentou o seguinte texto:

Figura 17 - Produção inicial convite I



OI PAI E MAE EU ESTO
DE PARABENS PAI E MAE
E AMO MEO PAI E MINHO
MAE E AMO MEU IRMAO
E AMO A ESCOLA E GOTO
DA PROFESSORA E GOTO DE
ESTODA E GOTO DE LER
LIVRINHO NA ESCOLA E
BENJO ARRASO E AMO
HORAS - 19 HORAS
ATORA YOHANNA 21B

Fonte: banco de dados da pesquisadora

QUADRO 20 - Transcrição da produção inicial convite I

OI PAI E MAE EU ESTO DE PARABENS PAI E MAE E AMO MEO PAI E MINHO MAE E MIO MEU IRMAO E AMO A ESCOLA E GOTO DA PROFESSORA E GOTO DE ESTODA E GOTO DE LER LIVRINHO NA ESCOLA E BENJO E ARRASO E AMO

No primeiro tópico de nossa análise, gênero/situação social de produção, observamos, conforme tabela diagnóstica apresentada na página 73, um distanciamento da proposta de produção, tendo em vista a necessidade de interação estabelecida. O fato se deve pela ausência de informações importantes e características do gênero convite como: para quem? (os pais); o quê? Convidar (não respondeu); quando? (19 horas, resposta parcial, faltou a data); quem? (Yohanna). Consequentemente, a aluna também não atendeu ao tema proposto, fugindo totalmente da situação de produção.

Em relação aos itens de análise referentes à adequação à esfera, ao formato do gênero e ao suporte de circulação, também percebemos a necessidade de retomá-los, visto que esses aspectos exercem um importante papel frente ao propósito interativo. Em sua produção, a aluna se deteve à preocupação de narrar, distanciando, mais uma vez, do propósito do gênero: argumentar/persuadir e expor.

Embora a aluna já demonstre a apropriação de alguns aspectos relacionados à sistematização da escrita, principalmente no que se refere à escrita de palavras compostas por sílabas canônicas, notamos que ela ainda não faz uso dos sinais de pontuação, de elementos coesivos que, nesse caso, fica evidente nas repetições. A aluna demonstra, ainda, estar em processo de compreensão das sílabas complexas e da segmentação correta das palavras. Sua escrita deixa transparecer uma preocupação, marcada pela hipercorreção, como é o caso das palavras “meo”, “estoda”. Segundo Cagliari (2009), a hipercorreção é comum quando a criança, por conhecer uma série de palavras que são grafadas diferentes da forma em que são pronunciadas, passa a generalizar uma regra. O caso acontece com maior incidência em palavras que apresentam as vogais “i”, “e” e “u”.

Retomada a situação de produção e diante do comando da reescrita do texto, a aluna passa a reorganizar as suas ideias e direcionar a sua preocupação ao propósito interativo, conforme apresentamos a seguir:

Figura 18 - Segunda versão - convite I

Aluno: YOHANNA	2 ^a
OILA MAMAE E PAPA E EU	
GOTARIA QUE VINHA NA	
RENIÃO DO PAIS VOU DEXHA	
UMA BILETA PARA VOCE	
E AMO VOCE E GOSTO DE	
ESTODA E NA ESCOLA NA	
ESCOLO E LEGAU E GOSTO DE	
E VOR NA ESCOLA E BEJO	
ABRASO 04/05/2012	
ATORA YOHANNA -2-8	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 21- Transcrição da segunda versão - convite I

<p>OILA MAMAE E PAPA E EU GOSTARIA QUE VINHA NA RENIÃO DO PAIS VOU DEXHA UMA BILETA PARA VOCÊ E AMO VOCÊ E GOSTO DE ESTODA E NA ESCOLA NA ESCOLO É LEGAL E GOSTO DE E VOR NA ESCOLA E BEJO ABRASO 04/05/2012 ATORA YOHANNA – 2 B</p>
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Conforme texto produzido na segunda versão, percebemos um avanço em relação à situação social de produção. No entanto, não o suficiente para cumprir com a função social proposta. Notamos, agora, o aparecimento das marcas do vocativo: “OILA MAMAE E PAPA E”; do propósito: “RENIÃO DO PAIS”; da presença de um argumento: “VOU DEXHA UMA BILETA PARA VOCÊ”; e da data: “04/05/2012”. Embora percebamos esses avanços, ainda houve a omissão de informações importantes: o local e o horário da reunião, o que foi contemplado na primeira versão da aluna.

No que se refere à relação fonema/grafema com mais de uma correspondência, percebemos uma reflexão por parte da aluna ao registrar a palavra “DEXHA”, sinalizando para a possibilidade de compreensão da existência de relação arbitrária. Segundo Klein e Morais (2005), trata-se de uma ocorrência em que a relação fonema/grafema não segue uma lógica previsível como no caso das letras “X” e “CH”. Consideramos isso um pequeno avanço em direção à apropriação dessa convencionalidade da linguagem escrita. Embora de forma não convencional, percebemos a atenção direcionada à sonoridade e à sua relação com acentuação, como no caso das seguintes palavras: “RENIÃO”, “VOCÊ” e “É”.

Mais uma vez, partimos para uma nova reflexão coletiva, abordando os aspectos ainda necessários, tanto em relação ao gênero quanto à sistematização da escrita, retomando coletivamente a grafia correta de algumas palavras, explorando seu traçado com sua correspondência sonora.

No segundo momento, após o trabalho coletivo e de posse da ficha de constatações, percebemos que a aluna ainda não conseguira perceber a ausência das informações contidas no seu texto. No entanto, quando questionada, ela voltou a esse instrumento e faz mais algumas assinalações, mas não apagou a sua primeira avaliação em todos os itens.

Figura 19 - Lista de constatações – convite I

Avaliando sua produção:	Sim	Não
O motivo da reunião:	X	X
Procurou convencer?	X	/
Colocou a data?	X	/
Colocou o local?	/	X
Tem o horário?	/	X
Quem está sendo convidado?	X	/
Onde vai ser a reunião?	X	/
Deixou espaço entre uma palavra e outra?	X	/
Prestou atenção nos sons das letras?	X	/
Você assinou o convite?	X	/

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Esse momento foi marcado ações de mediação individual, visto que, ao acompanharmos a aluna, notamos que ela havia assinalado afirmativamente todos os itens:

Prof^a.: Você escreveu de acordo com o convite? Sim?

Aluna: Sim

Prof^a.: Na primeira linha você deixou claro para quem era o convite?

Prof^a.: No convite eu posso dizer olá ou perguntar como vai?

[acena com a cabeça negativamente]

Prof^a.: O que eu preciso deixar em destaque na primeira linha?

Aluna: Olá mamãe e papai!

Prof^a.: Não, você não vai apagar agora, depois você vai reescrever! Então vamos continuar? Procurou convencer? [voltamos para o texto] Procurou, né? Colocou a data? [voltamos para o texto] Colocou a data, né! Colocou o local? Colocou?

Aluna: Acena afirmativamente com a cabeça.

Prof^a.: Você colocou o horário!

Aluna: Acena afirmativamente com a cabeça.

Prof^a.: Onde?

Nesse momento, a aluna procura até o final do texto, fazendo a leitura e retoma novamente. Devido ao nosso tempo, antecipamos:

Profª.: Acho que não colocou, né?

Aluna: Não, não tem!

Profª.: Vamos então deixar o x no não! [Apagamos e a aluna rapidamente faz a correção assinalando no não] A profe apagou, mas você havia concordado, né? Quem está sendo convidado? [voltamos ao texto e novamente procedemos a leitura, conduzindo a aluna no processo reflexivo]

Aluna: O papai e a mamãe, né?

Profª.: Deixou espaço entre uma palavra e outra? Você deixou só que em alguns momentos precisaria deixar um espaço maior, olha... [apontamos para o texto]

Profª.: Prestou atenção nos sons das letras?
[aluna afirma com a cabeça]

Profª.: Sim né, mas só que olhe aqui, aqui faltou uma letra para fechar o sonzinho... aqui também... precisa desse "h" aqui no meio? [ela acena que não] não, né?

Profª.: Assinou?

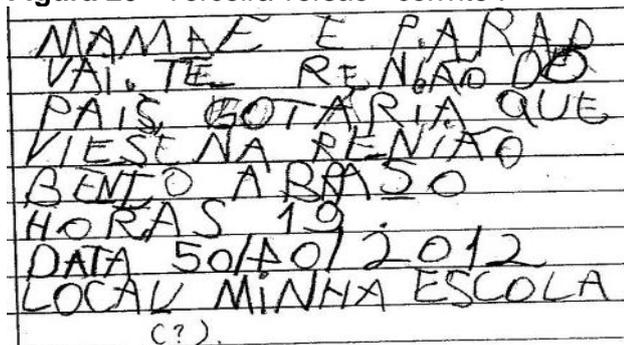
[acena que sim]

Profª.: Só que não precisa colocar autora, tá! Agora a professora vai entregar a folha e você vai reescrever corrigindo tudo isso que percebemos aqui, tá!

Ao retomarmos essas informações em nosso banco de dados, percebemos que poderíamos ter aproveitado melhor esse momento para retomar outras questões mais detalhadamente, relacionadas à sistematização da escrita, realizando também a leitura do registro dessas palavras. Naquele dia, a aluna foi uma das primeiras a ser atendida, o que, provavelmente, tenha interferido, visto o tempo que teria que ser direcionado aos demais alunos.

Após esse encaminhamento, a aluna reescreveu o seu texto e chegou a sua terceira versão, a qual apresentamos a seguir:

Figura 20 - Terceira versão - convite I



MAMAE E PARAD
VAI TE REUNIÃO DO
PAIS BOTARIA QUE
VIESE NA REUNIÃO
BEMO A BRASO
HORAS 19
DATA 50/10/2012
LOCAL MINHA ESCOLA
(?.)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 22 - Transcrição da terceira versão - convite I

MAMAE E PARAE VAI. TE RENIÃO DOS PAIS, GOSTARIA QUE VIESE NA
RENIÃO
BENJO ABRASO
HORAS 19
DATA 50/40/2012
LOCAU MINHA ESCOLA.

Fonte: banco de dados da pesquisadora

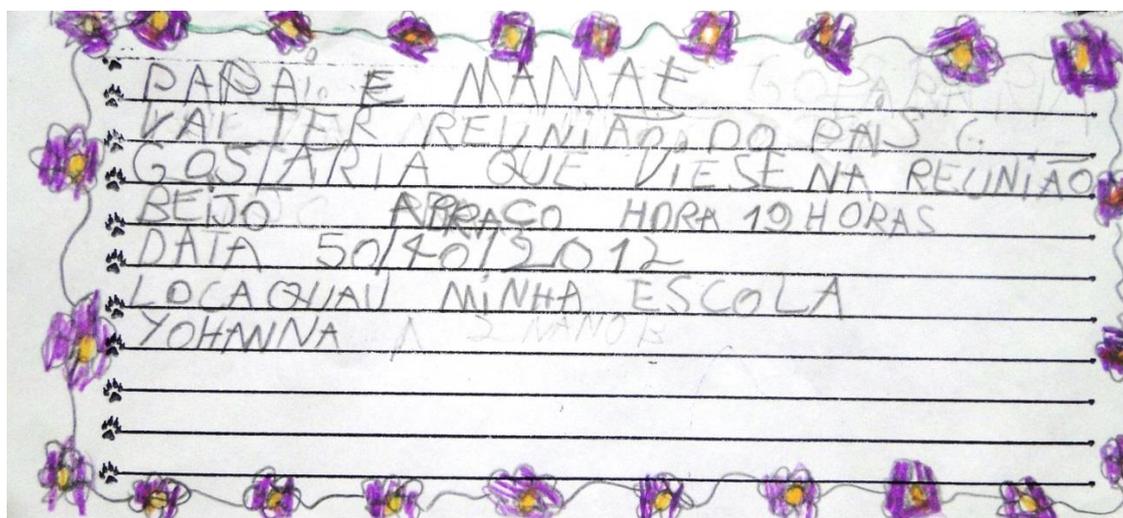
Percebemos novamente a revisão sobre a sua escrita no que se refere aos aspectos sócio-discursivos, na busca de melhor adequar o texto à situação proposta. Uma delas foi a reorganização de sua escrita, passando a responder a algumas necessidades frente à situação de interação estabelecida: para quem? Os pais; o quê? “VAI. TE RENIÃO DOS PAIS, GOSTARIA QUE VIESE NA RENIÃO”; quando? “HORAS 19” e “DATA 50/40/2012”; quem? (não respondeu); onde? “LOCAU MINHA ESCOLA”. Esse foi o momento que a aluna conseguiu aproximar da situação de interação, embora tenha omitido as marcas do locutor. A aluna foi, gradativamente, superando a escrita espelhada, mas, no caso dessa produção, a data ficou com o registro dos números espelhados, comprometendo a sua compreensão. Todavia, houve uma maior aproximação ao formato do gênero. Notamos, também, a presença de sinais de pontuação.

Mais uma vez, fazendo uso de uma legenda coletiva, apontamos para aspectos relacionados à sistematização da escrita: omissões, trocas de letras, relação fonema e grafema, como também a ausência de informação.

Direcionamos, então, uma atenção especial aos alunos que ainda apresentavam omissões e trocas de letras, entre eles a autora dos textos aqui analisados, chamando-a individualmente até a nossa mesa, e fomos direcionando a leitura e revisão, apontando as marcações conforme a legenda. Exploramos a pronúncia das palavras sinalizadas, de modo a favorecer a compreensão por parte da aluna, da relação fonema e grafema. Auxiliamos na sonorização, indagando-a, principalmente, sobre quais palavras apresentavam encontros vocálicos, os quais a aluna ainda não estava percebendo, como no caso das palavras “beijo”, “reunião”, as omissões de letras e trocas de letras. Após esse nosso auxílio, na oralidade, a aluna retornou ao seu lugar para fazer a reescrita do texto.

A aluna revisou o seu texto e, depois desse processo de análise, fez as adequações que considerou necessárias conforme seu conhecimento, chegando à seguinte versão final:

Figura 21 - Versão final da produção convite I



Fonte: banco de dados da pesquisadora

QUADRO 23 - Transcrição da versão final da produção convite I

PAPAI E MAMAE VAI TER REUNIÃO DO PAIS GOSTARIA QUE VIESE NA REUNIÃO BEIJO ABRAÇO HORA 19 HORAS DATA 50/04/2012 LOCAQUAU MINHA ESCOLA YOHANNA
--

Fonte: banco de dados da pesquisadora

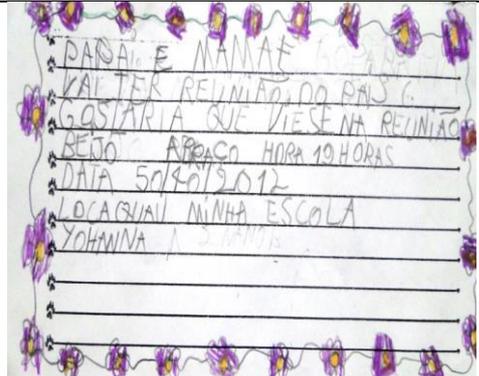
Ao término da análise das produções dessa aluna, percebemos que houve alguns avanços com relação ao gênero/situação social de produção e, também, na sistematização da escrita, no entanto, o próprio processo indicou a necessidade em dar continuidade ao trabalho, com novos planos de intervenção. Notamos que o percurso por ela trilhado não seguiu uma estabilidade, o que sinalizou para o fato de que as apropriações ainda não se efetivaram, havendo, assim, a necessidade de novas intervenções.

