

UNESP  **Universidade Estadual Paulista**
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

ROWANA QUADROS AVANTE

**O PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS
CRIANÇAS: AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO NO ENSINO**

MARÍLIA – SP
2012

ROWANA QUADROS AVANTE

**O PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS
CRIANÇAS: AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO NO ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas no Ensino de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

**MARÍLIA – SP
2012**

Avante, Rowana Quadros.

A946p O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças : as relações de mediação no ensino / Rowana Quadros Avante. – Marília, 2012.
136 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

Bibliografia: f. 126-129.

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

1. Linguagem escrita – Apropriação. 2. Comunicação escrita. 3. Alfabetização. 4. Professor mediador. 5. Pesquisa-ação em educação. I. Autor. II. Título.

CDD 372.412

ROWANA QUADROS AVANTE

O PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS: AS RELAÇÕES DE MEDIAÇÃO NO ENSINO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas no Ensino de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Data da defesa: 27 / 04 / 2012.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

Unesp – Marília/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Unesp – Presidente Prudente/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Stela Miller.

Unesp – Marília/SP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Marília

Aos meus alunos, que, sem sombra de dúvidas, são minha primeira motivação a continuar sendo aluna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente;

A Deus, pois sem Ele não teria chegado até aqui, nem aprendido tanto com tamanha oportunidade.

A minha mãe Eronildes Quadros Avante, que com sua garra me ensinou a batalhar e lutar por meus objetivos, e pela paciência nas noites mal dormidas ouvindo o soar das teclas do computador. Mãe, te amo!

Ao meu pai Nilson Maldonado Avante, a quem devo as condições que me fizeram o que sou: a educação, a honestidade e a paciência. Meu ídolo, ontem, hoje e sempre!

Às minhas maravilhosas irmãs Talulah Quadros Avante e Iluska Quadros Avante, pelo incentivo constante, e pela alegria dada a cada telefonema, visita ou mensagens trocadas. Vocês são fundamentais em minha vida!

Aos meus alunos que criaram em mim a necessidade de continuar aluna, de estudar e buscar a fundo compreender meu objeto de estudo, favorecendo para meu crescimento como pesquisadora e professora.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto que me oportunizou a possibilidade de ser pesquisadora, acolhendo-me como sua orientanda. Agradeço pela confiança, pela orientação paciente e por introduzir-me no universo da pesquisa. Um exemplo de profissional, mãe e mulher!

À prof^a Dr^a Stela Miller, a quem devo muito minha formação teórica, quando ainda almejava ser pesquisadora, e a quem tenho profunda admiração. Agradeço pelo apoio nesta trajetória e por me ensinar a ser uma educadora melhor a cada dia.

De modo especial, aos professores Dr. Dagoberto Buim Arena e Dr^a Suely Amaral Mello, pelas contribuições teóricas e pessoais, e pela inserção ao mundo bakhtiniano e vygotskyano.

A minha grande amiga Carla Andressa Plácido Ribeiro, que me fortalece com sua amizade tenra e sincera desde os primeiros passos na Educação.

A minha querida amiga Andréia Pereira, a quem admiro, pela presença em incontáveis noites marilienses, cujas palavras me motivam a seguir.

A Irani de Souza Marques, diretora da escola em que foi aplicada a pesquisa e Josiany Félix, coordenadora da mesma escola, por permitir a realização da pesquisa e pelo apoio pedagógico a mim concedido.

A todos os funcionários da Seção de Pós-Graduação e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me nessa conquista.

“Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua
significação”
Mikhail Bakhtin (2009, p. 137)

RESUMO

Experiências vivenciadas como educadora das séries iniciais do Ensino Fundamental têm demonstrado que a realidade das escolas públicas ainda é desanimadora no que diz respeito à formação de leitores e produtores de textos. Têm-se constatado que pouca atenção é dada aos textos dos alunos das primeiras séries, que acabam guardados em pastas e servem para fim de mera verificação, por parte do professor, dos ‘prováveis níveis’ de escrita, diante das concepções educacionais adotadas, em que os alunos se encontram, sem discussão sobre sua função linguística ou social. Sabemos que, nas escolas públicas, a realidade é a de que a maioria das crianças ingressa na primeira série não alfabetizadas, e, por outro lado, as correntes teóricas surgidas a partir da década de 80 não foram suficientes para responder às questões dos processos de aquisição da linguagem escrita, na alfabetização. Diante dessas questões, a pesquisa tem como objetivos observar e compreender como ocorre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, e analisar as relações de mediação estabelecidas para a consolidação deste processo, coadunando com os fundamentos teóricos que foram salientados ao longo deste trabalho. Para tal estudo, a base teórica é pautada na vertente histórico-cultural, na teoria da enunciação de Bakhtin, bem como em teorias atuais sobre gêneros do discurso e escrita. Justifica-se essa base teórica em virtude do foco da pesquisa: o papel do professor-mediador na busca da compreensão dos processos de linguagem em seu contexto social, nas relações reais em sala de aula, e na apropriação da escrita, como um bem cultural a ser apropriado pelas crianças, na ampliação das capacidades especificamente humanas, colaborando para o desenvolvimento do psiquismo infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, em que a pesquisadora é, ao mesmo tempo, a professora de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, numa escola pertencente à Rede Municipal de Ensino da região do oeste paulista. A pesquisa contou com a participação de 18 crianças, as quais foram sujeitos ativos da atividade mediadora proposta, e tiveram suas produções escritas analisadas com base nas teorias já relacionadas, a fim de compreender os processos de significação da escrita pelos quais passam, num contexto histórico-cultural. A partir da análise, saliento a técnica da correção coletiva como promotora de um ensino desenvolvente.

Palavras-chave: Apropriação da linguagem escrita. Alfabetização. Produção e revisão de textos. Atividade mediadora do professor. Vertente histórico-cultural.

ABSTRACT

Experiences as an educator of the initial series of elementary school have shown that the reality of public schools is still disappointing with regard to the formation of readers and producers of texts. It has been found that little attention is given to students' compositions from the first grades, which eventually end up saved in folders, merely serving for the teacher's correction about the 'likely levels' of writing before the educational concepts adopted. Here, students are without discussion of their social or linguistic function. It is known that in public schools the reality is that most children who enter the first grade are not literate, and, on the other hand, the theoretical currents arising from the 80's were not sufficient to answer questions of the written language acquisition processes, in literacy. Given these issues, the research aims to observe and understand how does the written language acquisition by children of the second year of elementary school, and analyze the relationships of mediation established to consolidate this process, consistent with the theoretical foundations that have been highlighted throughout this work. For this study, the theoretical basis is founded on historical and cultural aspects, in Bakhtin's theory of enunciation, as well as current theories on speech genres and writing. This theoretical basis can be justified from the focus of the research: the role of the facilitator teacher in the pursuit of understanding the processes of language in its social context, in real interactions in the classroom, and ownership of writing as a cultural good to be appropriate for children, especially in the expansion of human capabilities, contributing to the development of the child psyche. To do so, we conducted an action research in which the researcher is at the same time the teacher of a class of the 2nd year of elementary school, in an institution that belongs to the municipal chain of schools of the west region of Sao Paulo. The research included the participation of 18 children, who were active individuals of the mediator activity proposed, and had their written productions analyzed on the related theories basis in order to understand the meaning process of writing which they go through, in a historical and cultural context. From the analysis, I observe the technique of collective correction as a promoter of a developmental education.

