

GÊNEROS DISCURSIVOS: AÇÕES MEDIADORAS EM ATIVIDADES DE LEITURA, PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Mônica de Araújo SARAIVA¹
Terezinha da Conceição COSTA-HÜBES²

RESUMO: O presente trabalho é resultado dos estudos, reflexões e 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 – Nível Mestrado e Doutorado, que atendeu ao Edital 038/2010 – CAPES/INEP - do Observatório da Educação. No caso desta proposta, em específico, o objetivo é analisar a atuação do professor como mediador no trabalho com a leitura, a produção e a reescrita de texto em turmas do 2º ano do ensino fundamental, a partir de um trabalho organizado com o gênero convite. Para isso, apresentaremos o resultado de um trabalho desenvolvido em sala de aula, envolvendo práticas e encaminhamentos possíveis com gêneros discursivos, ampliando as discussões acerca das atividades de reescrita nos anos iniciais. Como base teórica, a presente pesquisa se sustenta no Materialismo Histórico Dialético e na abordagem sociointeracionista da linguagem, fundamentando as reflexões principalmente em Bakhtin (2004) e Vygotski (2003) por compreender a língua e o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórica, dialógica e socialmente constituída. Acreditamos que quando o processo de alfabetização e letramento acontece na perspectiva dos gêneros, os resultados são mais significativos e qualitativos tornando possível a apropriação do código escrito e a compreensão de seus diferentes usos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento; gêneros discursivos; ensino da língua materna.

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados del estudio, la reflexión y la investigación articulado del Proyecto de Educación Continua para Maestros de Educación Básica en los primeros años: las acciones de los municipios con bajos niveles de alfabetización IDEB del Oeste de Paraná, Programa de Posgrado Stricto sensu en Letras - Nivel de Maestría y Doctorado, que contestó el Aviso 038/2010 - CAPES / INEP - el Centro de Educación. Si la propuesta, en concreto, el objetivo es analizar el desempeño del docente como mediador en el trabajo con la lectura, la producción y el texto de reescritura en las clases de segundo grado de la escuela primaria, a partir de un trabajo organizado por invitación de género. Para ello, se presenta el resultado de un trabajo en el aula, las prácticas y las referencias que implican posibles con los géneros, la ampliación de las discusiones acerca de las actividades de reescritura en los primeros años. Como base teórica, esta investigación se fundamenta en la perspectiva del lenguaje materialismo dialéctico e histórico sociointeracionista, basándose principalmente en las reflexiones de Bakhtin (2004) y Vygotsky (2003) para entender el lenguaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva histórica, dialógica y

¹ Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado, da UNIOESTE – Campus Cascavel. monyka-s@uol.com.br

² Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado, da UNIOESTE. terecostahubes@yahoo.com.br

socialmente constituído. Creemos que cuando el proceso de alfabetización y la alfabetización pasa desde la perspectiva de género, los resultados son más significativos y cualitativa que permita la apropiación del código escrito y la comprensión de sus usos sociales diferentes.
PALABRAS CLAVE: la alfabetización y la alfabetización; géneros; enseñanza en lengua materna.

1 Introdução

Segundo Bakhtin “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 2004, p.94). Nesse sentido, compreendemos que o ensino da língua portuguesa deve, desde os anos iniciais, partir de um trabalho intencional e organizado a partir dos gêneros discursivos, pois esse comporta, a análise e a compreensão do funcionamento e dos mecanismos que estruturam a língua, orientados para os seus usos sociais.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, Vygotsky (1996) destaca que “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 220). Assim, a escola deve ser o espaço por excelência de promoção dessas modificações, cabendo aos professores a organização de ações adequadas, de modo a favorecer, aos sujeitos, a apropriação de instrumentos que possibilitem a sua inserção e a sua participação na sociedade letrada.

Para isso, apoderar-se da língua escrita e ter o domínio pleno da leitura são condições estabelecidas por uma sociedade grafocêntrica que, a cada dia mais, exige de seus cidadãos essas capacidades. Sendo assim, compreendemos que nosso papel no processo de ensino aprendizagem consiste em mediar a cultura histórico-social produzida pela humanidade aos alunos.

Assim, com o propósito de ampliar as discussões a respeito do trabalho com os gêneros discursivos em turmas no processo inicial de alfabetização e letramento, organizamos o presente texto da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem com a língua portuguesa nos anos iniciais; após, abordaremos aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento; em seguida, socializaremos um trabalho realizado com o gênero convite em uma turma de alfabetização e letramento e finalizaremos tecendo algumas considerações sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos por meio de encaminhamentos voltados à leitura, à produção e à reescrita de textos.