Para Geraldi (2010), no trabalho com a produção e reescrita de textos, precisamos estar sempre atentos, pois esses encaminhamentos são reveladores do ensino e da aprendizagem, possibilitando a organização das nossas ações, a

sistematização de novos conhecimentos e a orientação necessária, de modo a favorecer aos alunos a tessitura de novas relações a partir da reflexão sobre o funcionamento da escrita e seus recursos expressivos.

Com esse propósito, organizamos, a seguir, um quadro ilustrativo, comparando, em síntese, o caminho percorrido pela aluna durante o plano de intervenção:

QUADRO 24 - Comparativo das versões de produção convite I

Símbolo:	Ação:
<u>grifos</u>	Acréscimos
[]	Supressão (na versão inicial)
negrito	Relação fonema e grafema
*	Segmentação
<i>ítilico</i>	Reorganização
Primeira versão ³¹	Segunda versão
<p>OI PAI E MAE [EU ESTOU DE PARABÉNS PAI E MAE E AMO MEO PAI E MINHO MAE E MIO MEU IRMAO E AMO A ESCOLA E GOTO DA PROFESSORA E GOTO DE ESTODA E GOTO DE LER LIVRINHO NA ESCOLA E] BENJO E ARRASO E AMO</p> <p>HORAS – 19 HORAS ATORA YOHANNA 2º B</p>	<p><u>OILA MAMAE E PAPAE EU GOSTARIA QUE VINHA NA RENIÃO DO PAIS VOU DEXHA UMA BILETA PARA VOCÉ E AMO VOCÊ E GOSTO DE ESTODA E NA ESCOLA NA ESCOLO É LEGAL E GOSTO DE E VOR NA ESCOLA E BEJO ABRASO</u></p> <p>04/05/2012 ATORA YOHANNA – 2 B</p>
Versão final	Transcrição da versão final
	<p><u>PAPAI E MAMÃE</u></p> <p><u>VAI TER REUNIÃO DO PAIS</u></p> <p><u>GOSTARIA QUE VIESE NA REUNIÃO</u></p> <p><u>BEIJO ABRAÇO HORA 19 HORAS</u></p> <p><u>DATA 50/04/2012</u></p> <p><u>LOCAQUAU MINHA ESCOLA</u></p> <p>YOHANNA</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

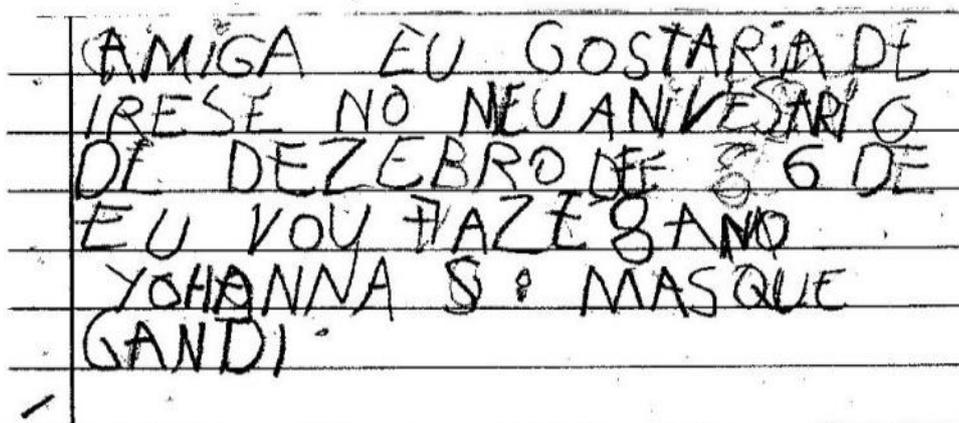
Na análise, notamos que na versão inicial, a aluna havia fugido da proposta, mas na revisão ela retoma e reorganiza a sua produção. Desse modo, não foi possível visualizar alterações em decorrência da relação fonema e grafema. No entanto, é notável um processo de avaliação e revisão na busca de responder o

³¹ Optamos por apresentar a primeira e segunda versão transcrita para garantir sua legibilidade.

propósito da produção. Outro aspecto importante a ser verificado, e que, conseqüentemente, pode intervir no processo interlocutivo, é o registro espelhado dos números. Aos poucos, a aluna demonstrou progresso, mas o fato sinalizou para a retomada desse trabalho, pois mesmo na versão final, houve a alteração da ordem dos algarismos, grafando “50” para a representação “05”. Assim, após recolhermos o texto para análise, dialogamos novamente com a aluna para uma intervenção mais pontual e correção do registro da data.

Já na etapa da avaliação do trabalho, a aluna também necessitou de intervenção individual. O encaminhamento foi direcionado a partir do comando: “Produza um texto convidando um amigo para a exposição dos convites coletados pelos alunos do segundo ano B. Local: saguão da escola; data: 23/04/2012; horário: após o recreio”. Em resposta, a aluna escreveu o convite a seguir:

Figura 22: Avanço baixo - versão inicial da produção convite II



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 25 - Transcrição da versão inicial da produção convite II

AMIGA EU GOSTARIA DE
IRESE NO MEU ANIVERSARIO
DE DEZEMBRO DE 6 DE
EU VOU FAZE 8 ANO
YOHANNA S. MASQUE GANDI.

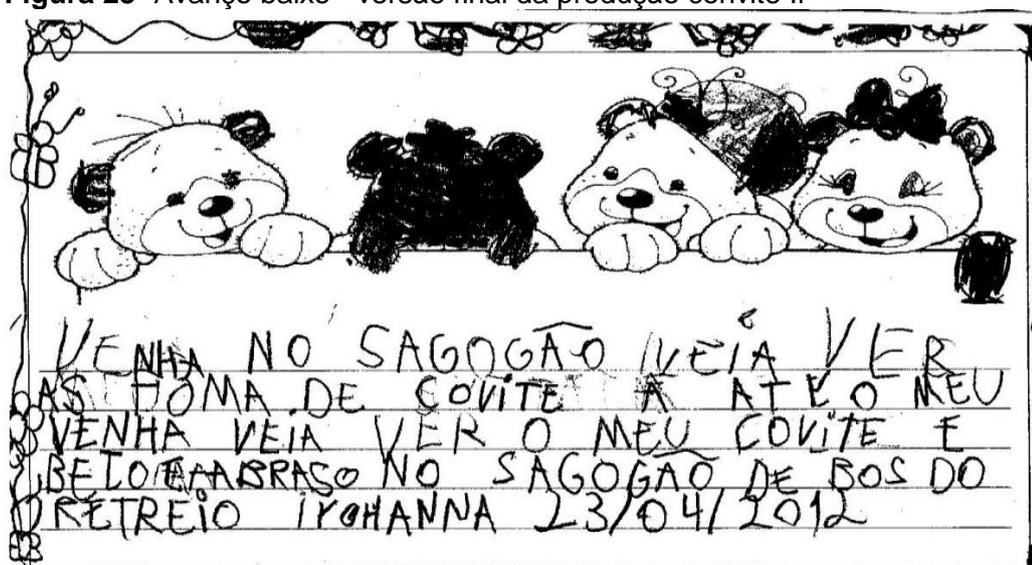
Fonte: banco de dados da pesquisadora

Naquele momento, notamos, mais uma vez, que a aluna apropriou-se da função social do gênero, mas não atendeu à necessidade de interação estabelecida, bem como fugiu totalmente do tema e do gênero proposto. Tendo clareza do nosso

papel no processo de aprendizagem, sentamos com a aluna e retomamos os elementos contextualizadores e a situação de produção individualmente, nossas ações de mediação teve como foco a leitura do texto com indagações, passo a passo, de modo que ela pudesse avaliar o seu texto.

Feito isso, oportunizamos a reorganização e reescrita do seu texto, frente aos objetivos dessa produção. Ao concluir, a aluna nos apresentou a versão final do seu convite:

Figura 23- Avanço baixo - versão final da produção convite II



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 26 - Transcrição da versão final da produção convite II

VENHA NO SAGOGÃO I VEIA VER AS [...] DE COVITE A ATÉ O MEU VENHA VEIA VER O MEU COVITE E BEJO E ABRASO NO SAGOGÃO DE BOS DO RETREIO IYOHANNA 23/04/2012

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao retomarmos a sua produção, quanto ao seu aspecto discursivo, analisamos que a aluna, no momento, cumpriu com a proposta de produção. No entanto, ainda necessitava de intervenção para a organização de suas ideias.

Com relação ao formato do gênero e à sua estrutura composicional, a aluna omitiu, ainda, o interlocutor, mas analisando que o convite iria ser entregue em mãos próprias, esse aspecto não comprometeria a intencionalidade da produção, embora não negássemos que o vocativo tenha sido trabalhado como um dos elementos importantes que não deveria ser omitido no texto.

Com relação a isso, Geraldi (2010) afirma que o texto, unidade fundamental no processo interlocutivo, é resultado de uma operação em função da atividade discursiva. Portanto, não resulta da aplicação de regras, mas de escolhas e opções; envolve a organização; é a atuação com o conhecimento, colocando-as à disposição da interação na atividade discursiva, processos que, segundo o autor, “[...] vão desde a construção da coesão, coerência, informatividade, referenciação etc. até correlação entre o discurso e as instituições sociais, entre o discurso e as relações de poder” (GERALDI, 2010, p. 74). Todos esses elementos são importantes e se correlacionam, evidenciando que produzir um texto envolve muito mais que o domínio de regras; envolve também a apropriação dos modos de dizer em função da interlocução entre os sujeitos.

A aluna revelou um processo reflexivo: ela registrou, retomou, leu o que escreveu, apagou e reescreveu na busca de uma melhor adequação. No entanto, ela ainda revelava a necessidade de outras ações interventivas, pois mesmo já tendo avançado e compreendido a importância da revisão, demonstrava, ainda, dificuldade em organizar o seu discurso, relacionando os segmentos no encadeamento de suas ideias.

No que se refere à sistematização da escrita, notamos, também, a ocorrência de troca de fonemas, como na grafia das palavras “DEBOS” para “DEPOIS” e “RETREIO” para “RECREIO”. Havíamos diagnosticado essa dificuldade anterior ao processo de investigação, bem como dedicávamos uma atenção especial na busca da sua superação pela aluna. No registro do seu nome, houve o acréscimo da vogal “i” anterior ao “y”, julgamos o caso como decorrente de uma maior tomada de consciência da relação fonema/grafema, visto que ambas as letras mantêm uma mesma correspondência.

De acordo com a nossa análise, percebemos que se trata de conhecimentos que ainda não foram efetivados, necessitando de maior intervenção no processo de ensino. O fato se justifica porque, segundo Vygotsky (tomo 2), “en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección” (VYGOTSKY, 2001, p.240)³². Desse modo,

³² “Na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas o que ainda é incapaz de realizar por si mesma, porém aquilo que está ao seu alcance com a colaboração e direcionamento do seu professor” (VYGOTSKY, 2001, p. 240, tradução nossa).

compreendemos que é nesse momento que a nossa atuação se faz importante, quando devemos atuar de modo colaborativo, direcionando os alunos nesse processo reflexivo, de modo que resulte em novas aprendizagens. Como as dificuldades ainda apresentadas pela aluna representam um caso mais específico, a colaboração individual poderá auxiliá-la, conduzindo-a ao processo de apropriação.

Dos 23 alunos que compõem a turma, apenas 3 deles obtiveram avanços baixos, considerando que, na etapa final, ainda omitiram algumas informações essenciais para cumprir com o propósito da interação.

Para Vygotsky (2001), as possibilidades de ensino podem ser diversas, pois, mesmo tendo a mesma idade, o desenvolvimento dos alunos não segue uma mesma linearidade, portanto, as necessidades entre eles podem ser distintas. Sendo assim, entendemos que esses casos necessitam ser compreendidos como possíveis de serem superados perante a organização de um plano de intervenção, com a retomada dos conteúdos que ainda não apropriados.

Os textos que apresentamos a seguir, de acordo com a nossa análise, configura-se em um avanço considerado “médio”, tendo como parâmetro a sua produção inicial e o resultado final do trabalho.

3.6.2 Gênero convite: análise representativa de textos com avanço médio

Entre os 23 alunos, sete (07) apresentaram um avanço classificado em nível médio na efetivação do nosso plano de trabalho, dentre os quais apresentamos um caso representativo da turma. Trata-se de uma aluna que estava cursando, pela segunda vez, o segundo ano, devido à dificuldade apresentada no acompanhamento dos conteúdos, principalmente na leitura e na escrita. Ela já vinha com um histórico de dificuldade no acompanhamento dos conteúdos desde a Educação Infantil, motivo esse que fez com que os pais optassem por mantê-la na pré-escola por um ano a mais, quando deveria ter ingressado no Ensino Fundamental. Todavia, essa ação não foi suficiente para que a filha superasse as dificuldades por ela apresentadas.

Do primeiro para o segundo ano, a aluna avançou automaticamente, pois entre os dois primeiros anos iniciais não há a retenção. No ano de 2012, já tendo conhecimento do caso, dedicamos bastante atenção individual para auxiliá-la na

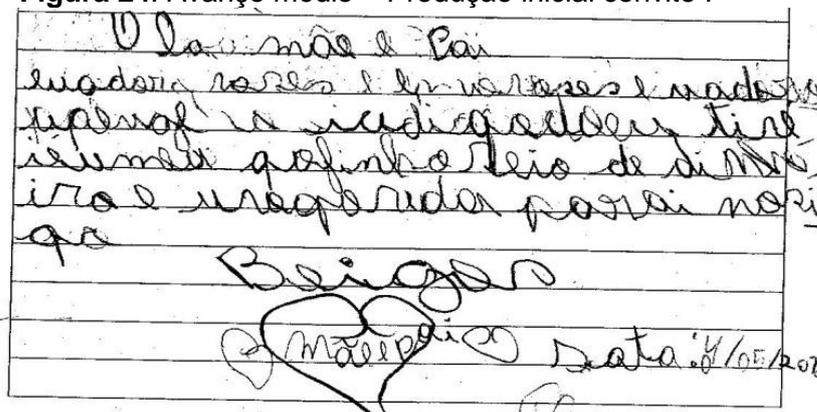
compreensão dos conteúdos, na leitura e na escrita, retomando os conteúdos básicos da alfabetização.

Apesar de suas particularidades, a aluna era assídua. Os pais tinham dificuldade em auxiliá-la em casa, contudo, eram muito presentes na escola e traziam a filha regularmente no reforço escolar oferecido no período oposto ao ensino regular.