Keywords: Written language acquisition. Literacy. Writing and editing. Teacher's mediator activity. Historical and cultural slope.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeira produção individual do aluno A14 , com grifos de A3	73
Figura 2	Primeira produção individual do aluno A15 , transcrita na transparência para correção coletiva	74
Figura 3	Texto reescrito após correção coletiva – 22/06/2010	76
Figura 4	Segunda versão textual do aluno A15 – pós-intervenção Primeira produção individual do aluno A6 , transcrita na transparência, após correção coletiva	78
Figura 5		81
Figura 6	Texto reescrito após correção coletiva aplicada dia 17/09/2010	82
Figura 7	Segunda versão textual do aluno A6 – pós-intervenção	83
Figura 8	Primeira produção individual do aluno A8	86
Figura 9	Segunda versão textual do aluno A8 – pós-intervenção	87
Figura 10	Primeira produção individual do aluno A3	88
Figura 11	Segunda versão textual do aluno A3 – pós-intervenção	88
Figura 12	Primeira produção individual do aluno A7	90
Figura 13	Segunda versão textual do aluno A7 – pós-intervenção	91
Figura 14	Primeira produção individual da aluna A18	95
Figura 15	Segunda versão textual da aluna A18 – pós-intervenção	95
Figura 16	Primeira produção individual da aluna A18	96
Figura 17	Segunda versão textual da aluna A18 – pós-intervenção	96
Figura 18	Primeira produção individual do aluno A17	99
Figura 19	Transcrição da primeira produção individual do aluno A17	100
Figura 20	Transcrição da segunda versão textual do aluno A17	100
Figura 21	Primeira produção individual da aluna A13	101
Figura 22	Segunda versão textual da aluna A13 – pós-intervenção	102
Figura 23	Primeira produção individual do aluno A6	104
Figura 24	Segunda versão textual do aluno A6 – pós-intervenção	105
Figura 25	Primeira escrita individual da aluna A5	108
Figura 26	Segunda versão textual da aluna A5 – pós-intervenção	109
Figura 27	Trecho da primeira escrita individual do aluno A15	113
Figura 28	Trecho da primeira escrita individual do aluno A8	113

Figura 29	Segunda versão textual do aluno A15 – pós-intervenção	114
Figura 30	Segunda versão textual do aluno A8 – pós-intervenção	115
Figura 31	Primeira escrita individual do aluno A4	117
Figura 32	Segunda versão textual do aluno A4 – pós-intervenção	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	12
1.1 O conceito de homem na teoria	12
1.2 A criança e o seu desenvolvimento	17
1.3 O conceito de atividade	21
1.4 A mediação do professor	24
CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM, SIGNIFICAÇÃO E ESCRITA	27
2.1 A linguagem e sua função sócio-histórica.....	27
2.2 O ensino da linguagem escrita	30
2.3 A concepção bakhtiniana de linguagem	34
2.4 Os gêneros discursivos	38
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: OS CAMINHOS TRILHADOS	43
3.1 A pesquisa qualitativa: o método de investigação.....	43
3.2 Metodologia do trabalho docente	51
3.2.1 Sobre leitura e escrita	51
3.2.2 A produção de textos	54
3.2.2.1 A correção coletiva: contribuições de Celéstin Freinet	56
3.2.2.2 A produção de textos na proposta do ensino de nove anos	60
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	65
CAPÍTULO 4 – O COTIDIANO DESVELADO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
4.1 Mediação do professor.....	69
4.1.1 O gênero narrativo	69
4.1.2 O gênero ensaio biográfico	79
4.2 Significado/sentido no discurso.....	83
4.3 Destinatário final: motivo eficaz na reescrita	93

4.4 Dialogismo, polifonia e intertextualidade nos textos escritos	103
4.5 Objetivação e apropriação do gênero escolhido: composição, conteúdo e estilo	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido do aluno participante.....	131
APÊNDICE B – Imagem referente ao subitem: a produção de textos na proposta do ensino de nove anos	132
APÊNDICE C – Imagem referente ao subitem: a produção de textos na proposta do ensino de nove anos	133
APÊNDICE D – Imagem referente ao subitem: a produção de textos na proposta do ensino de nove anos	134
APÊNDICE E – Imagem referente à subcategoria: o gênero narrativo – capítulo 4.....	135
APÊNDICE F – Biografia de Cândido Portinari referente à subcategoria: o gênero discursivo: ensaio biográfico – capítulo 4	136

INTRODUÇÃO

Diferente de outras teorias da psicologia que concebem o processo de humanização como algo metafísico ou como resultado somente da herança genética, a teoria histórico-cultural considera o ser humano como produto de sua relação com a história criada pelos próprios seres humanos ao longo dos tempos. Num processo de desenvolvimento cultural, o ser humano formou sua esfera motriz, e criou também outras funções intelectuais envolvidas nesta relação. Ao estabelecer historicamente um conjunto de gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos, o homem constrói a cultura humana, que se forma pela ciência, pelos valores, hábitos, costumes, as linguagens, e outros aspectos por ela objetivados. Nesse sentido, a humanidade forma-se por meio da própria atividade humana exercida ao longo da história, e nela se expressam as habilidades, capacidades e aptidões peculiares do ser humano (MELLO, 2007).

Desse modo, as aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. Nesse sentido, cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nestes, se acumulam as qualidades humanas social e historicamente criadas e desenvolvidas. Nesse contexto, é preciso que as novas gerações se apropriem e aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados (MELLO, 2007).

Para se apropriar dos objetos, é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso no contexto social para o qual ele foi usado, ou instrua verbalmente a criança. Esse processo pode ser realizado intencionalmente, quando o parceiro tem a intenção explícita em ensinar, ou espontaneamente, mediante observação e imitação. Seja de uma forma ou de outra, o processo de apropriação é sempre um processo de educação (MELLO, 2004).

Essa compreensão de homem e de como ele se desenvolve assumida pela teoria histórico-cultural condiciona nosso olhar para a compreensão do desenvolvimento da criança, mais especificamente da linguagem escrita, no contexto educacional. Posto isso, pretendo, em linhas gerais, refletir sobre o processo de aquisição pela/da criança de um dos objetos culturais mais importantes da sociedade: a linguagem escrita, bem como observar as relações de mediação ocorridas neste processo.

Para estabelecer estas relações, busco fundamentação teórica com base na concepção de linguagem sob a ótica bakhtiniana, objetivando pensar o ensino e aprendizagem da

linguagem escrita de modo interativo e dialógico, e também sob a perspectiva histórico-cultural no que diz respeito ao uso da linguagem considerando sua função real comunicativa.