2 O trabalho com a língua portuguesa nos anos iniciais

Refletir sob o objeto de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais pressupõe compreender que o aluno estabelece, desde seu nascimento, apropriações de conteúdos inerentes à língua materna. Nesse sentido, os encaminhamentos relacionados ao objeto de ensino aprendizagem da língua portuguesa, dentro da perspectiva da alfabetização e do letramento, devem refletir ações e mediação conscientes, carregadas de significação social, entre sujeitos e objeto de estudo, voltadas para a materialização da linguagem como instrumentalização para o uso e a compreensão do código escrito. Para tanto, nós, professores, devemos considerar as apropriações já efetivadas pelos alunos, para então mediar atividades reflexivas e significativas que direcionem a novas aprendizagens, com a clareza da natureza e da finalidade da educação, a qual deve estar a serviço da emancipação social do aluno, por

meio da apropriação das formas mais rudimentares do legado cultural produzido socialmente ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, Cagliari (2009) contribui ao afirmar que

[...] o objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de sua vida (CAGLIARI, 2009, p. 24).

Esses conhecimentos provenientes do aluno, de modo geral relacionados à oralidade, devem ser considerados e tomados como ponto de partida para o trabalho com a língua portuguesa, objetivando elevar esse conhecimento para o domínio dos aspectos convencionais relacionados à leitura e à escrita. Segundo Cagliari, “para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo” (CAGLIARI, 1998, p.12), e nosso papel social na escola é a mediação do conhecimento, objetivando a apropriação da leitura e da escrita a cada nova geração na socialização dos saberes que são próprios da cultura da escrita.

Nesse sentido destacamos que todo uso da língua escrita fundamenta-se na presença de um interlocutor, já que escrevemos para alguém, que faz uso do conhecimento de uma convencionalidade histórica e social, comum entre os sujeitos envolvidos. Trabalhar com a linguagem escrita envolve os aspectos fundamentais que a justifica desde os primórdios, a interação entre sujeitos concretos, históricos e sociais. Segundo Bakhtin (2004), é essa interação verbal e social que constitui a substância da língua.

Tomando como princípio que é na relação interindividual que se torna possível a interação entre sujeitos, o reconhecimento da leitura e da escrita como ações sociais devem permear todo e qualquer trabalho com a linguagem, extrapolando, na escrita, a mera transmissão dos signos para uma dimensão dialógica que promova a autonomia do aluno. Com isso, é possível estimular a apropriação dos signos sociais existentes, capacitando os alunos para uma atividade consciente dos diferentes usos sociais da linguagem. É necessário saber atuar sobre e com os signos, para assim propiciar a construção de novas relações dialógicas por meio da linguagem, nas formas verbal (oral e escrita) e não verbal.

Nesse contexto, para que a aquisição da escrita se efetive como um bem social, o professor deve intervir no processo de alfabetização e letramento como mediador dos conhecimentos lingüístico-discursivos, propondo, constantemente, atividades de reflexão e de análise, de forma que contribua com o crescimento e a maturidade de seu aluno no mundo da escrita.

Esse processo de mediação e reflexão se faz necessário, visto que o aluno, principalmente nos primeiros ciclos do ensino fundamental, está construindo internamente o domínio dos aspectos formais da língua escrita, desenvolvendo-os de forma indutiva e intuitiva, por meio de atividades reflexivas e mediadas pelo contexto social a sua volta. Nesse sentido, abordaremos a seguir algumas reflexões sobre esse período importante e decisivo, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento.

3 Considerações sobre o processo de alfabetização e letramento

Ao abordar sobre questões relacionadas ao processo de alfabetização, Cagliari (2009) destaca que “os métodos valem para quem é capaz de se beneficiar deles e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmos, ou máquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade de reflexão intelectual” (CAGLIARI, 2009, p.20), de forma que nenhum método deve ser concebido como totalmente eficaz se não houver a organização de ações que favoreçam o processo de internalização dos conteúdos referentes à linguagem escrita.

Dessa forma, faz necessária a compreensão de que ao ingressar na escola, o aluno traz consigo conhecimentos relativos à sua língua materna em suas manifestações orais da linguagem. Com essa linguagem, já é capaz de interagir socialmente, de forma ativa, manifestando-se, produzindo e compreendendo discursos orais em uma relação dialógica com o outro. No entanto, na maioria das vezes, o mesmo ainda não acontece por meio da linguagem escrita. Embora as crianças presenciem seu uso social, necessitam ainda de conhecimentos específicos de sua convencionalidade, cabendo, à escola o processo de ensino-aprendizagem desses novos usos da linguagem, por meio de um método adequado que favoreçam aos alunos à apropriação da leitura e da escrita como uma manifestação social.

Nesse sentido, a compreensão da existência de diferentes formas de manifestarmos oralmente, em situações cotidianas, mais ou menos formais, nas diferentes esferas discursivas, favorece aos alunos a compreensão da necessidade da convencionalidade da escrita e, desse modo, o trabalho com a língua vai ganhando significações para as crianças.

Sendo assim, Cagliari (2009) destaca que o trabalho nas turmas de alfabetização deve ser guiado pela especificidade do momento e não por um objetivo diferente no ensino da língua portuguesa, pois no período que abrange o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o aluno necessita inserir-se na cultura letrada com o aprendizado e desenvolvimento inicial dos domínios da leitura e da escrita. No entanto, esse processo não se encerra nesse momento, visto que o processo de letramento é contínuo e se estende ao longo da vida dos seres humanos, em decorrência da dialética que permeia o conhecimento e a própria existência humana.