A aluna nem sempre realizava as ações propostas, quando essas requeriam a utilização da linguagem escrita. Muitas vezes as iniciava e não as concluía, mesmo contando com o auxílio individual. Uma das dificuldades com a qual nos deparávamos era em estabelecer um diálogo com ela, bem como a verbalização das suas produções escritas. O fato não significava, no entanto, que a aluna apresentava resistência para registro das tarefas. Essa situação estava sendo superada lentamente, pois, diferentemente do ano anterior, em algumas situações ela já sentia uma maior segurança por estar em uma condição semelhante a alguns colegas da classe.

Assim que iniciamos o trabalho com o gênero convite, após o repasse do comando para a primeira produção, obtivemos o seguinte resultado:

Figura 24: Avanço médio – Produção inicial convite I



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 27 - Transcrição de texto com avanço médio - Produção inicial convite I

Ola mãe e Pai ³³ eu adoro voses e [...] q uadoro iudia qodoeu tiveumeu qofinho seio de dinheiro e uvoqovida parai nosiqo beigos mãe e pai
--

³³ “Olá pai e mãe. Eu adoro vocês. Amo vocês. Eu adoro vocês, um dia quando eu tiver o meu cofrinho cheio de dinheiro eu vou convidar para ir no circo. Beijos. Mãe e pai. Data: 04/05/2012”.

Para interagirmos socialmente por meio da escrita, precisamos nos apropriar do sistema convencional e de suas regras, e isso é um fato histórico, pois, conforme Cagliari (1998b), são “[...] as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (CAGLIARI, 1998b, p.15). No texto em questão, essa decifração só foi possível com o auxílio da aluna, demonstrando, desse modo, a não apropriação, ainda, das regras existentes, o que dificultou o processo de compreensão do texto produzido. Houve um momento que, mesmo com o auxílio da aluna que não recordava mais o que havia registrado, não conseguimos decifrar.

Ao concebermos o importante papel da escrita em nossa sociedade, é notável que a aluna ainda não conseguia relacionar-se socialmente mediada por essa forma de linguagem. No entanto, ela nos revelava alguns conhecimentos, tais como as correspondências fonema-grafema, como é o caso do **nh**, nas palavras “COFRINHO” e “DINHEIRO”. Lembramos que havíamos realizado a sistematização, recentemente, após o trabalho com o conto Chapeuzinho Vermelho, o que pode ter contribuído. A nasalização da palavra “MÃE” provavelmente tenha acontecido pela memorização em decorrência do uso frequente, assim como acontecia esporadicamente com outros casos semelhantes.

De acordo com o texto, foi possível perceber, também, que a aluna não compreendeu a proposta de produção, fugindo totalmente do tema proposto. Todavia, demonstrou que compreendeu alguns aspectos relacionados ao gênero: atendimento ao formato, iniciou com vocativo, fez um fechamento e colocou a data da reunião.

No que se refere ao processo de textualização, tendo como foco o propósito da proposta de produção, Dolz, Cagnon e Decândio (2010) afirmam que produzir um texto envolve grandes operações e uma delas corresponde ao “[...] desenvolvimento do conteúdo temático em função do gênero. Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.25). Nesse sentido, conforme o resultado da produção da aluna, o texto revela a necessidade de ampliar as possibilidades de

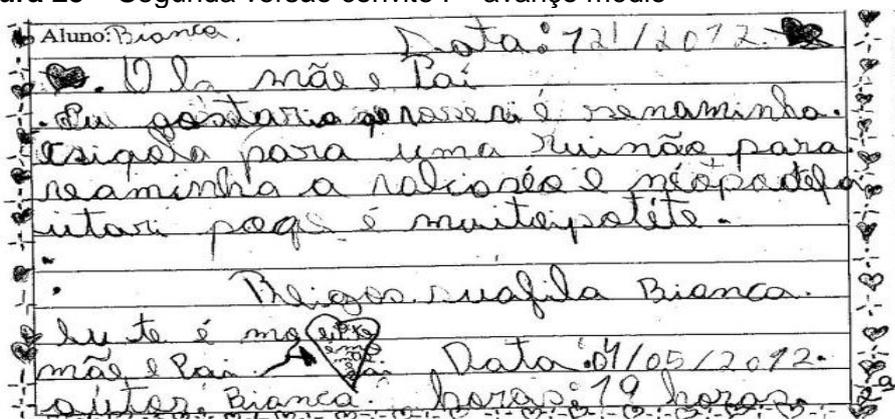
trabalho com essa operação, pois para que este cumpra com o seu papel na interlocução com o outro, algumas informações se fazem claramente necessárias.

Sua escrita, nesse caso, revela uma maior proximidade com o gênero bilhete, pela sua estrutura composicional e sua função social. Esse gênero havia sido explorado com os alunos no ano anterior e revisado na primeira semana de aula, resultando em uma produção com o propósito de deixar um recadinho para os pais lerem no primeiro contato com a professora regente no dia da assembleia geral, que ocorreria do início do ano letivo.

Após o encaminhamento de reescrita coletiva, direcionamo-nos para um atendimento individual. Sentamos ao lado da aluna e retomamos a sua primeira produção. Após uma leitura do texto, questionamo-la, provocando uma reflexão entre a necessidade de interação estabelecida³⁴: Quem escreveu? Para quem? O quê? Quando? Onde?. No que se refere à sistematização, Dolz, Cagnon e Decândio (2010) esclarecem que “a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Nesse sentido, frente à dificuldade que encontramos para a decifração da sua escrita, conversamos também sobre a importância de deixar espaço entre as palavras e observar a correspondência sonora entre fonemas e grafemas, pois, caso contrário, o texto ficaria comprometido e o papai e a mamãe não iriam compreendê-lo também, assim como aconteceu com a professora.

Após esse diálogo, oportunizamos a realização da reescrita do texto, resultando, portanto, na seguinte versão:

Figura 25 – Segunda versão convite I – avanço médio



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

³⁴ O registro faz parte das nossas observações no diário de bordo.

QUADRO 28 - Transcrição da segunda versão convite I – avanço médio

Olá mãe e pai
Eu gostaria qe vosesviéisen a minha esiqola para uma ruinão para veaminha
a valiaséo e néopodefautar poqe é muitoipotéte.
Beigos sua fila bianca
Eu te é mo mãe e pai
Data: 04/05/2012.
Autor: Bianca. Horas: 19 horas

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Após a reescrita, sentimos que deveríamos organizar novas ações para ampliar a reflexão com vários alunos nos dois tópicos: situação social de produção e sistematização da escrita. O fato se justificava pelas diferentes necessidades ainda apontadas nas produções dos alunos. O momento requeria novos encaminhamentos e um plano de intervenção individual que favorecessem a cada um a compreensão dos conteúdos ainda não assimilados. Naquele momento, recorremos à lista de constatações. A aluna preencheu-a, assinalando em alguns tópicos os dois itens, conforme revela a figura a seguir.

Figura 26 - Lista de constatações - convite I – avanço médio

Avaliando sua produção:	Sim	Não
O motivo da reunião:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurou convencer?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colocou a data?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colocou o local?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tem o horário?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem está sendo convidado?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Onde vai ser a reunião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deixou espaço entre uma palavra e outra?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prestou atenção nos sons das letras?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Você assinou o convite?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Sentamos ao seu lado para juntas procedermos à leitura do texto produzido. À medida que nos deparávamos com algum desvio, indagávamos o que havia de errado, o que havia gerado a dúvida, o que poderíamos melhorar:

Prof^a.: Você percebeu alguma palavra com a escrita diferente ou faltando alguma letrinha?

Prof^a.: Igual aqui “porque” está escrito de modo correto?

A aluna olha para o texto pensativa, mas não diz nada. Insistimos:

Prof^a.: Para formar “que” eu preciso de mais uma letra, qual letra é essa? [a aluna continua pensativa]

Aluna: É o “q” e o “e”.

Prof^a.: Sim, mas tem uma outra letra na sílaba. É uma vogal que fica entre as letras “q” e “e”. [fica pensativa] A profe recém explicou no quadro, fica igual na palavra “queria”. Qual vogal fica entre o “q” e o “e”? Temos até o exemplo na no quadro!

Aluna: [a aluna olha para o quadro]

Os alunos começam a conversar e interrompemos chamando atenção. Alguém menciona que um coleguinha está querendo copiar do outro, então interferimos:

Prof^a.: Não pode copiar do colega, porque se a profe ver que está tudo certo vou pensar que já sabe tudo e não vou precisar ajudar, né? Então se tiver alguma dúvida tem que procurar ajuda e a profe vai continuar passando para ajudar vocês!

Voltamos ao atendimento e continuamos com a análise das palavras³⁵. Retomamos também a segmentação, fazendo a leitura e explorando a necessidade do espaçamento entre as palavras:

Prof^a.: Veja aqui [apontamos] “veaminha”, é uma palavra só?

Aluna: [acena a cabeça que não].

Prof^a.: Então, na seg... [aluno interrompe] o espaço entre uma palavra e outra também, né? Marque o X [apontamos para a questão anterior], marque aqui também, né? Para não esquecer.

Prof^a.: Veja aqui a palavra “a valiaséo” está escrita de forma correta? [exploramos a sonorização com a verbalização da palavra, dando ênfase principalmente a nasalização]. Qual letra forma esse som?

Aluna: ... [percebemos que ela estava com dificuldade então auxiliamos]

Prof^a.: É o “a” e o.... [novamente fica pensativa, então retomamos] e o til, né?

Com as nossas indagações, abríamos o precedente para a necessidade de apropriação de novos conhecimentos, complementando com a devida explicação, tendo em vista a convencionalidade da escrita, bem como a necessidade de readequar, reescrevendo o seu texto para que esse cumprisse com o seu propósito, a sua função social.

Como os demais alunos estavam nos chamando, deixamos a aluna retomar o texto para fazer a sua reescrita e fomos atendê-los. Após esses encaminhamentos, ela chegou à terceira versão da produção, a qual socializamos a seguir:

³⁵ O áudio ficou um pouco comprometido visto o distanciamento da aluna e as vozes dos demais alunos, por isso, não descreveremos essas ações.

Figura 27 – Terceira versão convite I – avanço médio

Olá mãe e pai
Eu gostaria qe vocês visem na minha esqola para uma ruinão para a minha
valiaséo
Beigos Binca
Data: 04/05/2012
Horas: 19 horas

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 29 - Transcrição terceira versão convite I– avanço médio

Olá mãe e pai
Eu gostaria qe vocês visem na minha esqola para uma ruinão para a minha valiaséo
Beigos Binca
Data: 04/05/2012
Horas: 19 horas

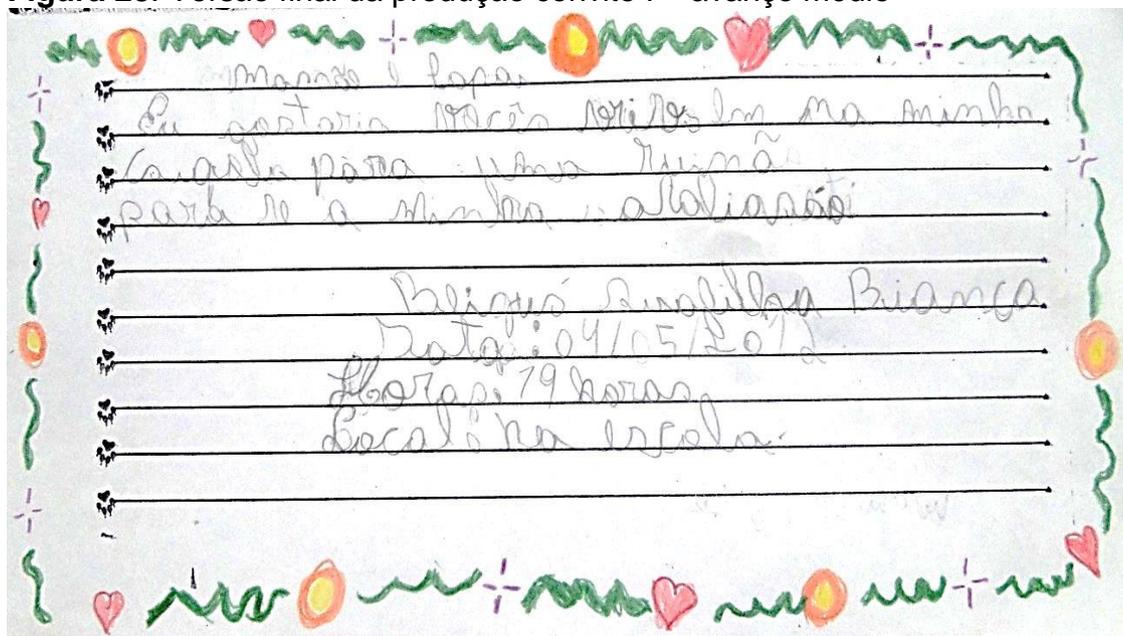
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

De acordo com o resultado dessa produção, notamos que a aluna progrediu em vários aspectos, entre eles a escrita propriamente dita. No entanto, observamos algumas reincidências: o traçado da letra “s”, a nasalização da vogal “a”, a correspondência sonora arbitrária envolvendo as letras “j/g, q/c”, omissões de letras, ausência de informação e novamente a junção de palavras. Como naquele momento o resultado das produções nos revelavam maior necessidade de retomada dos aspectos relacionados à sistematização da escrita, partimos para um encaminhamento coletivo, pois, conforme nos afirma Geraldi (2010), no momento da produção, o nosso papel deve ser de coautor, acompanhando com atenção e auxiliando na formulação de hipótese, de negação e de afirmação. Desse modo, registramos no quadro as principais ocorrências das dificuldades reveladas nas produções dos alunos, tais como: de ausência, de trocas, de omissões de letras e de correspondência fonema/grafema, discutindo com os alunos as regras que envolviam cada caso.

Após lermos o texto reescrito, sinalizamos com uma representação simbólica os aspectos que necessitavam de revisão, tais como: ausência e trocas de letras, entre outros. Posteriormente, devolvemos a produção à aluna para que, de posse de uma legenda explorada coletivamente, pudesse recorrer às demarcações que orientavam para o processo de revisão e de outra reescrita para efetivar a adequação necessária.