O estudo acerca da linguagem escrita e sua apropriação nas séries iniciais tem sido foco de atenção de inúmeros pesquisadores ao longo dos anos (VIGOTSKY, 2000; LURIA, 1988; GERALDI, 2006; SMOLKA, 2003; JOLIBERT, 1994). Esses estudiosos contribuíram para um melhor entendimento a esse respeito.

Nos dias atuais, percebem-se algumas iniciativas de professores e profissionais ligados à educação que intencionam não somente o ensino da alfabetização em si, mas, concomitantemente, que a alfabetização ocorra numa perspectiva de valorização da linguagem escrita (GERALDI, 2004). Especificamente no Brasil em meados da década de 80, estudos diversos contribuíram para o reconhecimento de que, mesmo num ensino concebido como transmissão, há uma necessidade de considerar as ‘contrapalavras’ de que dispõe o aprendiz para, confrontando com a nova informação, construir um sentido rearticulando seus saberes em função do novo conteúdo aprendido. Com fundamento nessas necessidades, desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal, de diálogos entre os sujeitos – professores e alunos – ambos portadores de diferentes saberes. Com isto, profissionais da educação passaram a redefinir os objetivos educacionais acerca do ensino da linguagem escrita, de forma que, “mais do que informações ‘armazenadas’ ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações.” (GERALDI, 2004, p. 22).

Partindo da concepção de texto como unidade de ensino/aprendizagem, que propicia o diálogo com outros textos, remetendo a textos passados e fazendo surgir textos futuros, não se poderia pensar o ensino da linguagem escrita sem este instrumento, desde a inserção da criança na escola. Nesse sentido, conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo entre os textos e os leitores (GERALDI, 2004).

Embora os estudos acerca do ensino de língua portuguesa surgidos ao longo da década de 80 nos apresentem conceitos relevantes para que o período de alfabetização não se resuma ao mero ensino das letras e sílabas, o que observamos nas salas de aula das séries iniciais ainda é desanimador nesse sentido, visto que se mantém presente um ensino em que os textos são apresentados para fins paradidáticos, destituídos de sua função social, e os textos, quando produzidos, servem apenas para fins de verificação, por parte do professor, do “nível” de escrita em que o aluno se encontra.

Esse “nivelamento” dos textos dos alunos a que me refiro provém do modelo sócio-interacionista, muito difundido em documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro. Embora o modelo sócio-interacionista tenha como grandes pilares os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), e Ferreiro e Palácio (1982), que mencionam e remetem o leitor a refletir sobre as funções e a funcionalidade da escrita no processo de alfabetização, as autoras

[...] analisam [...] numa situação “experimental”, ou seja, numa situação construída de pesquisa. Procurando estabelecer “padrões evolutivos enquanto sequência de níveis”, elas apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevistas. (SMOLKA, 2003, p.53).

Como podemos observar, os níveis de escrita advindos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982), não surgem de um estudo em uma situação autêntica de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os níveis não se revelam em textos produzidos pelas crianças que foram utilizados de acordo com sua função social. Portanto, ao conceber o aluno como produtor de textos, e não meramente como reproduzidor de palavras, é necessário perceber o texto¹ como um todo; com a função para o qual ele foi criado, para comunicar-se com um destinatário-interlocutor, para registro (memória futura), para transmitir um pensamento-emoção (um algo a dizer estético), para entreter, para informar, para criticar, para defender uma ideia, dentre tantas outras possibilidades.

O interesse por essa temática de pesquisa – da produção de textos como instrumento cultural que propicia a aquisição da linguagem escrita – decorre da minha prática educativa como professora de séries iniciais do Ensino Fundamental, há cinco anos com uma trajetória não linear, mas profícua em atividades pedagógicas carregadas de inquietação, buscas e muita reflexão, bem como de experiências anteriores em observação do ensino público vivenciadas durante meu curso de magistério e de Pedagogia. Ao me deparar com o desafio de alfabetizar crianças na primeira série do Ensino Fundamental, me vi diante de uma série de dúvidas e questionamentos acerca de como a criança se apropria da linguagem escrita nesta faixa etária (considerando crianças com idade entre 6/7 anos), e como tornar a alfabetização um processo que não a destitua como sujeito ativo, tomado por suas especificidades e inserido em um contexto histórico-social, que lhe impõe determinadas condições de vida e educação, a

¹ Embora trate dos gêneros ao longo do meu trabalho e busque esta concepção, faço a opção de chamar de texto num primeiro momento, devido à nomenclatura se encontrar presente nos referenciais de educação, bem como respeitando referenciais teóricos que estudam a trajetória da redação à produção de textos, que se modificaram de acordo com as contribuições da teoria bakhtiniana no que se refere à linguagem.

intervir diretamente em seu entorno, e por consequência, na formação de sua inteligência e personalidade (LEONTIEV, 1988; MELLO, 1999).

Diante de tais inquietações e questionamentos, criou-se em mim a necessidade de estabelecer uma relação entre o meu fazer pedagógico e uma teoria que pudesse fundamentá-lo. Assim pude, gradativamente, ir apropriando-me de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição da linguagem como objeto cultural historicamente constituído. Esses conhecimentos, aos poucos, me fizeram refletir sobre a forma em que alfabetizava a criança, bem como me fez repensar a maneira de formar sujeitos autores/produtores de textos.

No início de minha trajetória no magistério, ao lecionar para as crianças em fase de alfabetização, não sentia por parte delas o interesse em escrever. A aprendizagem da escrita era algo muito penoso, e a criança lia não para compreender, mas apenas para decodificar. Esta percepção acabou gerando certo incômodo, visto que sentia estar falhando de alguma forma em relação a tudo aquilo que imaginava quando ingressasse na profissão. Passando a observar as relações em sala de aula ocorridas na inserção da criança na escola, e fazendo uma ponte com as teorias relativas ao ensino/aprendizagem, no ano de 2008, quando lecionava a uma turma da primeira série do Ensino Fundamental, passei a executar uma forma de atividade que, a meu ver, fazia com que a criança não apenas escrevesse seus textos, mas os apreciassem, “desfrutassem” deles em outros momentos.

Ao mesmo tempo, como pude compreender e validar mais diante, já na pós-graduação, notei que podia contribuir para suas novas formações mentais para/na consecução de tarefas e modos de ação relativos à capacidade de escrever, reler, rever, avaliar e reescrever seus textos, bem como, assim, para que ela pudesse estar em franco processo de aprendizagem e desenvolvimento dos princípios conceituais/estruturais/configuracionais subjacentes aos diferentes gêneros discursivos - nesta pesquisa, particularmente, aos textos escritos. Posso afirmar que para/com as crianças procurei criar situações de um ensino desenvolvente (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003), buscando o cultivo de uma capacidade humana fundamental: a capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento sobre o que seria a escrita e sua apropriação.