Ao refletir sobre a importância da atuação do professor, como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita em turmas no processo de alfabetização e letramento, nos reportamos a 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). Tomando essas palavras como parâmetro, acreditamos que o trabalho em sala de aula consiste em promover o aluno, por meio de diferentes ações, à reflexão sobre a escrita, concebendo-a como uma resposta a uma necessidade.

Nesse sentido, Silva (1991), ao abordar questões relacionadas à escrita, destaca que essa “[...] surge da necessidade e situações mais abstratas nas quais, na maioria das vezes, a distância entre os interlocutores faz com que a interação seja mediada pela própria escrita” (SILVA, 1991, p. 13). Dessa forma, para que a escrita cumpra com seu papel na interação com o outro, o ato de produção deve responder questões básicas, como planejamento do que, para quê e como dizer, bem como a revisão da produção, uma vez que a relação dialógica por meio da língua escrita não ocorre simultaneamente, pois pressupõe, na maioria das vezes, a ausência do interlocutor e é esse o fato que justifica a importância da escrita em nossa sociedade.

A produção escrita por parte dos alunos representa os domínios já efetivados por eles, bem como dão indícios das ações necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotski (2003), 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, grifos do autor). Então, cabe a nós, professores, mediar ações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de forma em que possa avançar cada vez mais em direção a novas apropriações no uso eficaz da escrita nas interações sociais.

Assim, compreendemos que o trabalho intencional com os gêneros discursivos, favorece aos alunos a compreensão das características próprias, das manifestações, orais e escritas, da língua em nossa sociedade, pois ambas se justificam na necessidade de interação entre sujeitos históricos e sociais nos diferentes espaços e momentos ao longo da história. Dessa forma, abordaremos, a seguir, um trabalho realizado em uma turma no processo de alfabetização e letramento por meio do gênero convite, envolvendo práticas de leitura, produção e reescrita de texto.

4 Ações de mediação com o gênero convite em uma turma no processo de alfabetização e letramento

Partindo das considerações aqui expostas, abordaremos algumas possibilidades de trabalho com o gênero convite, tomando como parâmetro uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de um município da região Oeste do Paraná, composta por 23 alunos, na qual atuamos como professora regente no primeiro semestre do ano de 2012. Destacamos que essa fase do ensino é um momento de aprendizagem em que se revela a importância de práticas de leitura, de escrita e de reescrita de textos, no trabalho com o processo de alfabetização e de letramento, envolvendo atividades de análise e reflexão a partir da língua escrita em situações reais de uso.

Na busca de desenvolver um trabalho produtivo com os usos sociais da linguagem escrita, permeada por uma necessidade de interação entre sujeitos históricos, sociais e concretos, encaminhamos uma proposta de produção com os alunos, a qual socializaremos a seguir. Segundo geraldí

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso 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, 2003, p. 137)

Assim também compreendendo, exploramos em sala atividade de reconhecimento, leitura e análise linguística de diferentes convites que circulam socialmente. Para isso, desenvolvemos uma atividade de pesquisa entre os alunos por meio da qual coletamos diferentes modelos de convites com as mais diversas finalidades: festas, chás de bebês, casamento, reuniões, aniversários, entre outros, explorando sempre a sua função social, o seu contexto de produção e de circulação, a sua organização interna e sua relação com o propósito comunicativo.

As práticas de leituras e escritas devem representar as atividades sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, o trabalho com os gêneros discursivos representa atividades produtivas no desenvolvimento da linguagem escrita por parte dos alunos. É uma atividade

carregada de significações, a qual possibilita o processo de assimilação dos aspectos relacionados à apropriação língua e dos diferentes usos da linguagem. Em se tratando da escrita, faz-se necessário que o aluno compreenda “o que” e “como” escrever, bem como a funcionalidade da escrita nos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, a leitura é um recurso essencial para o desenvolvimento da escrita, oferecendo ao interlocutor (aluno) oportunidades de refletir sobre os aspectos relacionados à escrita, que passam a construir internamente regras de uso da língua padrão, incorporando estes conhecimentos e aprimorando também seu discurso oral.

Segundo Silva (1991), “uma situação real de elaboração de um texto pressupõe, quase sempre, um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar, a consideração do leitor a que o texto se destina, emprego de palavras especiais, a sua revisão, etc.” (SILVA, 1991, p.1991). Dessa forma, compreendemos que não podemos solicitar uma atividade de produção escrita para os alunos, sem antes refletir sobre a organização do gênero em função do seu propósito comunicativo. Em um convite, por exemplo, há que se deixar claro aspectos essenciais no processo de interação como data, local, horário. Nesse sentido, Costa-Hübes³ afirma que essa interação do aluno com textos mediado pelo professor, “significa também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional” (COSTA-HÜBES, 2012, p.8).