Como resultado desse trabalho, após retomar a leitura e avaliação do seu texto, a aluna chegou à sua versão final, a qual socializamos a seguir:

Figura 28: Versão final da produção convite I – avanço médio



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 30 - Transcrição da versão final da produção convite I- avanço médio

Mamãe e papai
Eu gostaria vocês viessem na minha escola para uma ruina para ve a minha avaliasão.
Beigus sua filha Bianca
Data: 04/05/2012
Horas: 19 horas
Local: na escola.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

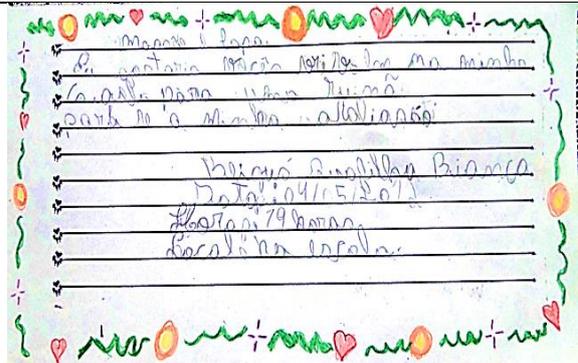
Percebemos que, embora ainda apresentasse algumas ocorrências que ainda precisassem de retomadas, a aluna já conseguiu realizar o procedimento de revisão

sem, necessariamente, ter um encaminhamento específico. Percebemos, na leitura do seu texto, um processo reflexivo sobre o traçado da letra “V”, como no caso das palavras “VOCÊS”, “VIENSEM”, bem como na nasalização “Ã” da palavra “AVALIASÃO”, e na palavra “RUINÃ”. O fato nos remete a um processo de apropriação que ainda não foi totalmente efetivado, visto que, no segundo caso, na retomada, a aluna apaga a última letra, como se ainda estranhasse a própria grafia.

Percebemos também, no caso dessa última palavra, marcas características da sua oralidade “RUNIÃO”, a qual foi transcrita como “RUINÃO”. Com relação aos conhecimentos ainda não efetivados, observamos a reincidência novamente na correspondência sonora das letras “C” e “J”, marcadas pelo registro escrito das palavras “BEIGOS” e “ESQOLA”.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo ilustrando as versões produzidas durante esse processo:

QUADRO 31 - Comparativo da versão inicial e final da produção convite I – Avanço médio

Símbolo:	Ação:
<u>Grifos</u>	Acréscimos
[]	Supressão (na versão inicial)
Negrito	Relação fonema e grafema
*	Segmentação
<i>Itálico</i>	Reorganização
Primeira versão	Segunda versão
[Ola] mãe e Pai euadora voses e [[...] q uadoro iudia qodoeu tiveumeu qofinho seio de dinheiro e uvoqovida parai nosiqo] Beigos [mãe e pai] Data 04/05/2012	Olá mãe e pai Eu gostaria qe vosesviéisená minha esiqola para uma ruinã para veaminha a valiaséo e néopodefautar poqe é muitoipotéte. Beigos sua fila bianca Eu te é mo mãe e pai Data: 04/05/2012. Autor: Bianca. Horas: 19 horas
	Versão final <i>mamãe e papai</i> <i>Eu gostaria vocês* <u>viensem*</u> na* <u>minha escola</u> <u>para uma ruinã</u> para ve* a* <u>minha avaliasão*</u>.</i> <u>Beigus sua filha Bianca</u> Data: 04/05/2012 <u>Horas: 19 horas</u> <u>Local: na escola.</u>

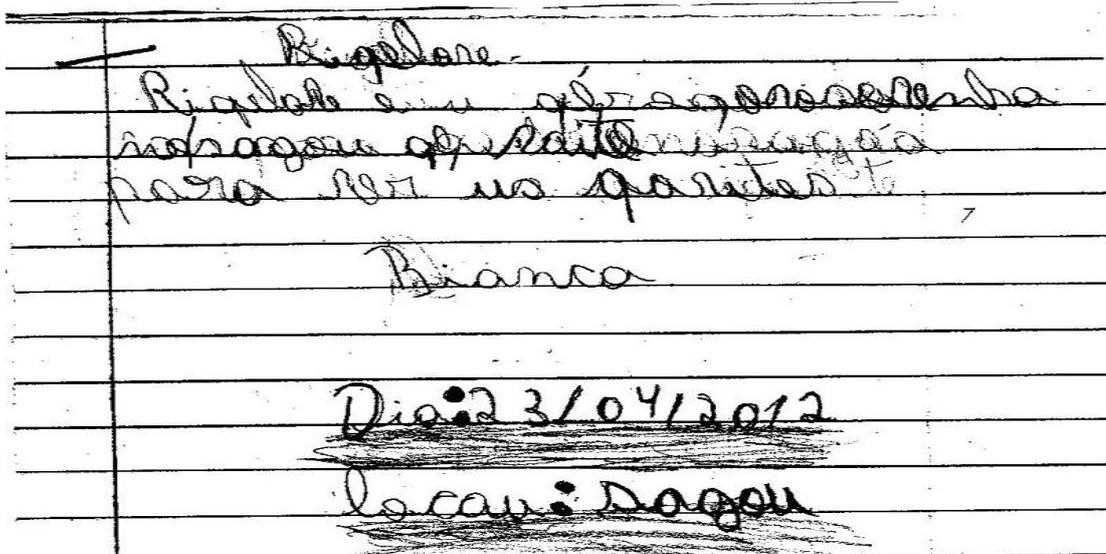
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No decorrer do processo, houve várias supressões, por mais que buscássemos intervir de modo que as informações que dialogassem com o contexto de produção e com o tema permanecessem. Entre essas informações, destacamos “NÉOPODEFAUTAR POQE É MUITOIPOTÉTETE” e “EU TE É MO MÃE E PAI”.

Finalizado esse plano de trabalho, partimos para a nossa terceira etapa: a avaliação geral do trabalho, lembrando que esse momento foi conduzido pela seguinte comando: “Escreva um convite para um amigo ou professor da nossa escola convidando-o para visitar a nossa exposição de convite no saguão da nossa escola no dia 24/02/2012, após o intervalo do recreio”.

Os alunos demonstraram grande interesse na produção. A aluna escolheu um colega do 3º ano como sua interlocutora, pois no ano anterior haviam estudado juntas no 2º ano. O texto a seguir configura a primeira versão produzida pela aluna:

Figura 29 - Versão inicial da produção convite II - avanço médio



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 32 - Transcrição da versão inicial da produção convite II - avanço médio

Rigelove
Rigelabe eu qéroqevosevenha nosagou qe vaite para ver [no sagáo] us qovites
Bianca
Dia: 23/04/2012
Local: sagou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

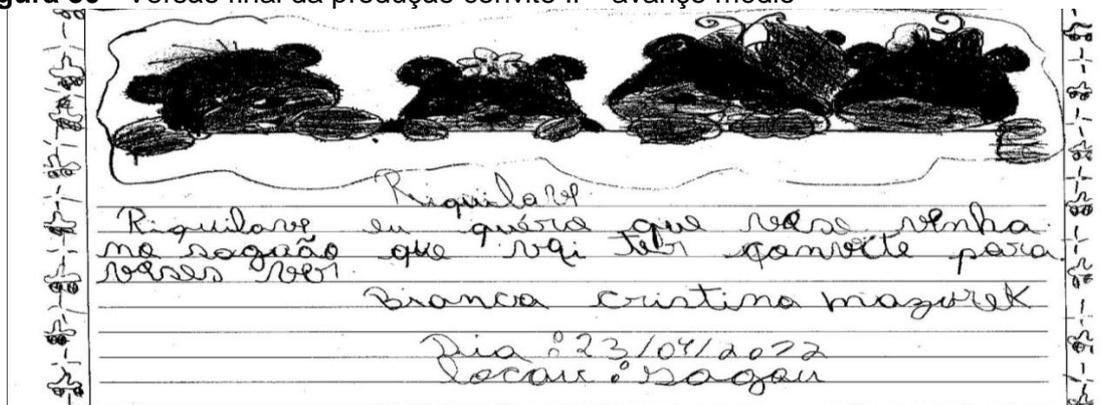
A produção da aluna, embora não contemple todos os elementos contextuais da produção, revela avanços significativos com relação à situação discursiva, demonstrando a apropriação do gênero e da sua função social. Esses aspectos são demarcados pela estrutura, conteúdo temático e a resposta à necessidade de interação: Quem escreveu? Bianca; Para quem? Riclave; O quê? Ver convites; Quando? 23/04/2012; Onde? No saguão.

No entanto, nos aspectos relacionados à escrita, percebemos vários elementos a serem revisados, tais como: segmentação, escrita ortográfica (correspondência fonema e grafema, sílabas complexas). Percebemos, também, que esses conteúdos não são totalmente desconhecidos pela criança, pois em alguns casos ela conseguiu fazer o registro dentro da convencionalidade e em outros não. Para Fontana (2005), a nossa intervenção desperta no aluno um processo compreensivo, de modo que, mesmo quando ela não resulte em aprendizagem efetiva, passa a contribuir no seu processo de elaboração mental de modo instável. Desse modo, ora ele pode rejeitar ou usar o conteúdo trabalhado, no último caso, pois a linguagem do professor corrobora na organização da ação do aluno.

Segundo a autora, esse processo de elaboração, com base na relação interpessoal, conduz o aluno ao processo de elaboração, que com nossa ação de mediação, passa a generalizar os conteúdos trabalhados, possibilitando um avanço significativo em direção a sua aprendizagem.

Para acompanharmos mais de perto a sua aprendizagem, bem como a sua autonomia no processo de revisão, encaminhamos, em outro momento, a reescrita, a qual apresentamos a seguir:

Figura 30 - Versão final da produção convite II – avanço médio



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 33 - Transcrição da versão final da produção convite II - avanço médio

Riquilave Riquilave eu quero que vose venha no sagaão que vai ter convite para voses ver Bianca Cristina Mazurek Dia: 23/04/2012 Local: sagou

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nesse processo de revisão, a aluna teve maior preocupação com sua escrita. Fez algumas demarcações no seu texto anterior, destacando a ausência da segmentação. Fez a correção das palavras: QER/QUERO, QE/QUE; SAGOU/SAGAÃO, QOVITES/CONVITE. Outro dado importante que notamos foi a preocupação na sua identificação, acrescentando ao seu nome os respectivos sobrenomes. No que se refere aos aspectos discursivos, continuou marcando apenas a data, esquecendo novamente de registrar o momento em que estaria acontecendo a exposição. Aqui, nota-se um avanço da criança em direção ao desenvolvimento da sua aprendizagem, aquilo que Vygotsky (2001) pontua como a superação do conhecimento espontâneo, que passa a orientar a atividade imediata ao plano do mediato.

Com relação ao suporte, ao analisarmos a versão final do convite direcionado aos pais e o direcionado ao colega, percebemos as diferentes ilustrações utilizadas pela aluna, reportando aos diferentes interlocutores. Para os pais, usou a figura do sol e de corações; para o amigo, brinquedo. No entanto, não se tratava de qualquer brinquedo, mas um que se relacionava diretamente ao seu colega: carrinhos.

Segundo nos aponta Martins (2012), o nosso papel como professores não deve ser aquele que apenas constata aquilo que a criança ainda não apropriou, mas de conceber o espaço escolar como mediador, interpondo entre o conhecimento não efetivado, posicionando-se entre o sujeito e o objeto, provocando mudanças. Como podemos acompanhar, a aluna ainda apresentava dificuldades; porém, ela teve um rendimento acima do esperado frente às condições que apresentou na primeira produção, em sua versão inicial. Mesmo nos momentos de intervenção individual, ela precisava de um direcionamento com maior ênfase, para responder ao que era questionado. Já no módulo de avaliação, ela realizou a produção, revisão e reescrita

com maior autonomia, não necessitando da retomada individual para chegar à versão final aqui apresentada.

Com a continuidade de um plano de intervenção constante, a aluna passaria a ganhar maior autonomia e um maior domínio da linguagem escrita, atuando socialmente com esse conhecimento.

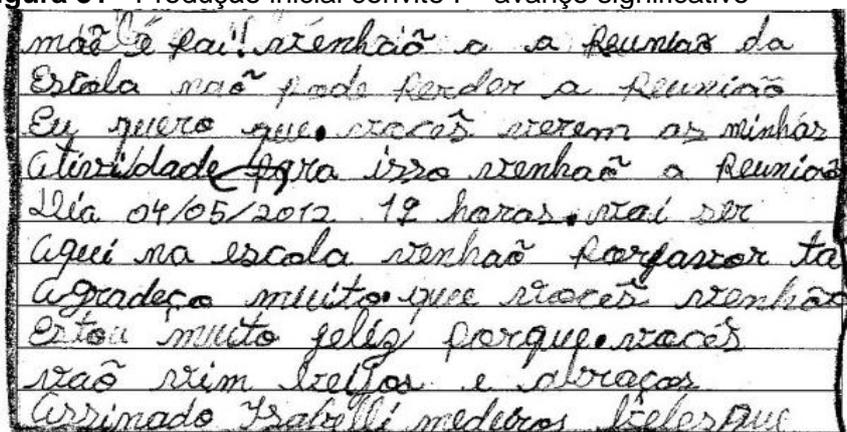
A seguir, apresentamos a análise de textos representativos dos avanços considerados “significativos”, visto a autonomia apresentada pela aluna na revisão e reescrita.

3.6.3 Análise de textos representativos de avanço significativo

Dentre os alunos da turma, doze (12) apresentaram um avanço significativo, atingindo os critérios necessários para que seu texto cumprisse com a função social de modo satisfatório ainda na 2ª versão. Já outros foram, durante o processo de reescrita, revisando e melhorando os seus textos. A aluna selecionada para a análise nesta seção sempre foi muito dedicada e sempre teve como referência para suas metas os alunos que sobressaiam na turma. Com isso, mesmo iniciando sua vida escolar no Ensino Fundamental, já possuía um bom domínio da leitura e da escrita, o que favoreceu avanços significativos no processo de produção e reescrita de textos.

Selecionamos esse caso pelo fato de ilustrar avanços em todas as etapas do processo. Para uma melhor compreensão, apresentamos a seguir a versão inicial produzida pela aluna:

Figura 31 - Produção inicial convite I – avanço significativo



mãe é pai! atenção a a reunião da
Escola não pode fender a reunião
Eu quero que vocês venham as minhas
Atividade para ir a reunião a reunião.
Dia 04/05/2012 19 horas, vai ser
Aqui na escola venha participar tá
Agradeço muito que vocês venham
Estou muito feliz porque vocês
vão vir felizes e abraços
Arrimado Fabelli medeiros Kelerque

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 34 - Transcrição da produção inicial convite I- avanço significativo

mãe e pai! venhão a a reunião da escola não pode perder a Reunião eu quero que. Vocês verem as minhas atividade para isso venhão a reunião!