Tal atividade, que consistia, inicialmente, na análise coletiva do texto produzido por um aluno para, logo após, propor que a criança refizesse seu texto, a fim de torná-lo mais apropriado para leitura em outros momentos, se tornou comum em minha prática naquele ano.

Ao acompanhar a turma em 2009 e observar a atitude diante do que escreviam (as

crianças passaram a ter um posicionamento crítico-analítico diante do que escreviam, com intenção própria de refazer o texto quando não o consideravam bom; escreviam diversos livrinhos para compor o acervo da sala, e enfim, nesse caso, já não apenas redigiam textos, mas tornavam-nos textos autênticos com destinatários reais), pensei e tomei a decisão de aprofundar meus estudos acerca da mediação do professor no ensino da linguagem escrita, visto que, dependendo da maneira, na condição de mediador entre o sujeito e o saber historicamente acumulado, que atua em sala de aula, pode contribuir ou não para o efetivo domínio da linguagem escrita pelos alunos das séries iniciais.

Por esse motivo, dediquei-me ao estudo do conceito de mediação para a Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender o meu papel como formadora de sujeitos leitores/produtores de textos, e ao estudo dos gêneros discursivos, já que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e seus “níveis” de escrita não foram suficientes para auxiliar-me a compreender (de maneira cada vez mais apropriada, considerando a criança como ser ativo em seu aprendizado e desenvolvimento infantil e a leitura/escrita como práticas culturais) os processos de escrita pelos quais a criança passa até sua apropriação.

Nessa direção alguns autores colaboraram no (re)aprender conceitos essenciais para o docente que pretende-se mediador de práticas de leitura e escrita, como os de linguagem, língua e texto (FREITAS, 1994; SMOLKA, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BAKHTIN, 2009).

Na compreensão da linguagem como resultante de um processo interacional, constituído no espaço de construção de sujeitos e da própria linguagem, percebemos o sujeito como dialógico. Nesta construção, a interação verbal é considerada como lugar de produção de linguagem, baseada em seu dialogismo (FREITAS, 1994).

Concebendo o texto como “forma de organização das idéias” (SMOLKA, 2003, p. 95), em sala de aula, num contexto de ensino-aprendizagem, o seu uso deve ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem e assim, possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Entendendo a leitura como interlocução, o diálogo do aluno é com o texto, atuando o professor como mediador desse diálogo, ensinando ao aluno como cada gênero de texto pode ser abordado na leitura, com a finalidade de que a criança se torne um leitor independente. Sendo também o professor um leitor, sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. Está presente em cada texto, portanto, a produção real de leitura e escrita, numa perspectiva dialógica, marcada por uma concepção de linguagem como forma de interação (FREITAS, 1994).

Numa situação de produção de textos, pautada nesta conjuntura, é necessário compreender que “toda transmissão, particularmente sob a forma escrita, tem seu fim específico [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 152). Assim, é necessário que haja um contexto real de produção, onde haja um destinatário para aquilo que se quer dizer, um porquê e um para quê dizer, e este contexto é função do professor criá-lo.

Geraldi (1991) afirma que o professor tem o compromisso político de possibilitar ao aluno o domínio efetivo da língua padrão. Está presente em seu texto a produção real de escrita e leitura, com sua idéia dialógica, sua concepção de linguagem como forma de interação. Pensa a sala de aula como um lugar de interações reais, em que o aluno aparece como sujeito-leitor ou como sujeito-autor de seus textos, entrando o professor como um interlocutor do aluno, como um mediador entre o seu objeto de estudo e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula: um lugar de produção de sentidos. (FREITAS, 1994, p. 113).

Desse ponto de vista, o professor passa de mero transmissor do ‘código escrito’ para mediador do processo de apropriação da linguagem escrita. Mediar o processo não significa realizar as atividades pela e nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente. Realizando com a ajuda de um educador tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, a criança se prepara para realizá-las sozinhas em outro momento, e assim, o aprendizado cria processos de desenvolvimento que vão se tornando parte de suas possibilidades reais. Como enfatiza Vygotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória e do controle da conduta, ocorre a partir do exterior, mediante as experimentações em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivos observar e compreender como ocorrem a apropriação da linguagem escrita pelas crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, e analisar as relações de mediação estabelecidas para a consolidação deste processo, coadunando com os fundamentos teóricos que serão salientados ao longo deste trabalho.

Para que fosse realizada a mediação intencional, eu, na condição de professora da turma, busquei o conceito de *atividade*, nos estudos de Leontiev (1978; 1988), e as atividades mediadoras utilizadas nesta relação encontraram na técnica da correção coletiva de Freinet (1976) seu instrumento de aplicação.

Assim, dentro de um ambiente planejado intencionalmente para a aquisição da linguagem escrita, foram propostas as produções, por parte dos alunos, de dois gêneros textuais distintos, sendo primeiro o gênero narrativo, destinado à leitura e compartilhamento das próprias crianças que a escreveram, e segundo o gênero autobiográfico, destinado aos pais

dos alunos. A opção por dois gêneros intenta demonstrar que a intervenção pode provocar uma melhor apropriação não só de um tipo de gênero, mas de qualquer gênero discursivo sob a forma escrita.

Dessa forma, no primeiro capítulo, “O desenvolvimento do sujeito na Teoria Histórico-Cultural”, realizo uma reflexão sobre os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural sobre a qual se fundamenta esta pesquisa. Discuto o conceito de homem e sua atividade vital, pelo que se depreende um novo conceito de criança e da forma como se desenvolvem suas funções psíquicas superiores. Trago também as proposições teóricas sobre a linguagem como saber historicamente acumulado, e os conceitos de atividade e atividade principal. Tais conceitos são fundamentais para compreender o processo de apropriação da linguagem, posteriormente da linguagem escrita, no período de vida em que se encontram os sujeitos da pesquisa (crianças com idade entre 6-7 anos).

No segundo capítulo, intitulado “Linguagem, significação e escrita”, busco discutir a concepção bakhtiniana de linguagem e seus principais conceitos acerca dos gêneros do discurso. Na opção por destacar o estudo dos gêneros discursivos, pretendo obter uma melhor compreensão das relações estabelecidas pelas crianças na apropriação do gênero. Ainda neste capítulo, serão ressaltados os conceitos de interação verbal e dialogia, que nortearam as propostas e situações do uso da linguagem escrita aplicadas aos alunos.

No terceiro capítulo “Metodologia: os caminhos trilhados”, apresento a abordagem metodológica de investigação. Nesse bojo, utilizo a abordagem qualitativa de pesquisa. Diante das relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, o próprio pesquisador se ressignifica no campo, e pesquisador/ pesquisado se encontram em um ambiente de transformações e aprendizagem. A abordagem pauta-se, portanto, na relação individual com o social, buscando a compreensão dos sujeitos em seu contexto, numa perspectiva de totalidade. Inserida nesta abordagem, utilizo a pesquisa-ação como método de investigação que visa à relação entre pesquisador e membros da situação investigada, mediados pela necessidade da resolução de um problema ou pela transformação (THIOLLENT, 2003). Por fim, apresento a metodologia docente. Nela exponho a maneira como foram planejadas e realizadas as atividades mediadoras no decorrer do meu trabalho como professora-pesquisadora da turma que lecionava.