Cagliari destaca que a escola “precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito” (CAGLIARI, 1998, p.64). Assim, entendemos o momento de produção escrita como a externalização dos conhecimentos com os quais foram trabalhados, oportunizando os alunos vivenciarem experiências significativas, envolvendo o uso social da linguagem. Dessa forma, após as atividades de leitura, compreensão e análise linguística, exploramos em sala uma situação concreta de interação entre família e escola, mediada pela escrita, que faz parte do cotidiano escolar: a reunião bimestral com pais para o repasse do rendimento escolar dos alunos. Destacamos, também, a importância da participação dos pais e/o responsáveis para a socialização das atividades avaliativas e da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com a família, envolvendo-os em sua vida escolar. Na busca de atender a essa necessidade do momento, pontuamos o gênero convite para cumprir com nosso propósito interativo: convidar os pais para a reunião. Encaminhamos, então, a seguinte proposta de produção:

ELABORE UM CONVITE PARA O PAPAI 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.

A atividade de produção escrita do convite foi realizada individualmente, mas foram registradas as informações com relação à data, ao horário e ao local no quadro. Lembramos que a realização da reunião faz parte do planejamento das atividades da escola. Além disso, retomamos também, de forma oral, a importância do planejamento do texto, visto o propósito comunicativo. Entre as produções escritas efetivadas pelos alunos, selecionamos apenas a de um aluno para ilustrar, neste artigo, as etapas que percorremos no trabalho com a produção e a

³ In: Gêneros discursivos e ensino da língua portuguesa: reflexões teórico-práticas, disponível em : http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012_curso_44_e_48_-_lingua_portuguesa_-_terezinha_conceicao_hubes.pdf

reescrita, o qual culminou com a socialização do convite aos pais. Apresentaremos esse percurso por ilustrar o processo reflexivo realizado pela turma em geral, por meio de ações mediadoras, destacando nossa ação como professora regente, compreendendo a atividade de escrita como um trabalho ativo e responsivo frente aos usos sociais da linguagem.

O texto a seguir ilustra a primeira tentativa de escrita realizada pelo aluno:

Aluno: João
para
eu gostaria que voseis vissem
que eu deixei um cartinha pra
voseis que eu ficarei mu-
nto felis voseis são os únicos que
pode me ajudar ti amo meus lindos
meus lindos
Comamor e carinho João
19 horas
data 04/05/2012

Transcrição:

<p>“pais Eu gostaria que voseis vissem que deixei um cartinha pra voseis que eu ficarei mumto felis voseis são os únicos que pode mi ajudar ti amo meus lindos Comamor e carinho João 19 horas Data 04/05/2012”</p>
--

Nesse primeiro momento, compreendemos a atividade de produção como a externalização dos domínios efetivos do aluno e, por isso, a atividade foi realizada sem a nossa intervenção simultânea. No texto, percebemos uma resposta ao propósito comunicativo, no entanto o aluno fez uso de uma linguagem impessoal, desconsiderando o papéis sociais dos interlocutores, pais e filhos, usando de informalidade ao referir-se a eles no vocativo “pais”. No entanto usou de argumento, na busca de sensibilizar sobre a importância de comparecerem na reunião.

É importante destacar que é uma prática da turma deixar um bilhete aos pais com mensagens e recados pessoais escritos para serem entregues na reunião, e esse foi um argumento usado na produção. Percebemos, todavia, indícios de insegurança com relação à definição de seu interlocutor, transparecendo na própria organização da escrita “eu te escrevi um cartinha” e continua “para vocês”. Considerando que o aluno estava tomando conhecimento do fato no momento da escrita, ele ainda não sabia se viria o pai e a mãe como acontece habitualmente, ou apenas um deles. Outro fato que fica evidente é a própria reprodução daquilo que presencia em casa com relação à cumplicidade e à responsabilidade dos pais para com os filhos e, nesse momento, ele usa também como um argumento “vocês são os únicos que podem me ajudar”.

Com relação à apropriação da língua escrita, percebemos a juntura de palavras, trocas e omissões “tiamo”, “miajudar” como o caso “decevi” para “te escrevi”, entre outros. No entanto, destacamos a compreensão que o aluno já apresenta com relação à convencionalidade e à ortografia como no caso da escrita das palavras “que”, “cartinha” “meus lindos” e “eu ficarei munto”, deixando claro a compreensão do sistema da escrita, as quais já representam aprendizagens efetivadas.

Em um segundo momento, após certo distanciamento, os alunos retomaram suas produções. Para isso, organizamos duas atividades distintas: uma reflexão coletiva e uma atividade mediada individualmente. No momento coletivo, retomamos o gênero apresentando vários textos. Para isso, fizemos uso do multimídia para possibilitar a discussão coletiva. Após foi retomada a produção escrita⁴ de um aluno para análise conjunta dos aspectos relacionados à estrutura do gênero convite, informações presentes e/ou ausentes e sua relação com o propósito comunicativo. Atendendo a esse propósito, o texto selecionado foi digitado e projetado no multimídia, já com as correções relacionadas à ortografia e à segmentação, uma vez que esses conteúdos não eram nosso foco de trabalho naquele momento. Exploramos também o uso dos sinais de pontuação e uso da letra maiúscula, destacando esses elementos com o uso de cor diferente na fonte. Em seguida, provocamos a análise e a apreciação do texto, chamando a atenção dos alunos principalmente com relação ao propósito comunicativo do convite a fim de garantir sua função dialógica pré-estabelecida. Após a atividade, chegamos à seguinte produção coletiva:

Papai e mamãe!