Dia 04/05/2012 19 horas. vai ser Aqui na escola venhão por favor tá Agradeço muito que vocês venhão estou muito feliz porque. vocês vão vim beijos e abraços

Assinado Isabelli medeiros belesque

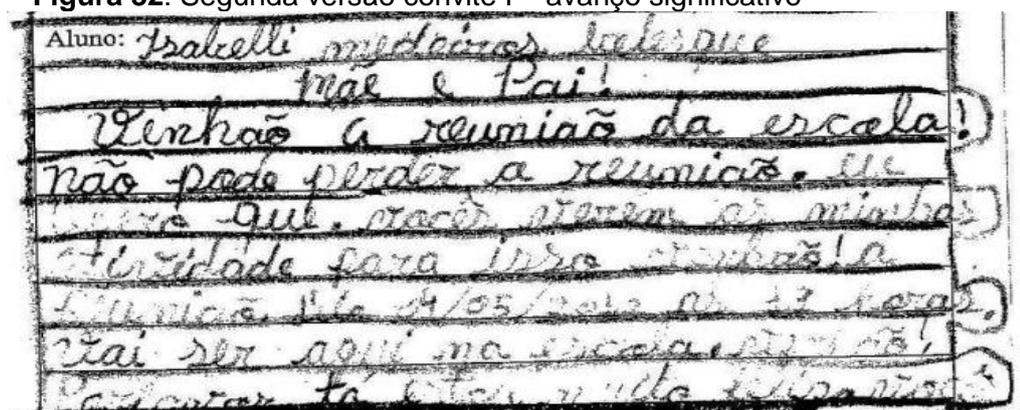
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em sua versão inicial, o texto já responde à necessidade de interação estabelecida pelo comando da produção, apresentando informações importantes, próprias do gênero convite, como: para quem? Os pais; o quê? Convidar para reunião; quando? Dia 04/05/2012, às 19 horas; quem escreveu? Isabelli. Consideramos, portanto, que o texto está adequado à esfera e ao suporte de circulação, apresentando uma linguagem informal e carinhosa ao remeter-se a seus pais. Com relação às informações apresentadas, constatamos que responde ao tema proposto. Já no que se refere ao formato, percebemos a necessidade em retomá-lo com a aluna, de modo a organizar as informações e a sua disposição no texto. A aluna expressa, também, tentativas de domínio de linguagem requerida no gênero, apresentando argumentos e expondo dados importantes para que o texto cumpra com a sua função social, entretanto, ainda apresenta dificuldade na organização dessas ideias.

No que se refere à sistematização da linguagem escrita, faz tentativas de uso dos sinais de pontuação e acentuação. Escreve palavras com sílabas canônicas (simples = consoante + vogal) e compostas por sílabas complexas (consoante + consoante + vogal; consoante + vogal + consoante). Já utiliza a letra cursiva, reconhecendo que em alguns casos específicos devemos utilizar a letra maiúscula, embora esse uso ainda aconteça de modo aleatório. No que se refere à segmentação, apresenta uma incidência de juntura. Nas tentativas de escrita, revela um domínio progressivo das relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora).

Após o encaminhamento de análise e reescrita coletiva, ao retomar a sua produção para leitura, revisão e reescrita, não percebemos muitos avanços, embora tenha demonstrado a realização de um processo reflexivo, do qual resultaram algumas alterações. O texto a seguir foi resultado desse encaminhamento:

Figura 32: Segunda versão convite I – avanço significativo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 35 - Transcrição da segunda versão convite I – avanço significativo

Mãe e Pai!

Venhão a reunião da escola! Não pode perder a reunião. Eu espero que vocês veem as minhas atividade para isso venhão! A reunião dia 04/05/2012 as 19 horas. Vai ser aqui na escola. Venhão! Por favor tá estou muito feliz com vocês

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A aluna reorganizou o seu texto, suprimindo algumas informações, mas continuou não respondendo ao formato. Como ela era muito rápida no registro das ações propostas, não foi possível auxiliá-la nesse processo de revisão.

No dia seguinte, dando continuidade ao trabalho, entregamos a lista de constatações a fim de auxiliar a turma na análise do texto ainda com relação à situação de produção e a alguns aspectos relacionados à sistematização da linguagem escrita. De acordo com a avaliação que a aluna fez de sua própria produção, a ficha foi assim assinalada:

Figura 33: Lista de contatações – convite I – avanço significativo

<u>Avaliando sua produção:</u>	Sim	Não
O motivo da reunião:	X	
Procurou convencer?	X	
Colocou a data?	X	
Colocou o local?	X	
Tem o horário?	X	
Quem está sendo convidado?	X	
Onde vai ser a reunião?	X	
Deixou espaço entre uma palavra e outra?	X	
Prestou atenção nos sons das letras?	X	
Você assinou o convite?	X	

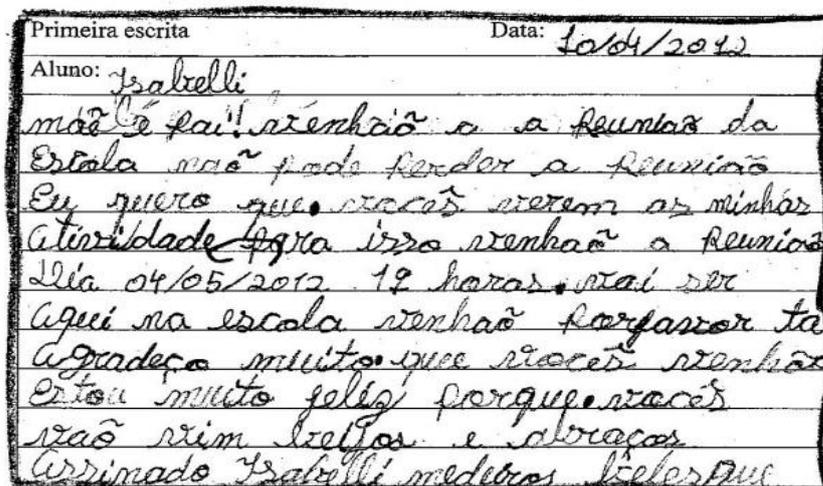
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No momento da intervenção individual, retomamos a leitura da ficha com a aluna, relacionando os questionamentos com a leitura do texto. Ao questioná-la com relação à sua assinatura, rapidamente percebeu a ausência. Consideramos que o fato de a aluna ter se identificado no início da folha levou-a a entender que não teria a necessidade de assinar o convite no final, pois, quando questionada, a mesma rapidamente apontou para o seu nome.

Naquele momento, retomamos a informação com toda a turma, explicando mais uma vez que a identificação na folha era para a localização das produções por nós, e que, mesmo assim, o convite deveria também ser assinado.

Realizada a análise, propusemos uma nova reescrita do texto, com o objetivo de contemplar as informações ausentes, bem como reorganizá-lo, revisando as ideias e a escrita. Mas uma vez, mesmo sendo indagada, a aluna demonstra a compreensão do encaminhamento e de aspectos a serem melhorados no seu texto, todavia, ao fazer a reescrita, esses elementos não aparecem novamente, conforme ilustra o texto a seguir:

Figura 34 - Terceira versão convite I – avanço significativo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 36 - Transcrição da terceira versão convite I – avanço significativo

Mãe e pai! Vênhão a a Reunião da Escola não pode perder a reunião eu quero que. vocês verem as minhas atividade para isso venhão a reunião!
Dia 04/05/2012. 19 horas. Vai ser aqui na escola venhão Estou muito feliz porque. vocês vão vim beijos e abraços
Assinado Isabelli medeiros Belesque

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Um dos aspectos acrescentados, em relação à escrita anterior, foi a sua assinatura. Em análise ao nosso banco de dados, mais uma vez notamos a rapidez da aluna na realização da reescrita, o que dificultou o trabalho individual com ela, pois vários alunos necessitaram de uma intervenção mais pontual.

Partimos, então, para mais uma etapa do processo, agora apresentando, novamente, mais uma abordagem no coletivo, pois o nosso objetivo era auxiliar um grupo de alunos que ainda não estava conseguindo ter esse olhar mais preciso no momento da leitura e da revisão de seu texto, o que, conseqüentemente, comprometia o processo de significação da reescrita. Aproveitamos, também, para retomar a concordância nominal e principalmente a verbal, pois a presença de verbos no modo imperativo estava gerando muitas dúvidas por parte dos alunos. No momento, era um dos aspectos que predominava, requerendo uma atenção em especial.

Segundo Cagliari (2009), “[...] os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obras do acaso” (CAGLIARI, 2009, p. 127). As apropriações são resultantes do processo de ensino e aprendizagem, assim como os problemas ainda apresentados são em decorrência da necessidade de novas ações que possam possibilitar a compreensão do conteúdo pelo aluno. Como o fato ocorreu após uma intervenção com um aluno, mas sabendo que se tratava de um caso generalizado na turma, sensibilizamos todos para a reflexão e retomada do conteúdo, conforme relato a seguir:

Profª: quando me refiro a apenas uma pessoa, eu digo: “papai você é meu amor”, mas quando estou falando para mais que uma pessoa como a gente fala?

Aluno N:...

Profª: Quando falo para o papai e a mãe, como posso dizer que amo muito eles?

Aluno N:...

Profª: Posso dizer “papai e mamãe ...”

Aluno: “é meus amores”

Profª: Não, um é meu amor, mais é mais que um. Olha: papai você é meu amor. E agora? “Papai e mamãe vo... (envolve a criança na resposta).

Aluno N: “vocês é meus amores”.

Profª: Quando eu falo apenas para uma pessoa eu uso o verbo no singular, mas quando eu me refiro a mais de uma pessoa eu uso no plural, eu uso ... (faz a sonorização do s).

Aluno N: ...

Profª: Turminha, presta atenção aqui: se eu tiver falando com o papai, eu falo “papai você é meu amor”, mas e se eu estiver falando com o papai e a mamãe eu falo: Papai e mamãe vocês...

Aluna Rª: ... São meus amores.

Profª: Muito bem. “São” eu mudo para o plural.

Naquele momento, retomamos questões relacionadas à concordância verbal, tomando, como exemplo, o verbo vir, conjugando-o coletivamente e registrando no quadro para a terceira pessoa do singular e do plural.

Recorriamos sempre à estratégia de abordagem no coletivo, cada vez que nos deparávamos com um caso de dificuldade da maioria. Desse modo, além de auxiliar os alunos que faltaram em um ou outro momento nas aulas, possibilitávamos aos alunos que estavam em processo de compreensão da análise e da reescrita ou de um conteúdo em específico uma nova oportunidade de apropriação e/ou de revisão.

Após a organização de atividades mediadoras, individual e coletiva, cada aluno retomava o seu texto para uma nova revisão. Nesse caso em específico, posteriormente, retomamos, individualmente, a estrutura do gênero, questionando com a aluna:

Profª: O que você acha que precisa mudar?

Aluna: ...

Esse silêncio sinalizou a necessidade de auxiliá-la no processo de análise do seu texto, pois segundo Cagliari (1998a) a existência da escola se dá em razão da atividade de ensinar e não apenas constatar o que o aluno já realiza. Então, continuamos, indagando-a:

Profª: Depois que você leu, o que você acha que precisa mudar?

Aluna: Tem que deixar ele mais curto!

Profª: Ah, muito bem! A forma que você deixou o horário, a data e o local está assim... adequado?

Aluna: Sim, [olha para o texto e responde em seguida] Não!

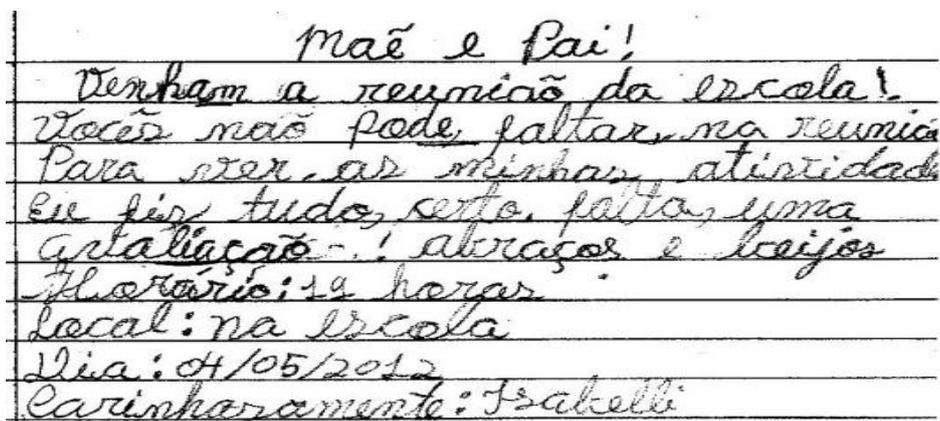
Profª: Você acha que precisa melhorar ele ainda mais? É isso?

Aluna: Hunhum...

Profª: Então a professora vai deixar você reescrever...

Percebemos, então, a clareza, por parte da aluna, dos aspectos que poderiam ser melhorados em seu texto. Após, ao retomar o seu texto, a aluna chegou à seguinte versão:

Figura 35: Quarta versão convite I – avanço significativo



Mãe e Pai!
Venham a reunião da escola!
Você não pode faltar na reunião
Para ver as minhas atividades
Eu fiz tudo, certo. Falta, uma
avaliação! abraços e beijos
Horário: 19 horas
Local: na escola
Dia: 04/05/2012
Carinhosamente: Isabelli

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 37 - Transcrição da quarta versão convite I – avanço significativo

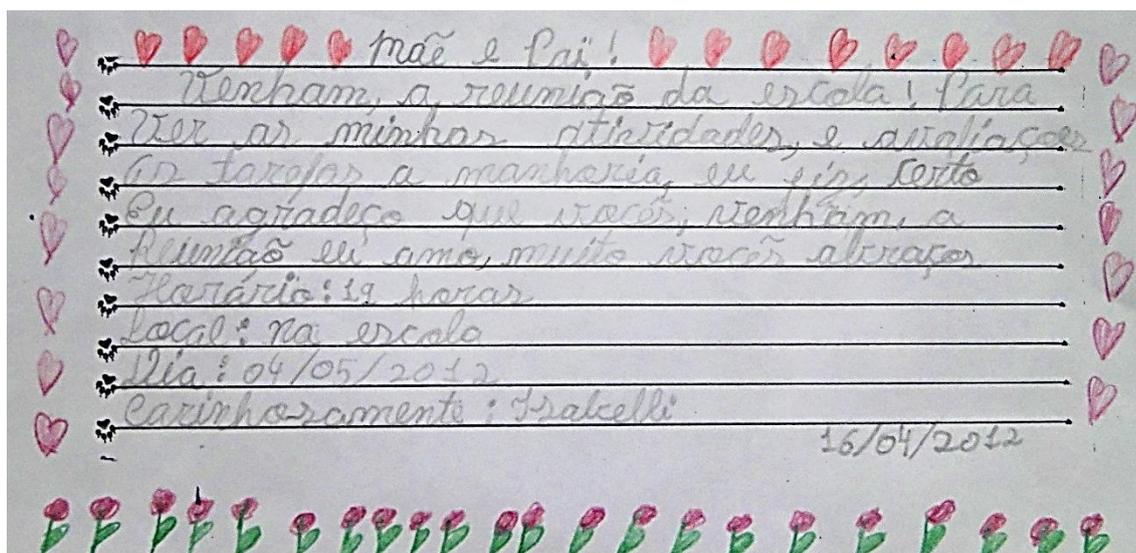
Mãe e Pai! Venham a reunião da escola! Você não pode faltar na reunião Para ver as minhas atividades Eu fiz tudo, certo. Falta, uma avaliação! abraço e beijos Horário: 19 horas Local: Na escola Dia: 04/05/2012 Carinhosamente: Isabelli
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Esse foi o momento em que a aluna conseguiu retomar o seu texto de modo mais significativo. O texto que apresentamos ilustra uma compreensão maior com relação à função social do gênero, ao seu formato, bem como uma maior compreensão da organização necessária das informações em função do gênero discursivo em questão. Embora ainda não tivesse no suporte definitivo, a sua produção já responderia à função social, não somente pelo conteúdo temático, mas também por responder à necessidade estabelecida e atender ao formato requerido pelo gênero e pelo domínio da escrita.