No quarto e último capítulo, intitulado “O cotidiano desvelado: apresentação e análise dos dados”, busco coadunar as peculiaridades apresentadas nos dados da pesquisa com a amplitude teórica exposta no decorrer deste trabalho. A *análise microgenética* (GÓES, 2000) contribuirá na reflexão dos dados à luz da Teoria Histórico-Cultural, e a *análise do discurso*

(ORLANDI, 2000) propicia um novo olhar sobre as expressões presentes nos textos das crianças, numa relação dialógica entre eles. Busco, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas dos pressupostos teóricos com relação ao ensino da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental e refletir sobre a mediação docente aplicada nesta pesquisa.

Por fim, apresento as considerações finais, as referências bibliográficas e apêndices.

CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 699)

Antes de partir para o conhecimento de como se desenvolve o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, se faz necessário compreender, inicialmente, o desenvolvimento das propriedades superiores específicas ao homem. Quando se colocam em discussão as relações de mediação estabelecidas em sala de aula, é indispensável pensar como ocorre o desenvolvimento humano a partir destas relações. Como diz a afirmação: “[...] só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio.” (VYGOTSKY, 2010. p. 682).

Ao investigar nesta pesquisa o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, trago neste momento o conceito de homem no bojo da Teoria Histórico-Cultural para melhor compreender as relações de mediação inseridas na apropriação da linguagem escrita como um instrumento da cultura a ser apropriado pelo homem.

1.1 O conceito de homem na teoria

Antes de nos remetermos a como ocorre o processo inicial de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, e o papel do professor-mediador nesta apropriação, partiremos da concepção de Homem que norteia todo o nosso estudo, baseada na Teoria Histórico-Cultural, ou escola de Vygotsky, como é comumente chamada essa teoria (MELLO, 2004).

Para explicar como se dá o desenvolvimento do sujeito e propor atividades mediadoras na sala de aula utilizei como base o referencial teórico de Lev Semenovich Vygotsky (que tem também seu sobrenome transliterado como *Vigotskii*, *Vygotski*, *Vigotski* ou *Vigotsky*).

Mesmo sem a intenção prévia de pensar em questões pedagógicas, Vygotski (2000) nos deixou um enorme legado nesse sentido, uma vez que demonstrou em seus estudos que o desenvolvimento intelectual do sujeito ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

O desenvolvimento do psiquismo humano e sua natureza há muito tem sido estudado. No entanto, num momento histórico em que se encontrava no auge as ideias behavioristas e,

logo após, o cognitivismo, Vygotski começa a se diferenciar quando passa a defender uma psicologia com bases marxistas, voltada à importância da historicidade da natureza do psiquismo humano. Eis que surge, nas décadas iniciais do século XX, a Teoria Histórico-Cultural.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser de natureza social, e se desenvolve conforme se utiliza da interação entre pessoas e os objetos, transformando seu aparato biológico e adquirindo características que o distinguem dos outros animais, tornando-o essencialmente humano. Assim, tudo o que o sujeito tem de humano provém de sua vida em sociedade e da cultura nela concebida no decorrer da história da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 261).

A hominização, que torna o homem profundamente distinto dos seus antepassados animais, resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, marcando o início de um desenvolvimento que estava submetido não somente às leis biológicas, como os animais, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Portanto:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

As mudanças e evolução do homem, que aconteceram na trajetória da humanidade, diferentemente dos animais, não eram efeitos da herança biológica, mas sim, fixadas pelos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Essa forma de fixação e transmissão dos saberes historicamente acumulados nesta evolução, às gerações posteriores, só é possível devido aos homens terem uma atividade criadora e produtiva fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 1978).

O trabalho aqui é considerado a atividade vital do homem. Entende-se por atividade vital aquela que toda espécie animal precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie. Ou seja,

A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente

constituídas. A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade. Essas são as duas funções da atividade vital humana, assegurar a existência individual e a existência da sociedade [...] (DUARTE, 1999, p. 28).

Enquanto os animais têm uma experiência individual e são conduzidos pelos próprios instintos para se adequarem à natureza, o homem se utiliza de sua atividade vital, o trabalho, para se adaptar à natureza ou modificá-la conforme suas necessidades, seja com base na criação de instrumentos e objetos, seja na reorganização do ambiente em que se encontra. E a cada objeto ou condição criada pelo homem, cristalizam-se também os seus conhecimentos naquilo que foi criado. Com isso, cada nova geração começa sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes, e estas novas gerações só se apropriam destas aptidões humanas participando nas diversas formas de atividade social já cristalizadas anteriormente (LEONTIEV, 1978). A partir da apropriação destas aptidões e objetos, os indivíduos podem multiplicar e aperfeiçoar pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas.

A apropriação dos objetos ou dos fenômenos resultantes do desenvolvimento histórico só ocorre se o indivíduo desenvolve em relação a eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade “encarnada” no objeto. Isto pode ser melhor explicitado no que concerne ao conceito de instrumento.

O instrumento é, ao mesmo tempo, produto da cultura material que leva em si os traços característicos da criação humana, e um objeto social, no qual estão incorporadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato do conteúdo social e ideal estar arraigado nos instrumentos humanos distingue-os dos instrumentos dos animais, visto que ao empregar o instrumento, o animal não forma neles novas operações motoras, apenas subordina o instrumento aos seus movimentos naturais e instintivos. Para o homem, a aquisição do instrumento consiste em se apropriar das operações motoras nele incorporadas, e também formar novas aptidões e funções superiores, que “hominizam” o seu ambiente (LEONTIEV, 1978).

Para Duarte,

Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o

homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. (DUARTE, 1999, p. 33).

O homem só se apropria do objeto (ou instrumento), mediante o trabalho, e assim, desenvolve novas aptidões, que podem igualmente ser concebidas também na cultura intelectual. Por isso o trabalho constitui-se como atividade vital do homem; “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 2004, p. 1).

Nesse contexto, ao se apropriar da natureza de modo a transformá-la para satisfazer suas necessidades, o indivíduo objetiva-se nessa transformação. Por outro lado, a atividade humana objetivada passa a ser também um objeto de apropriação do homem, ou seja, ele deve se apropriar também daquilo de humano que ele criou. A objetivação aqui posta não se restringe ao sentido de “produtor de objetos”, mas também se realiza sob outras formas, como a produção da linguagem, por exemplo, que destacaremos mais adiante. Tal apropriação gera novas necessidades humanas, que exigem novas atividades, num processo contínuo e sem fim, num movimento dialético (DUARTE, 1999).

É a relação dialética entre apropriação e objetivação que gera o enriquecimento da atividade humana. Não haveria desenvolvimento histórico sem esta relação, em que o homem, na atividade, gera novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades. As conquistas do desenvolvimento humano, nesta esfera, são infinitas e só multiplicam-se as forças físicas e intelectuais dos homens (DUARTE, 1999).