Vai ter reunião na escola!
Gostaria muito que vocês viessem e vissem que deixei uma cartinha para vocês!
Ficarei muito feliz! Vocês são os únicos que podem me ajudar!
Data: 04/05/2012
Horário: 19 horas
Local: minha escola

Amo vocês, meus lindos!
João Vitor

Analisamos coletivamente, de forma em que os alunos pudessem se colocar no papel de locutor e de interlocutor, para então avaliar a possibilidade da mãe receber o bilhete e compreendê-lo, fazendo-o cumprir com sua função social de convidar. Explicamos que o texto analisado reflete as intenções e o dizer do colega, no entanto, cada um tem uma forma de se expressar. O importante é ser claro de acordo com o objetivo que temos no momento, neste caso, “convidar os pais para a reunião”, e para que esse objetivo se realizasse, teríamos que organizar as informações para que os pais ou responsáveis pudessem compreender e comparecer no dia, horário e local certo. Não tivemos a pretensão, naquele momento, de solicitar a cópia do resultado da análise, haja vista que nossa finalidade era mediar à atividade

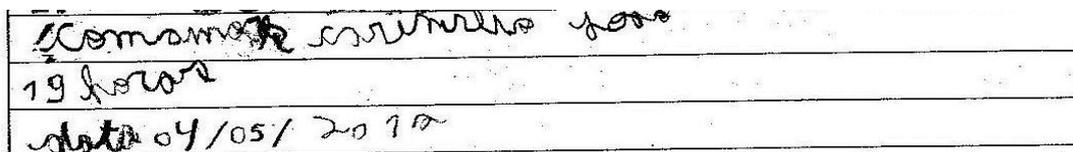
⁴ Para essa atividade, conversamos anteriormente com o autor do texto e pedimos permissão para apresentar o seu texto para a análise, haja vista que essa atividade é uma prática constante com a turma, os alunos gostam se sentem valorizados quando sua produção é selecionada.

de reescrita individual, direcionando os alunos à leitura e à revisão de suas próprias produções.

Após o encaminhamento no coletivo, foi proporcionado o momento individual para que cada aluno retomasse seu próprio texto. Para tanto, os alunos receberam fichas para leitura e avaliação das informações presentes e ausentes:

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 checked="" type="checkbox"/>	<input 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 type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prestou atenção nos sons das letras?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você assinou o convite?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nesse momento, se retomarmos a produção anterior, veremos que o aluno ao **revisar** seu texto percebeu a ausência de algumas informações e acrescentou “com amor e carinho”, assim como a hora e a data, logo abaixo da sua primeira tentativa de escrita, embora essa não fosse a orientação,:



Transcrição:

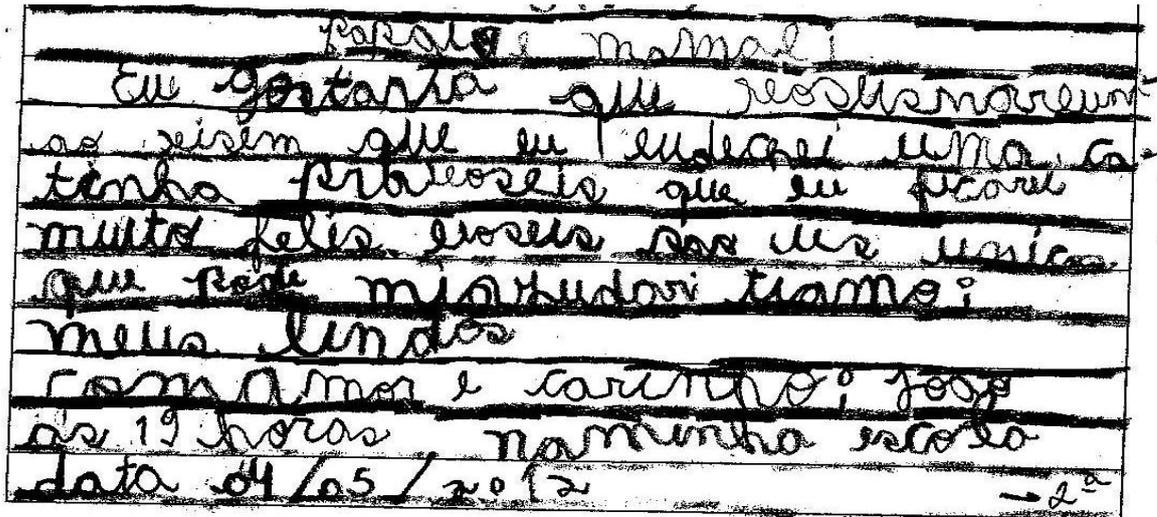
“com amor e carinho João
 19 horas
 data 04/05/2012”

QUANDO ACRESCENTOU? NA PRÓXIMA PRODUÇÃO QUE VC APRESENTA? SE FOR, NÃO ANTECIPE.... TIRE DAQUI E SÓ COMENTE LÁ....