Frente ao avanço obtido por todos da turma, encaminhamos a versão tão esperada: a produção final. Os alunos receberam uma folha com linhas e tinham como tarefa a adequação da escrita conforme a legenda com observações nossas no texto e adequá-lo ao seu suporte, para que, posteriormente, fosse encaminhado ao seu interlocutor: os pais. O texto apresentado a seguir ilustra essa etapa final:

Figura 36 - Avanço significativo: versão final da produção convite I



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 38 - Transcrição - avanço significativo - versão final da produção convite I

Mãe e Pai!
Venham, a reunião da escola! Para
Ver as minhas atividades, e avaliações
As tarefas a manhoria, eu fiz certo
Eu agradeço que vocês, venham, a
reunião eu amo, muito vocês abraços
Horário: 19 horas
Local: Na escola
Dia: 04/05/2012
Carinhosamente: Isabelli

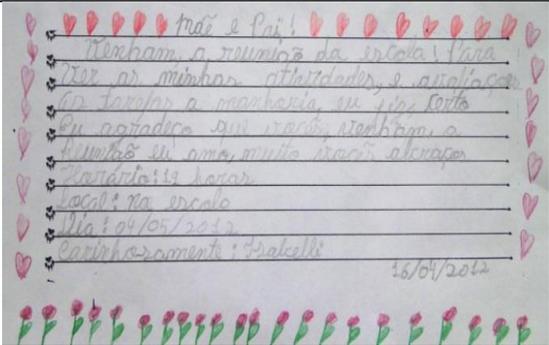
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nessa última versão, percebemos que a aluna retoma novamente a sua escrita e procura reorganizá-la, fazendo algumas alterações não previstas anteriormente, de acordo com a legenda. Além disso, busca organizar as suas ideias atendendo ao formato do gênero. Já com relação à apropriação e à sistematização da escrita, a aluna percebe a necessidade da utilização dos sinais de pontuação, bem como apresenta um avanço em relação ao seu uso, o que sinaliza uma apropriação gradativa entre a escrita inicial, as intermediárias e a final. O mesmo acontece com a utilização de letras maiúsculas e minúsculas. Na versão final, a aluna somente utilizou a letra maiúscula no início de uma nova linha, com exceção

da palavra “Pai”, no vocativo, e “Para”, na segunda linha, após o ponto de exclamação, iniciando uma nova frase, e para registrar o seu nome, substantivo próprio. Ainda com relação a esse tópico, notamos a palavra “maioria”. Grafada como “manhoria”, consideramos que o desvio da norma ortográfica aconteceu em decorrência da transcrição da sua fala, já que a aluna registrou a palavra de acordo com o modo que pronuncia.

A seguir, apresentamos o quadro ilustrativo do resultado desse processo reflexivo, conduzido pelas ações de mediação no processo de revisão e reescrita:

QUADRO 39 - Comparativo versão inicial e final da produção convite I – avanço significativo

Símbolo:	Ação:
<u>Grifos</u>	Acréscimos
[]	Supressão (na versão inicial)
Negrito	Ortografia
*	Segmentação
<i>Ítalo</i>	Reorganização
Primeira versão	Segunda versão
<p>mãe e pai! venhão a a reunião da escola [não pode perder a Reunião eu quero que. Vocês] verem as minhas atividade para isso venhão a reunião! Dia 04/05/2012 19 horas. vai ser Aqui na escola venhão porfavor tá Agradeço muito que vocês venhão estou muito feliz porque. vocês vão vim [beijos e] abraços [Assinado] Isabelli [medeiros belesque]</p>	<p>Mãe e Pai!</p> <p>Venhão a reunião da escola! Não pode perder a reunião. Eu espero que vocês verem as minhas atividade para isso venhão! A reunião dia 04/05/2012 as 19 horas. Vai ser aqui na escola. Venhão! Por favor tá estou muito feliz com vocês</p>
	<p>Versão final</p> <p><i>Mãe e Pai!</i></p> <p>Venham, a reunião da escola! Para Ver as minhas atividades, e avaliações <u>As tarefas a manhoria, eu fiz certo</u> Eu agradeço que vocês, venham, a Reunião <u>eu amo, muito vocês abraços</u> <u>Horário:</u> 19 horas <u>Local:</u> Na escola Dia: 04/05/2012 <u>Carinhosamente:</u> Isabelli</p>

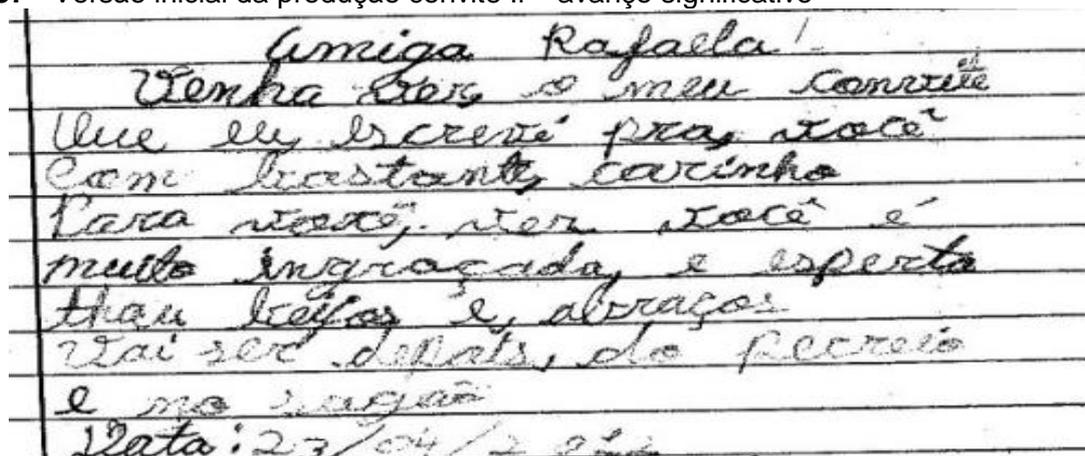
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Considerando as etapas desse processo, a produção inicial e versão final, classificamos os avanços obtidos pela aluna em significativos, pois, de acordo com as intervenções realizadas, a aluna conseguiu retomar o seu texto e melhorá-lo em muitos aspectos, embora reconheçamos a necessidade de aprofundar alguns

conteúdos. Esse avanço ficou mais perceptível ainda na terceira etapa do processo investigativo, o momento de avaliação de todo o trabalho efetivado, quando a aluna demonstra uma maior autonomia no processo de revisão.

Socializamos, a seguir, a primeira etapa desse trabalho com a versão inicial do convite produzido para ser enviado a um colega da escola:

Figura 37 - Versão inicial da produção convite II – avanço significativo



Amiga Rafaela!
Venha ver o meu convite
Que eu escrevi pra você
com bastante carinho
Para você, ver você é
muito engraçada e esperta
tchau beijos e abraços
Vai ser depois, do recreio
e no sagão
Data: 23/04/2012

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 40 - Transcrição da versão inicial da produção convite II – avanço significativo

Amiga Rafaela! Venha ver o meu convite Que eu escrevi pra você com bastante, carinho para você, ver você é muito engraçada e esperta tchau beijos e, abraços Vai ser depois, do Recreio e no sagão Data: 23/04/2012

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

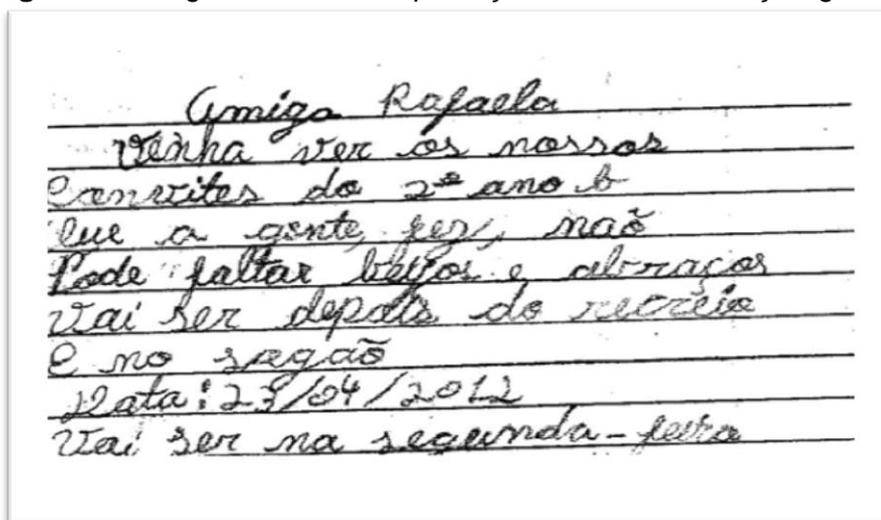
Ao terminar a produção, antes de recolhermos, solicitamos a leitura do texto. Então, questionamo-la se havia atendido à proposta de produção, para avaliarmos a sua capacidade de revisão. Ela balançou a cabeça afirmando que não e disse que havia se confundido. Questionamos o motivo, e ela nos relatou que a sua amiga já estaria com o convite que ela escreveu, então, não faria sentido; por isso, nos solicitou uma nova folha para que ela pudesse fazer a sua reescrita³⁶. Lembramos

³⁶ Não se trata, nesse momento, de uma transcrição de fala, mas das anotações contidas no diário de bordo.

que, naquele momento, não se tratava de um encaminhamento específico, mas de uma necessidade percebida pela aluna, pela retomada da sua produção.

Atendemos prontamente à sua solicitação e, após o término da reescrita, a aluna nos apresenta a seguinte produção:

Figura 38 - Segunda versão da produção convite II – avanço significativo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 41 - Transcrição da segunda versão da produção convite II – avanço significativo

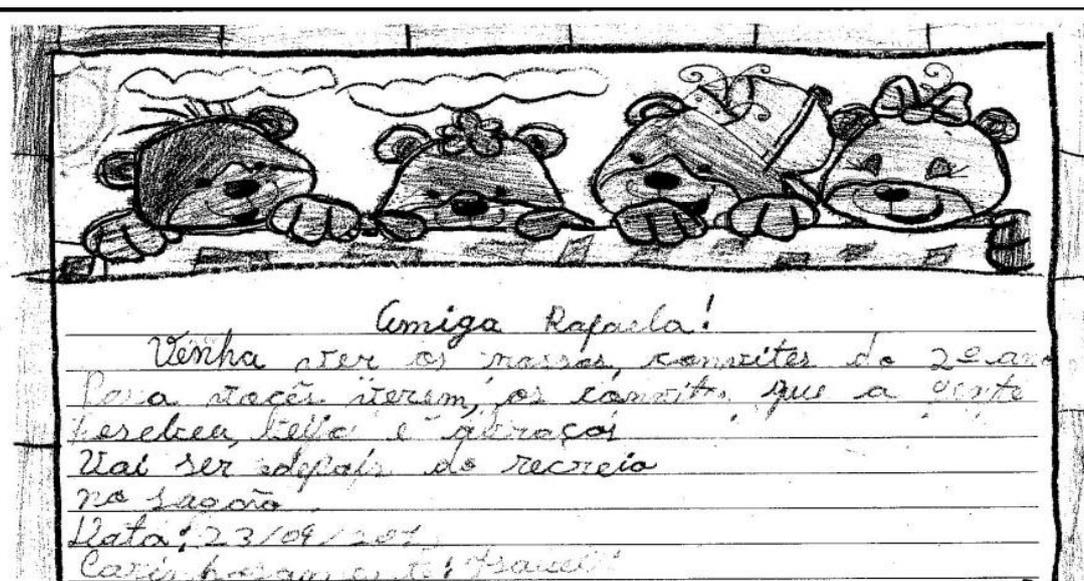
Amiga Rafaela
Venha ver os nossos convites do 2º ano b
Que a gente fez, não
Pode faltar beijos e abraços
E no saguão
Data: 23/04/2012
Vai ser na segunda-feira

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Comparado às duas versões escritas pela aluna, percebemos um grande avanço em relação à primeira. Na segunda versão, temos respostas à situação social de produção em quase todos os seus aspectos, faltando apenas o nome de quem estaria convidando. No entanto, percebemos que na retomada, a aluna alterou “Que eu escrevi pra você” por “Que a gente fez”. Como não retomamos o texto no mesmo dia, acreditamos que a ocorrência pode estar relacionada ao fato da organização da exposição, visto que não se tratava de convites produzidos por eles, mas de uma exposição de convites que haviam recebido de amigos e parentes.

Após a atividade de produção, organizamos o segundo momento, no qual registramos no quadro a lista de constatações, objetivando favorecer o processo de retomada e revisão da sua escrita pelos alunos. Agora, os alunos teriam a tarefa de passar a suas produções para o suporte de circulação, no modelo por eles escolhido. O texto abaixo ilustra o resultado final obtido por essa aluna:

Figura 39 - Versão final da produção convite II – avanço significativo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

QUADRO 42 - Transcrição da versão final da produção convite II – avanço significativo

<p>Amiga Rafaela!</p> <p>Venha ver os nossos convites do 2º ano</p> <p>Para vocês verem, os convites que a gente resebeu, beijo e abraços</p> <p>Vai ser depois do recreio</p> <p>No sagão</p> <p>Data: 23/04/2012</p> <p>Carinhosamente: Isabelli</p>
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Com relação à sua escrita, a aluna continua não percebendo a sonorização da vogal no registro da palavra “sagão”. Nesse caso, a aluna não percebeu a existência da primeira semivogal “u”, pertencente ao dígrafo “gu”, detendo-se apenas na vogal “a” e semivogal “o”. Já havíamos notado e trabalhado coletivamente, visto que essa ocorrência já havia sido explorada na proposta de

produção anterior, bem como apareceu no comando dessa produção. Por se tratar de uma semivogal, sua sonorização é mais fraca e exige uma percepção por parte de quem escreve, esse fato pode ter sido o motivador dessa omissão. Novamente, notamos a reincidência do uso da letra maiúscula no início de cada linha, sinalizando que a aluna ainda não se apropriou das regras de quando realmente devemos utilizá-la.

A palavra “recebeu” foi grafada pela aluna como “resebeu”. Cagliari (2009) denomina como um uso indevido de uma letra, considerada possível para representar um determinado som. Esse fato pode ter sido motivado pela proximidade do uso do “s” [s] no início das palavras, como acontece no caso da palavra “sino” e “cinema” [s]. Nesse caso, ao contrário da ocorrência, trata-se uma relação arbitrária, ou seja, imprevisível, onde, segundo Faraco (1995), as letras C e S (começo de palavras com e ou i) passam a representar um mesmo fonema. Nesse sentido, aproveitamos a ocorrência para explorar, no coletivo, a escrita correta da palavra das relações cruzadas e arbitrárias, enfatizando a alteração na correspondência fonema/grafema da consoante “S” quando há a ocorrência intervocálica.