Sendo assim

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 262-263).

Nesse sentido, é importante destacarmos a diferença entre os conceitos de apropriação e adaptação.

O processo de formação do indivíduo é concebido pela relação dialética entre apropriação e objetivação, como explanei anteriormente. No entanto, é equivocado pensar na

justaposição destes pólos, visto que esta “conciliação” exclui a peculiaridade e especificidade do processo de formação dos indivíduos humanos ontogenéticos (biológico). Como bem explicita Duarte (1999, p. 41, **grifo do autor**) “O homem **não se reduz a um animal que vive em um meio social**”. Se assim concebêssemos, seria o mesmo que pensar a formação do indivíduo como mero processo de adaptação ao meio, ou interação entre o organismo e o ambiente. Para explicitar tal diferenciação, Leontiev (1978b, p. 169 apud DUARTE, 1999, p. 41) afirma:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica **transformar** as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a **reprodução**, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Nesse contexto, vejamos a distinção entre gênero e espécie humana.

Duarte (1999) caracteriza a espécie humana como sendo uma categoria biológica, ou seja, as características da espécie humana são transmitidas ao indivíduo mediante herança genética, mecanismo biológico da hereditariedade. Por sua vez, o gênero humano se constitui como uma categoria histórica, em que se caracteriza pelo processo histórico de objetivação, que se dá nas atividades realizadas pelo indivíduo, gerando assim a apropriação dos elementos objetivados.

No entanto:

É preciso ficar claro que ao estabelecer uma distinção entre as categorias de espécie humana e de gênero humano, não estou de forma alguma defendendo que o ser humano não seja uma espécie animal, com origem na evolução das espécies. Sem a gênese biológica das características da espécie humana, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 1999, 100-101).

Esta caracterização de gênero humano decorreu com a evolução histórica do homem, principalmente no surgimento da espécie *Homo sapiens*, onde o desenvolvimento de novas espécies não mais ocorreria pela capacidade adaptativa do indivíduo ao meio, mas sim, pelas relações mediadoras que fossem estabelecidas pelo indivíduo na relação homem-natureza (LEONTIEV, 1978). Esta relação mediadora, decorrente do surgimento da espécie *Homo sapiens*, estabeleceu as diferenças fundamentais entre o processo de **humanização** (resultante do processo histórico-social do gênero humano), e de **hominização** (resultado do processo biológico de surgimento da espécie humana).

Nesta perspectiva, o homem se humaniza mediante as relações sociais, os processos de educação e de comunicação. Segundo Leontiev (1978, p. 272, *grifo do autor*):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Discutidas então as relações homem-natureza, num contexto histórico-cultural, vejamos como se dá este processo de objetivação e apropriação pelas crianças.

1.2 A criança e o seu desenvolvimento

Há um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos que estabelecem certa relação com respeito à vida e à atividade social. Nesse sentido, a trajetória da psique humana é a própria história de sua construção, e por isso não é invariável no decurso do desenvolvimento histórico. As funções psíquicas superiores, aqui concebidas como funções tipicamente humanas, embora sejam produtos da atividade cerebral (com base orgânica e biológica) são fundamentalmente resultados das relações sujeito-mundo, relações estas mediadas pelos seres humanos, parceiros mais experientes desta apropriação (SHUARE, 1990).

O desenvolvimento do psiquismo humano há muito tem sido estudado. Com estes estudos, surgiram várias correntes teóricas que apontavam de modos diferentes as relações entre o desenvolvimento psíquico da criança e a aprendizagem. Dentre estas vertentes teóricas, Vigotsky criticava três principais: a primeira, com base nos conceitos do biólogo Jean Piaget, cujos pressupostos ditam que o desenvolvimento precede sempre a aprendizagem; a segunda, em que se acredita que o desenvolvimento ocorre simultaneamente à aprendizagem, havendo a sincronização destes dois processos (JAMES), e a terceira, a teoria dualista do desenvolvimento (KOFFKA) (VIGOTSKII, 1988, p. 105).

Buscando uma nova forma de conceber o desenvolvimento psíquico da criança, Vigotskii (1988) parte da concepção de que a aprendizagem nunca começa do zero, iniciando-se muito antes da aprendizagem escolar (formal).

Dentro da relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral, encontram-se, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento necessários para a compreensão da capacidade potencial de aprendizagem pela criança. O primeiro deles, denominado *nível do desenvolvimento efetivo da criança* (comumente chamado de zona de desenvolvimento real), se refere àquilo que a criança já sabe fazer sozinha, ou seja, às funções psicointelectuais que se conseguiu com um processo de desenvolvimento já realizado. O segundo, denominado *nível de desenvolvimento potencial* (também conhecido como zona de desenvolvimento proximal), refere-se àquilo que a criança faz hoje com o auxílio dos adultos, mas poderá fazê-lo amanhã sozinha.

Considerando estes importantes níveis de desenvolvimento, Vigotskii (1988) formula a lei fundamental desta forma de desenvolvimento do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1988, p. 114, grifo do autor).

Portanto, para a Teoria histórico-cultural, a correta organização da aprendizagem da criança conduz ao seu próprio desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem ativa o desenvolvimento da criança, formando nela as características humanas não-naturais, que foram formadas historicamente (VIGOTSKII, 1988).

Assim, a criança pertence a um momento em que se insere na cultura humana e se apropria dela, criando novas aptidões (MELLO, 1999). E nesse processo de apropriação, o meio exerce um papel fundamental em seu desenvolvimento. Para explicar o papel do meio no desenvolvimento da criança, é importante conhecer qual a relação entre a criança e seu meio.

Vigotski (2010) afirma que o meio no qual a criança está inserida permanece mutável em toda idade. A partir do momento em que a criança nasce, seu espaço é limitado e restrito. Para o recém-nascido, só existe um mundo limitado em que se relaciona de uma maneira imediata, diante das reações do seu corpo com os objetos que o rodeiam. Gradualmente, começa a desvendar-se para a criança um campo mais amplo do mundo ao seu redor e, com

isto, se formam novas relações da criança com as pessoas que a cercam. E mais tarde, seu meio se modifica conforme perpassa pelas etapas de sua educação em seus primeiros anos de vida. Sendo assim “[...] cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade.” (VYGOTSKY, 2010, p. 683).

No decorrer de seu desenvolvimento, a experiência emocional influencia no modo como a criança se relaciona com o meio. Mesmo que a criança retorne à realidade vivida anteriormente, a criança, já desenvolvida, passa a ter uma relação diferente com estes fatores ambientais particulares (VYGOTSKY, 2010). Por isso se faz necessária a criação de um meio que favoreça o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da criança.