Segundo Leontiev (1978), as gerações “[...] apropriam-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e das diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram [...]” (LEONTIEV, 1978, p.266). Geraldi (2003), ao reportar ao trabalho com a linguagem, também contribui ao afirmar que “[...] o movimento constitutivo da linguagem se dá na história pelo trabalho dos sujeitos” (GERALDI, 2003, p. 15). Dessa forma, compreendemos que nós, professores, necessitamos encaminhar as atividades com os gêneros discursivos considerando sempre a escrita como um trabalho humano e intencional. **Sua aprendizagem** é um direito de

cada sujeito em particular, fruto de atividade consciente e reflexiva em função de uma necessidade de interação. Para isso, precisamos propiciar, aos alunos, momentos de reflexão sobre sua própria escrita, para que tomem decisões sobre o que e como escrever, como fez o aluno João.

Na busca de favorecer aos nossos alunos a apropriação significativa dos conteúdos relacionados ao código e aos usos sociais da linguagem escrita em um trabalho de reflexão e ação, proporcionamos um segundo momento, quando os alunos reescreveram o seu texto. A partir da avaliação da sua primeira tentativa, chegamos à seguinte reescrita⁵: **AQUI TEM SUA MEDIAÇÃO? SE TIVER, INDIQUE...**



Transcrição:

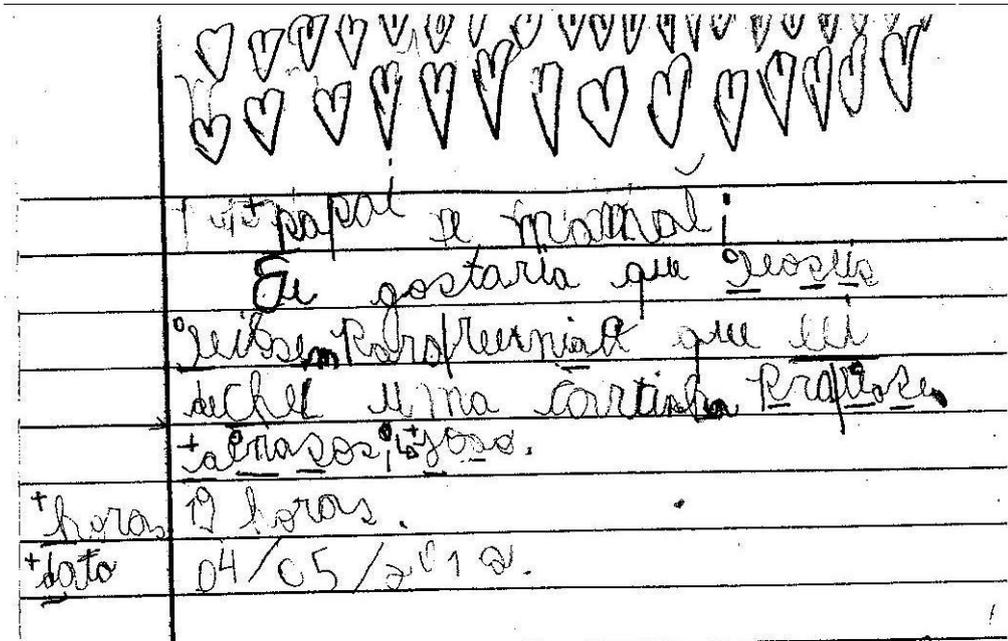
“papai a mamãe!
 Eu gostaria que voseis na reunião vissem que eu eu deixei uma cartinha pra vocês que eu ficarei mumto felis voseis são os únicos que pode miajudar tiamo:
Meus lindos
 Comamor e carinho: João
 19 horas naminha escola
 Data 04/05/2012”

Com relação às atividades anteriores, percebemos avanços significativos, os quais grifamos em nossa transcrição: definiu seus interlocutores “papai e mamãe”, fez tentativas de uso de alternância de letra maiúscula e minúscula, usou mesmo que aleatoriamente alguns sinais de pontuação, fez a correção na concordância “uma cartinha” e definiu o motivo do convite “reunião”. Assim, defendemos aqui a atividade de produção escrita como fruto e parte constitutiva dos sujeitos sócio-históricos. Igualmente, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado sistematicamente, objetivando sempre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, as primeiras produções devem ser compreendidas como rascunhos e parte do processo, que devem ser retomadas para, então,

⁵ O presente texto constitui a primeira atividade de reescrita do aluno, após a atividade de análise coletiva de uma produção de um dos alunos da turma com relação ao gênero e propósito de interação. Lembramos que, com a intenção de refletir sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos e sua contribuição no processo de alfabetização e letramento, apresentaremos no decorrer do texto produções do mesmo autor em diferentes momentos no trabalho de produção e reescrita.

proporcionar aos alunos momentos ricos de reflexão que resultem em novas apropriações por meio de nossa mediação, com ações instigativas e questionadoras.