Percebemos, também, a ausência de conectivos entre os dois primeiros segmentos, “Venha ver os nossos convites do 2º ano” e “Para vocês verem, os convites que a gente recebeu”, o que poderia ser melhorado, caso contássemos com um tempo maior para retomar, no coletivo ou individualmente, a análise do texto. A retomada desses fragmentos nos possibilitaria, ainda, trabalhar com a coesão e a própria organização das ideias.

No plano discursivo, com a nova revisão, a aluna faz as alterações que havia julgado necessárias ainda na primeira versão, reorganizando a sua ideia com a substituição da escrita “Que a gente fez” por “os convites que a gente recebeu”, respondendo, agora, ao motivo da produção.

Enfim, o caso que apresentamos aqui foi selecionado por apresentar avanços durante todo o processo, e pela própria tomada de consciência da necessidade de reescrita pela própria aluna, revelando uma autonomia adquirida.

No final do trabalho com o gênero, os convites foram encaminhados aos seus interlocutores. Houve um envolvimento satisfatório desde o momento das discussões até a socialização, pois, ao final do trabalho, realizamos a reunião com

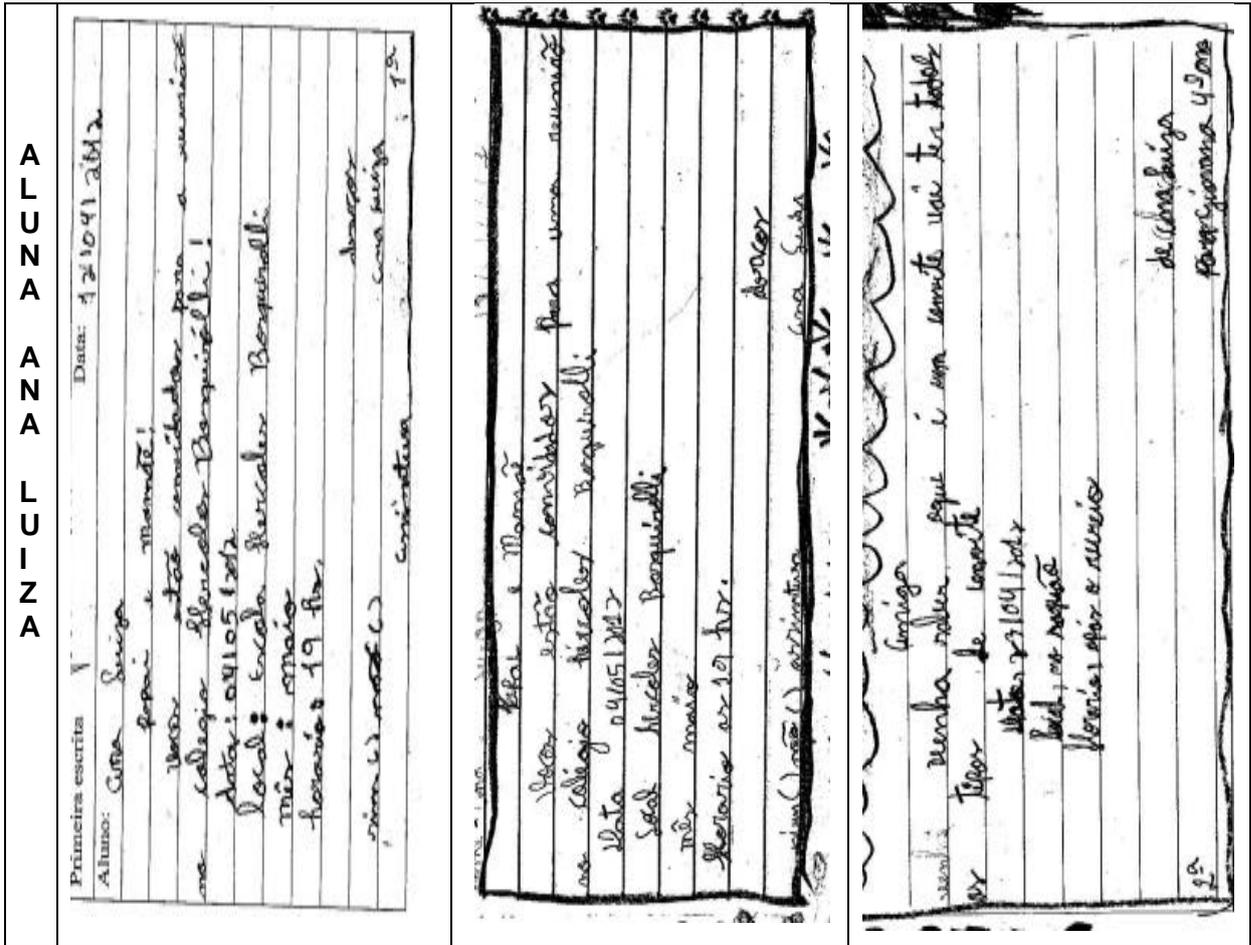
pais e responsáveis, na qual contamos com a participação de 20 famílias, pais e responsáveis dos 23 alunos que compõem a turma.

Para socialização da importância desse trabalho, tendo em vista as ações de mediação na reescrita, apresentamos, de modo breve, alguns textos representativos de alguns alunos que, após os encaminhamentos com o gênero e/ou depois da primeira intervenção coletiva, também apresentaram um bom desempenho:

QUADRO 43 - Quadro comparativo geral versão inicial e final da produção convite I e II

	Versão inicial	Versão final	Avaliação: Versão final
ALUNA NAYARA	<p>Priméira escrita</p> <p>Aluno: Nayara</p> <p>Data: 10/04/2012</p> <p>Kapai e mammas Na reescrita para fica saboreo ma que sabe comer eu estou na leitura e ma brinquito emta minha na reescrita nos vai queres perde era portabilidade mai fica saboreo de tudo. Data: 04/05/2012 Obto 18 horas Locau minha escola</p>	<p>Kapai e mammas</p> <p>Veja para a reunião ficarei muito feliz pois não fica saboreo de tudo. Local: minha escola Data: 04/05/2012 Esperar a sua presença Nayara</p>	<p>Contra *</p> <p>gostaria que você viessem para a reunião de reunião</p> <p>Data: 23/04/2012</p> <p>Data: Na reunião da escola Erai depois de reescrit esperar sua presença Nayara</p>

ALUNA ANA LUIZA



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nos textos aqui socializados é possível vislumbrar o caminho trilhado pelos alunos nesse trabalho. Os encaminhamentos foram produtivos, no entanto, eles não podem restringir-se apenas a práticas esporádicas em sala de aula. Por outro lado, exigem de nós, professores, uma postura totalmente ativa para provocar no aluno as reflexões necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

No quadro a seguir apresentaremos em síntese as ações de mediação, frente aos conteúdos trabalhados e o resultado do trabalho efetivado, tendo como parâmetro a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ao longo do processo investigativo:

QUADRO 44 – Quadro síntese – ações de mediação

Ações mediadoras: Intervenção do Professor	Mediação: Interposição de Conteúdos	Transformação: Aprendizagem do Aluno
Exploração da leitura, avaliação, revisão e análise coletiva;	Uso social da linguagem; Interpretação; Disposição gráfica da escrita (paragrafação);	Apropriação progressiva da linguagem escrita; Compreensão do texto como unidade de sentido em

	Emprego adequado de recursos utilizados (acentuação, pontuação e segmentação); Elementos estruturantes do discurso escrito e suas relações com o estabelecimento de sentido.	resposta a uma necessidade concreta entre os sujeitos (interlocutores);
Condução e ensino da leitura no reconhecimento do gênero;	Elementos que constituem o gênero convite; Contexto de produção; Interlocutores; Conteúdo temático; Veículo/suporte de circulação; Esfera de produção e circulação;	Compreensão da função social do gênero. Apropriação do gênero discursivo; Domínio progressivo da linguagem escrita; Elaboração e organização do projeto do dizer.
Intervenção dialogada individual;	Caracterização do sistema gráfico; Relação fonema/grafema; Estruturas silábicas;	Apropriação da convencionalidade da escrita.
Intervenção dialogada coletiva; Sistematização de conteúdos de produção escrita de texto;	Traçado da letra cursiva/manuscrita; Cultura da escrita; Categorização gráfica; Sinais de pontuação; Disposição gráfica; Estrutura composicional; Segmentação; Concordância verbal e nominal; Emprego adequado da letra maiúscula;	Domínio progressivo da linguagem escrita; Compreensão da relação entre oralidade e escrita; Organização e representação gráfica;
Acompanhamento da leitura e análise individual; Auxílio na condução do processo de análise da escrita;	Uso social da linguagem; Segmentação/junção;	Apropriação dos mecanismos da linguagem escrita como sistema de representação de segunda ordem;
Proposta de produção de texto;	Função social da escrita;	Compreensão da linguagem escrita e seus usos na sociedade;
Condução e acompanhamento da revisão do texto;	Organização das ideias;	Avaliação da sua produção tendo em vista o propósito social definido (comando de produção);
Análise linguística;	Sinais de pontuação; Traçado das letras; Convencionalidade da escrita;	Relação fonema/grafema; Apropriação progressiva da linguagem escrita; Revisão da produção escrita;
Reescrita coletiva: Intervenção dialogada no processo de avaliação e revisão da produção; Registro escrito da versão	Função social da escrita; Conteúdo temático; Contexto de produção; Propósito sócio discursivo.	Compreensão do propósito de produção; Situação social de produção; Avaliação e revisão da produção frente ao propósito

final;		sócio discursivo.
Acompanhamento individual na reescrita; Análise no interior da palavra; (intervenção dialogada e lista de constatações)	Categorização gráfica e funcional da escrita; Segmentação; Relação fonema/grafema; Ortografia; Convencionalidade da linguagem escrita.	Domínio progressivo da linguagem escrita; Apropriação da relação fonema grafema;
Planejamento e organização de meios para a circulação do gênero;	Circulação dos textos produzidos.	Função e uso social da escrita.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Neste trabalho, quando se trata da sistematização da escrita, é preciso retomar constantemente a análise no interior da palavra, explorando as relações entre o registro escrito e o sistema alfabético e fonético, evidenciando a individualidade que cada letra assume. Por isso, esse trabalho é imprescindível, e pode ser estendido para outros gêneros que circulam entre os alunos no dia a dia, favorecendo a exploração da construção do enunciado em particular que o compõe e a construção de efeitos de sentidos e promovendo uma significação maior do conteúdo trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. (FREIRE, 1996, p.111).

Ao iniciar esta pesquisa, partimos do seguinte **questionamento**: *como as ações de mediação do professor, durante o trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização, pode contribuir com a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental?* E, na perspectiva de encontrar resposta(s), procuramos, definimos como **objetivo geral**: analisar a prática pedagógica tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita. Cabe-nos, agora, apresentar se tal questionamento fora respondido e se e *como* os objetivos elencados foram alcançados.

O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural nos direcionou ao entendimento de que a aprendizagem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade está vinculada ao ensino, portanto, para aprender, é necessário que se ensine. Conseqüentemente, não será qualquer ação que possibilitará bons resultados, pois eles dependem de intencionalidade, planejamento e sistematização, aliados às múltiplas relações entre os sujeitos envolvidos e o objeto da cultura.

Relacionado diretamente ao nosso objeto de estudo – a linguagem escrita – dentro da Concepção Sócio-Histórica, compreendemos a necessidade do ensino dos aspectos estruturantes da língua, seus mecanismos, seu funcionamento, pois sem conhecer o alfabeto, o aluno não aprenderá a ler e a escrever. Da mesma forma, apenas conhecer o alfabeto, sem a apropriação de seus usos sociais, não garantirá a aprendizagem da escrita como instrumento de interlocução entre sujeitos históricos, sociais e concretos.

Amparadas nesse aporte teórico, reconhecemos que o trabalho com os gêneros discursivos nos possibilitou intervenções, de modo que as nossas ações de mediação favorecessem ao aluno, sujeito aprendiz, uma relação dialógica e interativa com o seu mundo exterior, mediada pela apropriação da linguag

escrita, pela compreensão da função social da escrita e dos mecanismos que a estruturam.

Os encaminhamentos de reescrita de textos permitiram o desenvolvimento de ações que buscassem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção. Para a apropriação desse conhecimento, esforçamo-nos para que compreendessem os motivos que direcionam a atividade de produção e de reescrita de textos. Nesse sentido, atuamos intervindo e direcionando-os a avaliar sua escrita em função de um propósito comunicativo que, por sua vez, envolve um interlocutor real, o qual necessita interagir socialmente por meio da linguagem escrita.

Assim, ao buscar subsídios teóricos e ao olhar reflexivamente sobre nossa prática na perspectiva de atender ao objetivo de nossa investigação, comungamos das palavras de Martins, quando esclarece que para a criança apropriar-se de novos conhecimentos “[...] não lhe basta o contato externo com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, pois essas aquisições apenas se efetivam sob condições de educação” (MARTINS, 2007c, p. 55). Logo, a revisão e reescrita, no trabalho com gêneros discursivos, mediada pelo conteúdo de ensino e pela ação colaborativa e intervenção do professor, possibilita ao aluno a tomada de consciência de certos conhecimentos científicos, bem como sua abstração por meio da superação de ações imediatas por mediatas, de modo em que, gradativamente, a criança passa a internalizar e externalizar os conhecimentos trabalhados em sua totalidade.

Essa compreensão foi se alargando no decorrer da investigação, tanto que realizamos mudanças no plano de trabalho frente às condições em que ele deveria se efetivar e o conteúdo que precisaríamos contemplar.

Nesse sentido, no primeiro encaminhamento com o **gênero conto de fadas**, realizamos uma intervenção coletiva, seguida do registro acompanhado, no caderno, do texto reescrito coletivamente, para posterior retomada do texto produzido individualmente, dentro do processo de revisão e reescrita. Nesses encaminhamentos, evidenciamos **resultados positivos** em vários aspectos: a reflexão sobre a organização requerida pelo gênero, embora que ainda superficiais, como foi o caso da demarcação de parágrafos e até mesmo a tentativa do uso do sinal de travessão para indicar o discurso direto: julgamos esse resultado oriundo do

acompanhamento e das ações realizadas durante o encaminhamento coletivo encerrado com o registro do texto no caderno.

No entanto, por ocasião do trabalho com esse gênero, deparamo-nos com duas **dificuldades/limitações**: as (re)produções do conto de fadas, após a reescrita, ficaram muito extensas, impossibilitando o módulo de intervenção individual que pretendíamos realizar; o tempo que teríamos para esse encaminhamento, do qual resultaria em um *corpus* cujos dados seriam utilizados nesta pesquisa, não era suficiente para desenvolver o que pretendíamos, dentro do planejado. Tudo isso inviabilizou a retomada e uma intervenção mais pontual com cada um dos alunos, o que fez com que fosse necessário redimensionar o plano de trabalho, o que foi perfeitamente possível, por se tratar de uma pesquisa-ação. Mesmo assim, diante das mediações realizadas, os textos, na versão final, refletiram uma maior tomada de consciência, não só dos conteúdos explorados, como também das ações necessárias no processo de produção escrita e dos aspectos relacionados à situação social de produção.