Na inserção da criança com o meio, a criança desenvolve suas funções psíquicas. Sobre isso

Ele distingue no comportamento dois níveis de funções psíquicas: as funções inferiores, que se enraízam na biologia do organismo, e as funções superiores. Estas se formam graças à imersão do indivíduo no corpo da cultura. O desenvolvimento psíquico não é outra coisa senão este processo de “imersão” com percurso acidentado, que se realiza pelo fato de que a criança, convivendo com os adultos, assimila os instrumentos e os signos da cultura. (YAROCHEVSKY, 1989, p. 122).

As funções psíquicas superiores, funções tipicamente humanas como a memória lógica, o pensamento, a linguagem, o cálculo, o controle da própria conduta, existem nas relações sociais antes mesmo de se tornarem internas ao indivíduo. Com isso, elas se desenvolvem primeiramente sob a forma de atividade interpsíquica (processo que se dá na relação com os outros), para posteriormente, passar a uma atividade intrapsíquica (como propriedade do próprio psiquismo individual). Estas funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, e se diferenciam em cada idade da criança. Estas funções, portanto, passam por regularidades no desenvolvimento infantil.

Nessa conjuntura, o adulto exerce um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, visto que cabe ao adulto mediar a relação da criança com o mundo.

Vygotski (2000, p. 141) diferenciou-se na psicologia ao estudar a peculiaridade da conduta da criança em toda sua riqueza e plenitude, captando os aspectos positivos de sua personalidade, e não somente o negativo, como já se estudou. Sob este ponto de vista, compreende-se o desenvolvimento infantil como um processo dialético, que se modifica mediante processos evolutivos e involutivos,

o processo de desenvolvimento infantil não se parece em absoluto a um processo estereotipado, ao resguardo de influências externas; o desenvolvimento e a mudança da criança, se produzem em uma ativa adaptação ao meio exterior. (VYGOTSKI, 2000, p. 142, tradução nossa).

A linguagem também é elemento fundamental neste processo, visto que é mediante a socialização da linguagem e da experiência individual que se desenvolve a lógica infantil. Para sabermos como funciona a palavra na conduta do indivíduo, devemos antes analisar a sua função no comportamento social dos homens. O significado da palavra existe objetivamente para os outros, e só depois começa a existir para a própria criança. Nesta relação, todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas. Assim, vai se formando o pensamento verbal (VYGOTSKI, 2000).

A fim de compreender a etapa de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos da pesquisa (6-7 anos), discutiremos brevemente as características fundamentais ocorridas anteriormente, até se alcançar a idade em foco.

No primeiro ano de vida, a comunicação do adulto com a criança torna a comunicação emocional a atividade principal da criança nesta idade. Segundo Lisina (1987) a comunicação acontece pelo movimento corporal da criança, pelo olhar, e a apropriação da fala pela criança depende de que o adulto faça dela uma interlocutora, pois é o adulto quem medeia todas as relações da criança com o mundo.

Na primeira infância, que compreende o período de um a três anos, a atividade objetal manipulatória é a principal. O tato e as descobertas que a criança começa a fazer por meio dos objetos movem o seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade.

Já na fase pré-escolar, que compreende o período de três a seis anos, ocorre o jogo de papéis, o faz de conta, a imitação dos adultos, onde a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos através de suas ações.

Sendo assim, instauram-se, até os 7 anos, três momentos cruciais em que há ruptura da criança com seu comportamento anterior, as quais Vigotski chama de crises: a crise do primeiro ano, a crise dos três e a dos sete anos. No entanto, estas crises não são inerentes ao desenvolvimento infantil. As rupturas de comportamento em relação a comportamentos anteriores são inevitáveis, mas as crises só serão inevitáveis se os adultos desenvolverem uma atitude espontânea (não intencional) frente a estas rupturas do comportamento infantil (MELLO, 1999).

Com base nesta discussão, a metodologia de ensino da linguagem escrita apresentada neste trabalho buscou considerar o período da infância e as especificidades do

desenvolvimento infantil em que se encontram os sujeitos da pesquisa – crianças de 6 e 7 anos – no momento de elaboração e propostas das atividades.

É importante destacar que a pesquisa desenvolvida ocorreu em uma turma que se inseriu no Ensino Fundamental a partir dos 5 anos e meio, ou seja, as crianças já haviam cursado o primeiro ano do ensino fundamental com base na proposta de ensino de nove anos. Portanto, observações acerca deste novo modelo de ensino também serão destacadas no decorrer do trabalho.

1.3 O conceito de atividade

Elucidadas as formas como a criança se desenvolve psiquicamente, se faz necessário compreender o papel da escola neste processo, visto que é neste local onde se criam situações (ou se deveriam criá-las) para o favorecimento deste processo psíquico de desenvolvimento. Sendo assim, cabe a questão: qual o papel da educação?

Mello (1999, p. 19), ressalta

Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, numa perspectiva materialista o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Sendo assim, se faz necessária a compreensão do conceito de atividade, e, posteriormente, qual o papel do educador nesse sentido, de garantir, mediante a atividade, o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Sob um olhar histórico, o conceito de atividade surgiu com a filosofia alemã, e logo foi retomado por psicólogos diretamente ligados à filosofia Marxista. Já a categoria da atividade, foi introduzida por filósofos alemães entre os séculos XVIII e XIX, e foi apresentada com mais clareza no sistema filosófico de Hegel, tornando esta uma das maiores conquistas da filosofia e das ciências humanas em geral. Marx passa então a aderir à ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana (REPKIN, 2003).

Foi durante a crise da psicologia, no começo da década de 20, que uma sucessão de psicólogos voltam-se para o marxismo na busca da compreensão do conceito de atividade. Como um dos principais psicólogos na época, Vygotsky, embora tenha se aproximado da

ideia de atividade, não trabalhou diretamente em sua elaboração. Assim, durante as décadas de 40 e 50, a abordagem de atividade passa a ser desenvolvida por Aleksei Leontiev, e seu grupo, dos quais são membros: Daniil El'konin, Vasilii Davydov, Petr Gal'perin e Aleksandr Zaporozhets (REPkin, 2003). É com base nestes autores que destacaremos o conceito de atividade a seguir.

Como foi destacado no subitem anterior, em cada fase pela qual a criança passa destaca-se uma atividade principal, posto que “o desenvolvimento dos processos psicológicos (processos intelectuais em especial – pensamento, memória, atenção, imaginação) está ligado intimamente com a atividade.” (REPkin, 2003, p. 2). Mas a atividade em si pode ser dada de várias formas, como uma atividade de jogo, atividade profissional, atividade de trabalho produtivo, enfim, e estas só podem ser definidas em relação ao objetivo que leva a cada atividade. Em casos comuns, a mudança do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola, e nesta etapa a significação deste fato na vida infantil se transforma, todo o sistema de suas relações é reorganizado (LEONTIEV, 1978).

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Por isso, o desenvolvimento psíquico infantil deve ser analisado em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Tomemos como base a definição de atividade principal: “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1978, p. 65).