Após a atividade reflexiva, proporcionamos diferentes momentos de análise e reescrita, oportunizando aos alunos as adequações necessárias, conforme ilustra a produção⁶ a seguir: **AQUI TEM SUA MEDIAÇÃO? SE TIVER, INDIQUE...**



Transcrição:

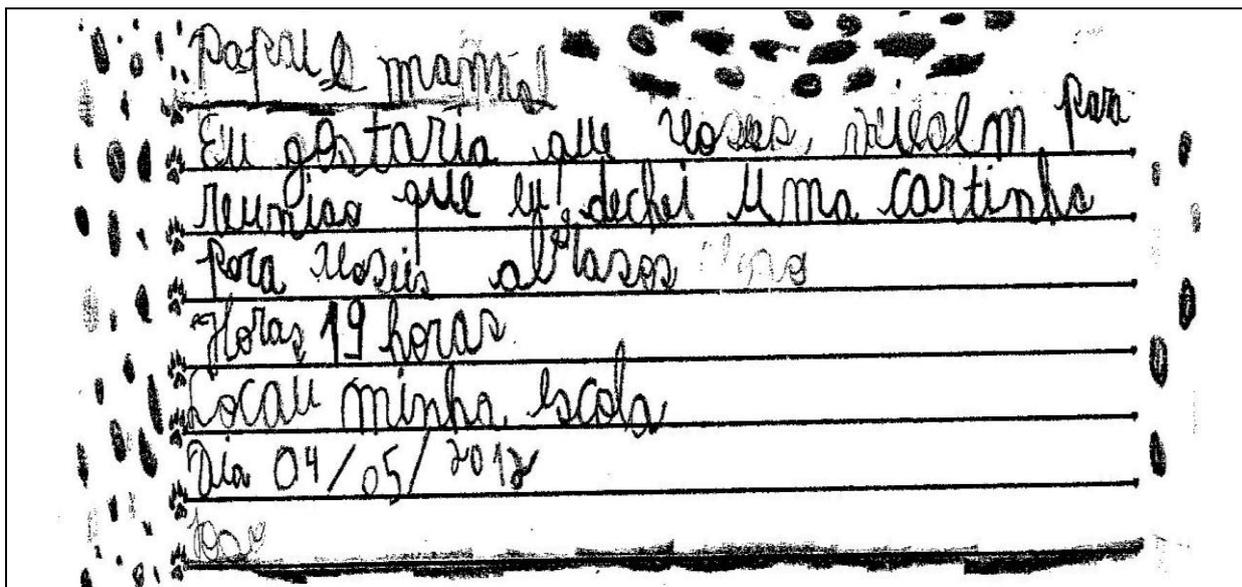
	“papai a mamãe! Eu gostaria que vocês viessem parareunião que eu eu deichei uma cartinha pra vocês. Abraços, João.
horas	19 horas naminha escola
data	Data 04/05/2012”

Nesse momento, percebemos o processo reflexivo realizado pelo aluno após as ações encaminhadas. Foi mais objetivo na organização de seu argumento, bem como antes de entregar a sua produção realiza novamente a leitura e percebe a ausência de algumas informações e acrescenta “horas” e “data”. Para isso, aproveita o espaço que tem disponível na margem esquerda do texto. Essa ação revela um processo reflexivo em retomar e avaliar o seu texto sem que tenhamos solicitado. **MONICA, ISSO É A MESMA COISA QUE VC DISSE APÓS O QUADRO DE CONSTATAÇÕES? ESTÁ CONFUSO.... SE FOR, TIRE AQUELA PARTE DEIXE SÓ ESTÁ.... TENDE DEIXAR AS AÇÕES EM ORDEM CRONOLÓGICA... NÃO ANTECIPE-AS**

Com relação à atividade de produção, Geraldi destaca a “[...] produção de textos (orais ou escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de

⁶ Essa produção compreende a segunda atividade de reescrita, os avanços são resultado da atividade de interação e mediação individual, fruto de um diálogo, leitura e reflexão entre o aluno e a professora.

ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2003, p. 135). Assim também compreendendo, percebemos, ainda, nesse momento, a necessidade de intervenção com relação aos aspectos relacionados ao uso da letra maiúscula, troca de fonemas, omissões, traçados, entre outros. Elaboramos, então, uma legenda e a registramos no quadro, pois no período de alfabetização há necessidade constante de diferentes mediações por parte do professor. **Para isso**, devolvemos os textos com símbolos de acordo com os erros apresentados e para fechar a atividade, os alunos retomaram sua produção, para que, com o auxílio da legenda, pudessem finalizar a atividade com a quarta versão do convite, dessa vez definitiva, e complementaram ilustrando-o, conforme o texto a seguir:



Nesse momento, percebe-se o caminho percorrido pelo aluno em uma trajetória cumulativa, no qual demonstra progressos em vários aspectos não só com relação ao gênero, que no presente momento já cumpriria com o propósito comunicativo, como também à segmentação correta, uso da letra maiúscula, traçado, bem como o acréscimo de informação “locau minha escola”. De acordo com o trabalho aqui exposto, percebemos que a produção escrita não pode ser o fim de um encaminhamento, ela necessita ser tomada como ponto de partida para outras ações que promovam a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essas atividades devem representar práticas constantes em sala, pois, como vimos, vários aspectos que aparecem em um texto pode não aparecer em outro subsequente, como o caso dos sinais de pontuação. O fato se justifica pelo processo de reflexão apresentado pela criança e para que resulte em apropriação há necessidade de retomadas e constantes mediações de nossa parte.