No trabalho com o **gênero convite**, fizemos, inicialmente, uma intervenção coletiva, seguida de outras etapas de reescritas individuais. Ao analisarmos e compararmos o trabalho com esses dois gêneros, evidenciamos contribuições diferentes. No trabalho com o gênero convite, apesar de também realizarmos a análise e a **reescrita coletiva**, ao revisitarmos nosso *corpus*, percebemos que os alunos apresentaram maior dificuldade na organização da estrutura requerida pelo gênero, em função do seu propósito interativo. Consideramos que esse resultado esteja relacionado à ausência do encaminhamento do registro do texto no caderno, após a revisão e a reescrita coletiva.

Com relação à análise dos encaminhamentos realizados, percebemos que no momento da **reescrita individual**, tivemos uma atuação de mediação mais pontual, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, explorando, desse modo, elementos relacionados à: caracterização, segmentação, disposição da escrita, pontuação, omissão de letras, relação fonema grafema, dentre outros.

Porém, tanto nas intervenções individuais quanto coletivas, evidenciamos a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando as contribuições de Vygotsky (1995), para o qual o processo de internalização perpassa pelas relações interpessoais, ou seja, todas as apropriações individuais dependem,

também, do plano social. Sendo assim, cabe a nós, professores, diagnosticar a aprendizagem já efetivada pelo aluno e a que ainda está em processo para possibilitar o seu desenvolvimento.

Diante disso, no trabalho com os gêneros discursivos em turmas no processo de alfabetização confirmamos, com o processo investigativo, que, para o aluno conquistar sua autonomia em relação à apropriação da linguagem escrita, faz-se necessário todo um trabalho de planejamento, de ações de intervenção e de mediação. Essa organização sistemática frente ao resultado obtido no processo de ensino e aprendizagem, diagnosticado, pelo uso de instrumentos adequados, abre espaço para ampliar o diálogo entre professor e alunos, orientando-os para as ações ainda necessárias.

As ações efetivadas no plano de trabalho foram fundamentais nesse processo; porém, elas apenas representam algumas das possibilidades de encaminhamentos com os gêneros discursivos, principalmente quando temos por objetivo, também, a apropriação da linguagem escrita. No entanto, não significa que não possa ser direcionada aos demais anos e etapas de ensino.

Quando o aluno passa a superar suas ações, imediata pela mediata, sua atividade torna-se consciente, guiada pela abstração do conhecimento. Para isso, nós, professores, precisamos dominar os mecanismos e instrumentos oriundos da cultura humana, os quais devem orientar nossas ações. Não se trata de apenas dispor aos alunos os usos sociais da escrita, mas de conduzir um trabalho coerente que possibilite-lhes a apreensão dos significados presentes nesses usos, como parte integrante e integralizadora do meio social. A compreensão do funcionamento desses mecanismos pode provocar mudanças profundas em suas funções psicológicas internas e refletir também nas condições externas de interação, na relação com o outro e com a cultura, mediada pela apropriação do conhecimento.

Enfim, o processo investigativo possibilitou-nos avaliar e refletir sobre as nossas ações no trabalho com os gêneros discursivos e a sua contribuição na apropriação da linguagem escrita pelos alunos. Essa avaliação e reflexão nos permitem afirmar, como resposta à pergunta de pesquisa, que o agir do professor, a partir de ações conscientes e planejadas no sentido de mediar conhecimentos, podem, sim, favorecer, ao aluno, a apropriação da linguagem escrita, principalmente quando tais ações são orientadas a partir do trabalho com os gêneros discursivos.

Os resultados que obtivemos são reveladores de como as ações de mediação podem (re)direcionar o olhar do aluno, provocando reflexão sobre os usos da linguagem e suas diferentes significações, bem como sobre suas formas de sistematização.

Por todas as reflexões que a pesquisa nos permitiu realizar e pelas mudanças provocadas em nossa forma de agir como docente, podemos dizer que atingimos o objetivo traçado e, também, que fomos além: crescemos em conhecimentos e enriquecemos nossa experiência como alfabetizadora. Todavia, temos consciência das limitações dessa pesquisa e de como ela poderia ser aprofundada, caso focalizássemos outros elementos pertinentes no *corpus*, mas outro(s) enfoque(s) fica(m) em aberto, neste momento, disponível(eis) a outra(s) pesquisa(s) futura(s).

Ressaltamos que, as discussões e análise aqui apresentadas, não se esgotam, mas provoca e instiga os pesquisadores a dar continuidade, pois os estudos e pesquisas integradas ao *Projeto Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná* são reveladores da necessidade de ações voltadas aos anos iniciais, pois uma educação de qualidade deve ser planejada e articulada a partir de sua base. Desse modo, sinalizamos um campo vasto e fértil para o desenvolvimento de pesquisas futuras que possibilitem vislumbrar caminhos para a superação dos problemas que assolam o ensino da LP, mais precisamente na alfabetização, tendo em vista o processo de apropriação da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, José L. V. de; OLIVEIRA, Edilson M. de; ARNONI, Maria E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michelahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-270.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Alfabetização e letramento: interfaces**. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

BORTONI-RICARDO, Estella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 14 jul. de 2010.

BROTTO, SZYMANSKI; Ivete Janice de Oliveira e Maria Lídia Sica. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana**, São Paulo: Jan./Jun. 2013.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita: coesão e coerência**. São Paulo: Contexto, 2002.

BUSSE, Sanimar. Variação linguística e ensino. In: **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem** Cascavel, Paraná: UNIOESTE, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Spicione, 2009.

_____. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI; Gladis CAGLIARI, Luiz Carlos. (Orgs). **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p.217-226.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO Roxane (org). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1998a. p. 61-86.

_____. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998b.

CLARK, Katerina. HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**. v.13(3): p. 01-20, Florianópolis, out.dez, 2012.

_____. A alfabetização na história: um resgate das concepções que orientaram a prática alfabetizadora no final da década de 1970 até meados de 1980. **Anais do IV Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**. Cascavel, PR. UNIOESTE, 2009. p. 13-24.

_____. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008. (Tese de Doutorado).

_____. BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Revisitando alguns conceitos teóricos**. In: BAÜMGARTNER, Carmem Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.) **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. v.2. Cascavel: Assoeste, 2007. p. 13-23.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio discursivo. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; Brito, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 33-52.

DOLZ, Joaquim; CAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, o

construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa E. Melillo. FACCi, Marilda. (Orgs). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: contexto, 1995.

FIAD; MAYRINK-SABINSON. Raquel Salete e Maria Laura trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem.** 7 ed. São Paulo: contexto, 2004. p. 54-63.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4.ed. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2005.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de assunção Freitas. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21/-39, julho/ 2002.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21/-39, julho/ 2002.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: João Wanderley Geraldi; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

_____. **A aula como um acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (org.). **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-53.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 47-53.

_____. Unidades Básicas do ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 59-73.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

GONÇALVES, Adair. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP: Araraquara, São Paulo, 2007. (Tese de Doutorado).

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman k. LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Porto alegre: Artmed, 2006.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman k.; LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIN, Lígia Regina; MORAIS; Martha Zilmermann. **Orientações pedagógicas**: língua portuguesa, Ciclo Básico de Alfabetização. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, PR: SEED, 2005.

_____. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Proposta metodológica de Língua Portuguesa**. Campo Grande, MS: SEED, 2000. v.5 (Col. Cadernos da escola Guaicuru).

_____. **Alfabetização e letramento**. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf, acessado em 05/06/2012.

KOCH E TRAVAGLIA L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antônio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: Moraes, Artur Gomes. **O aprendizado da ortografia**. (org) 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120.

LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm, acessado em 04/06/2011.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES-ROSSI, Maria aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LÚRIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: Atenção e Memória**. 2.e.d. Tradução Paulo Bezerra. RJ: Civilização Brasileira, 1991. Tomo 3

_____. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. RJ: Civilização Brasileira, 1994. Tomo 4

MAYRINK-SABINSON, Trindade Laura Maria. Um evento singular. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Trindade Laura Maria. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1997. p. 37-49.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa E. Melillo. FACCI, Marilda. (Orgs). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p.117-134.

_____. A educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007c. p.37-62.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Quando o desenho é escrita. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis CAGLIARI, Luiz Carlos. (Orgs). **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**.Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.p. 11-20.

MATENCIO. Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPEI, Pelotas, nº 35, p. 359-405, janeiro/abril 2010.

MEC, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos – **Orientações Gerais** – Acessado

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, 2006. p. 13-42.

MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.ed. São Paulo: Campinas, 2010.

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, nº 35, p. 271-302, janeiro/abril 2010.

MORAES. Arthur Gomes. Por que gozado não se escreve com U no final? – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAES. Arthur Gomes (org) **O aprendizado da ortografia**. 3.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-98.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; Brito, Karim Siebeneicher. (Org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 153-174.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

REGO, Lucia Lins B.; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem das regras ortográficas. In: Morais, Artur Gomes. **O aprendizado da ortografia**. (org) 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultix, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas, SP. Autores associados, 2005.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos:** relato descritivo-crítico de uma experiência. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. (Dissertação de Mestrado).

STEMMER, Márcia Regina Goulart S. A educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.125-146.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino da língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: SP, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2 e.d. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo III. Madri: Visor, 1997.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, autorizando a realização da pesquisa



PARECER 069/2011-CEP

Súmula: Avaliação de proposta de projeto de PRPPG, tendo como pesquisadora responsável Terezinha da Conceição Costa Hubes.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou em sessão ordinária do dia 31/03/2011, Ata 002/2011 - CEP, o processo CR n° 1029/2011, referente ao projeto de PRPPG intitulado "Formação continuada para Professores da Educação-Básica nos anos iniciais: Ações voltadas para Alfabetização em Municípios com baixo IDEB do Paraná", da pesquisadora Terezinha da Conceição Costa Hubes. Período da vigência: Janeiro de 2011 a dezembro de 2014.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 31 de março de 2011.

Dra. SÔNIA DE LUCENA MIORANZA
Coordenadora do CEP/Unioeste

Terezinha da Conceição Costa Hubes
02/05/2011

ANEXO II - Termo de Ciência- Diretora da Escola

ESCOLA MUNICIPAL HÉRCOLES BOSQUIROLLI Educação Infantil e Ensino Fundamental

Eu, _____ declaro estar ciente de que a professora Mônica de Araújo Saraiva, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, realizará uma pesquisa na ESCOLA MUNICIPAL HÉRCOLES BOSQUIROLLI, atualmente sob minha direção.

Sei que o objetivo da pesquisa é investigar refletir sobre a contribuição da mediação do professor na atividade de produção e reescrita de textos por meio do trabalho com gêneros discursivos, verificando como a mediação do professor, durante o trabalho com gêneros discursivos na perspectiva da alfabetização, pode contribuir com a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental.

sendo assim, consentimos que a pesquisadora colete os dados em sua própria turma, 2º ano do ensino fundamental, durante a efetivação de um plano de trabalho com os gêneros discursivos, envolvendo práticas de produção e reescrita de textos. Temos a consciência que as imagens geradas por meio da gravação das aulas não serão utilizadas sem a permissão dos pais e/ou responsáveis, para quem a pesquisadora também solicitará autorização. a pesquisadora se compromete a usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando tanto pela moral da instituição de ensino quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. compreendemos que essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e que seus participantes não pagarão nem receberão por isso. entendemos ainda que a nossa participação no projeto, assim como dos alunos poderá ser cancelada a qualquer momento pelos telefones: (45) 8417-792, (45) 9982-8025 ou (45) 3227-1832, (45) 3220-3176 (telefones da pesquisadora e orientadora) e (45) 3220-3272 (Comitê de Ética), ao qual recorreremos, também, para maiores esclarecimentos. Este termo será entregue em duas vias e uma delas ficará conosco.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto,

Cascavel, _____ de _____ de 2012.

Eu, Profa. Mônica de Araújo Saraiva, e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao projeto, ao participante e/ou responsável.

Profa. Mônica de Araújo Saraiva
Pesquisadora

ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO COM O GÊNERO CONTOS DE FADAS

Pesquisador responsável e colaboradores: Profa. Mônica de Araújo Saraiva

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (orientadora)

Senhores Pais:

Convidamos você a participar de nosso projeto que tem como objetivo pesquisar a importância da mediação do professor no processo de apropriação da escrita por meio do trabalho com os gêneros discursivos.

Para isso, seu(sua) filho(a) matriculado(a) no 2º ano B, na Escola Municipal Hércules Bosquirolli, será convidado(a) a participar de um plano de trabalho com o gênero conto de fadas, envolvendo prática de atividades voltadas à produção escrita, para posterior exposição na escola. Por meio desse trabalho pretendemos levantar dificuldades referentes à escrita nessa fase de ensino, bem como sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita, refletindo sobre o papel da escrita na sociedade ao longo dos anos enquanto meio de transformação e emancipação dos sujeitos nela inseridos. A partir das dificuldades levantadas, será organizado um plano de intervenção com a mediação da professora, com o objetivo de contribuir positivamente no processo de apropriação da escrita com atividades de produção, compreensão e reescrita de textos pertencentes a esse gênero.

Durante a execução do projeto, usaremos recursos tecnológicos para o registro e documentação das ações desenvolvidas, como filmagens, imagens, além dos textos produzidos, para posterior análise do desenvolvimento da habilidade de escrita por parte dos alunos e a atuação da professora como mediadora nesse processo. Caso perceba que seu(sua) filho(a) se sinta constrangido em participar, poderá cancelar a participação em qualquer momento. Se quiser obter alguma informação sobre o plano de trabalho, poderá entrar em contato conosco pelos telefones: (45) 8417-792, (45) 9982-8025 ou (45) 3227-1832, (45) 3220-3176

(telefones da pesquisadora e orientadora) e (45) 3220-3272 (Comitê de Ética).

Acreditamos que a pesquisa trará grandes contribuições aos alunos e a toda comunidade, pois está fundamentada na necessidade de refletir sobre o processo de aprendizagem escrita e faz parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel, visando a implementar ações para melhorar os resultados da qualidade de ensino

Este termo será entregue em duas vias e uma delas ficará com você. Você não pagará nada por autorizar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa e, por outro lado, também não receberá nada para participar do projeto.

As informações coletadas serão destinadas apenas aos fins científicos e os dados serão mantidos no mais absoluto sigilo. A confidencialidade será mantida.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto,

Cascavel, _____ de _____ de 2012.

Nome do Pai ou Responsável: _____

Nome do aluno: _____

Assinatura: _____

Eu, Profa. Mônica de Araújo Saraiva, e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao projeto, ao participante e/ou responsável.

Profa. Mônica de Araújo Saraiva

Pesquisadora

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Orientadora