Com relação à análise das produções aqui apresentadas, recorremos ao exposto por Bentes (2005). Segundo a autora, a atividade de produção textual como atividade consciente e intencional proporciona ao sujeito um papel ativo. Assim sendo, as escolhas passam a decorrer de acordo com o propósito comunicativo, ativando conhecimentos interiorizados. No entanto, há que se instigar os alunos a desenvolver atividades reflexivas sobre a sua própria produção escrita, em função da necessidade da qual precisa responder. Essa reflexão fará com que o aluno retome e revise o seu texto em ação consciente, pois uma produção prevê uma interação com o outro e com o texto, exigindo, por sua vez, planejamento e organização, pois o mesmo não se realiza no plano individual, mas no plano social.

5 Considerações finais

Ao abordar questões relacionadas ao ensino, Cagliari (1998) coloca que “o que se propõe é que a escola ensine os alunos a estudar, a trabalhar com os conhecimentos, e não com o objetivo menor de ganhar nota para passar de ano” (CAGLIARI, 1998, p.10). Nesse sentido, procuramos abordar nesse texto o quanto é possível e essencial à transformação do espaço da sala de aula em um lugar privilegiado para a reflexão sobre nosso objeto de ensino em sua essência, tomando o texto como unidade de trabalho em práticas de produção, reflexão e reescrita, mas sem deixar de lado o funcionamento da língua, bem como a necessidade de sua convencionalidade.

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 (1998) 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, 1998, p.15). Nesse contexto, as ações do professor devem consistir em intervir na atividade do aluno, provocando nele o processo de reflexão sobre a sua própria escrita, pois o processo de apropriação não ocorre de forma natural, mas mediada pelo outro para que assim possa direcionar, promovendo gradativamente novas aprendizagens e desenvolvimento. É necessário que ensinemos aos nossos alunos, por meio de atividades significativas, os aspectos estruturantes da língua, seus mecanismos, seu funcionamento e, sem conhecer o alfabeto, com certeza o aluno não aprenderá a ler e a escrever, assim como também apenas conhecer o alfabeto e não desenvolver uma linguagem compreensiva e interativa não garantirá a aprendizagem da escrita como instrumento de interação entre sujeitos históricos, sociais e concretos.

Defendemos o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos da cultura letrada, fundamentado a partir do trabalho sistemático com os gêneros discursivos, pois acreditamos que esse contribui positivamente na integração dos conteúdos relativos ao código escrito e ao processo de alfabetização e letramento, no qual envolve atividade de leitura, compreensão e produção de textos associado à prática de análise linguística e reescrita. Esses encaminhamentos, associados às ações de mediação, favorecem ao aluno dos anos iniciais, não só a aquisição do código escrito, mas a instrumentalização com relação aos usos sociais da linguagem escrita em sua atuação como locutor e interlocutor tendo em vista situações reais de uso, carregado de um querer dizer em função de uma necessidade. Para que uma produção cumpra com essa função, faz-se necessário a apropriação da convencionalidade da escrita e o conhecimento dos diferentes contextos de produção e socialização em uma relação dialógica com o outro.

Assim sendo, compreendemos que não só é possível, como extremamente necessário desenvolver atividades de reescrita individual com alunos no processo de alfabetização e letramento, pois essas atividades são extremamente significativas e produtivas. No entanto, nós, professores, temos que interagir com o aluno, questionando-o e direcionando-o a refletir sobre sua produção na mediação dos conteúdos inerentes ao domínio da escrita, promovendo sempre novas apropriações e desenvolvimento.

O trabalho aqui socializado é representativo apenas de um aluno, porém destacamos que esses encaminhamentos envolvendo a leitura, reconhecimento dos contextos de produção e circulação, produção de texto e atividade de reescrita, resultaram em avanços significativos a todos os alunos da turma. Houve um envolvimento satisfatório desde o momento das discussões até a socialização, bem como no final realizamos a reunião, na qual contamos com a participação de 20 famílias, pais e responsáveis dos 23 alunos que compõem a turma. Temos a clareza que esse trabalho é muito produtivo, no entanto não pode restringir em práticas esporádicas em sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, Ana Christina. Linguística textual. In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. Orgs. Fernanda Mussalin e Ana Christina Bentes. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **ROJO, Roxane**. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1998.
_____. *Alfabetizando sem o ba, be, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fonte, 2003.
_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LEONTIEV, **APOR EXTENSO**. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **POR EXTENSO** *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.