A atividade distingue-se completamente de uma simples ação. Enquanto que na primeira, o processo a que se dirige coincide sempre com o objetivo (o motivo) que estimula o sujeito a executar sua atividade, no segundo isto não ocorre, ou seja, numa ação, o processo não necessariamente coincide com seu objetivo, embora ela possa residir na atividade da qual ele faz parte (LEONTIEV, 1978).

Embora sempre levada por um motivo, a atividade para se constituir como tal não depende de qualquer motivo. Se imaginarmos uma ação (realizar uma leitura), esta pode ser

realizada tanto pelo motivo de se passar em um exame, como pelo simples prazer de ler e descobrir o que está contido na leitura. A mesma ação foi realizada para se atingir um objetivo, mas só o motivo citado no segundo exemplo leva a ação “realizar uma leitura” a tornar-se uma atividade. Isto porque os motivos são distinguidos em duas categorias importantes.

Leontiev (1988) traz uma exemplificação concreta para que daí possamos compreender os tipos de motivos.

Admitamos que um aluno do primeiro ano não consegue obrigar-se a fazer suas lições. Ele tenta, de todas as formas, adiar sua tarefa e é distraído por coisas externas assim que começa a trabalhar. Será que ele compreende, será que ele sabe que tem de preparar suas lições, pois, em caso contrário, receberá uma nota má, envergonhará seus pais? Será que ele sabe que se trata de sua obrigação, que é seu dever estudar e que, a menos que não aja assim, não será nunca uma pessoa verdadeiramente útil para o seu país etc., etc.? É claro que uma criança bem desenvolvida sabe tudo isso; todavia, não basta para conseguir que ela faça suas lições. (LEONTIEV, 1988, p. 70).

Neste exemplo dado pelo autor, vemos que, embora a criança saiba da importância de realizar a lição para o próprio bem dela enquanto sujeito, inserida em uma sociedade que lhe cobra isto, saber isto não é suficiente para que ela realize a tarefa. Este motivo (fazer a lição para o seu próprio bem) se torna, portanto, um “*motivo apenas compreendido*”, pois a criança compreende, mas não é suficiente para que ela realize a ação.

Agora, supondo que se diga à criança: “Se você realizar todas as lições poderá brincar depois”, acredita-se que este novo motivo (ir brincar) resolva o problema e a criança realizará os deveres estabelecidos. A este segundo tipo de motivo denominamos de “*motivo realmente eficaz*”, visto que levou a criança a realizar a atividade (LEONTIEV, 1988).

O mais interessante neste caso é que a criança pode tornar o que para ela era um *motivo apenas compreendido* em um *motivo realmente eficaz*. Isto ocorre quando chega um determinado momento, ela vai fazendo suas lições e, aos poucos, vai compreendendo que aquela atividade realmente faz algum sentido para ela, começando a se preocupar e se interessar diretamente pela lição que está sendo executada, sem mais pensar no motivo que antes a levava a realizar a atividade (ir brincar). Nesse caso, ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, sendo compreendidas em um nível mais alto. Se estes motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes, por conseguinte novos motivos surgem e assim, novos tipos de atividade (LEONTIEV, 1988).

Quando a atividade escolar é realizada nestas condições, ela se constitui como *atividade de estudo*. Este termo vem usualmente dos estudos de El'konin (1989), que em 1960 já observou que “o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não é uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no agente/sujeito da atividade.” (REPKIN, 2003, p. 4).

Nesse sentido, a atividade de estudo deve ser entendida como a atividade para a auto-transformação do sujeito. Assim,

Na atividade de estudo a pessoa primeiro se descobre como um agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Este processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade. (REPKIN, 2003, p. 5).

Como bem elucidou o filósofo Georgii Shchedrovitskii (apud REPKIN, 2003, p. 6), “não é o ser humano que domina a atividade, mas a atividade que domina o ser humano”. Refletindo sobre o contexto de sala de aula, cabe a nós, professores, portanto, propiciar esta transformação, de modo que a criança realize não meramente uma ação, mas sim, uma atividade, e se esta atividade é realizada sob um *motivo compreendido* que realmente seja o *motivo eficaz* da atividade, a realização da mesma favorecerá o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança na perspectiva que estamos tratando até o momento. E é sob esta perspectiva que foram elencadas as atividades de produção e revisão de textos apresentadas neste trabalho. Portanto, caberão também, no decorrer desta dissertação, explanações em relação ao motivo estabelecido para execução da proposta de produção do texto pela criança.

1.4 A mediação do professor

Já vimos até o momento a importância do parceiro mais experiente na aquisição do saber historicamente acumulado pela criança. Perguntamo-nos, porém, num contexto de sala de aula, como o professor pode agir nesta perspectiva, a fim de garantir este processo de apropriação da cultura? E por que pensarmos no professor?

Antes das contribuições da Teoria Histórico-Cultural ocorridas a partir da década de 20, o indivíduo era visto como um ser totalmente dependente do ambiente, ou seja, as ideias

da predeterminação do caminho, destino e vida de uma pessoa predominavam. Os seres humanos eram vistos como totalmente dependentes das circunstâncias (REPKIN, 2003).

Com esta visão, em termos pedagógicos, isto disseminou por um longo período a idéia de que a mente da criança é uma “tabula rasa”, em que são depositados conhecimentos que ali permanecerão. No entanto, a visão que nos traz a Teoria Histórico-Cultural implica uma modificação das práticas educativas tradicionais, que não só aqui no Brasil, mas também no mundo, elas se resultam ineficazes:

Está se tornando cada vez mais óbvio que o sistema tradicional de educação estabelecido é ineficaz. Sua ineficácia não consiste apenas no fato de que é complicado e caro, mas também no fato de que ele realiza tarefas educacionais puramente funcionais. Ele não dá o impulso necessário para o desenvolvimento humano e auto-desenvolvimento. Além disso, não somos apenas nós (pesquisadores da Ucrânia e na antiga União-soviética, notas do autor) que nos posicionamos de forma persistente contra este problema – ele não é menos urgente no resto do mundo. (REPKIN, 2003, p. 3).

Isto ocorre, em grande parte, devido ser a criança equivocadamente concebida como incapaz ou imatura.

A Teoria Histórico-Cultural já nos alertou que a criança é um ser ativo que se desenvolve em todas as suas especificidades a partir da própria atividade e das relações com as pessoas do seu entorno e suas vivências (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988). A aprendizagem, portanto, impulsiona o desenvolvimento, por ser condição pela qual as especificidades humanas se formam.

Nesta perspectiva, o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar aquilo que ela já sabe, aquele que a desafia para o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda dos outros (VYGOTSKY, 1988).

E quando a aprendizagem se orienta para os níveis de desenvolvimento já atingidos, ela resulta ineficaz, por não se dirigir para um novo estágio do processo de desenvolvimento. Talvez esteja aí uma das causas da ineficácia do ensino. (FREITAS, 1994, p. 99).

Enxergando a criança sob esta perspectiva, cabe ao professor considerar, no contexto escolar, aquilo que ela já sabe – ou seja, seu nível de desenvolvimento real – e ajudá-la nas tarefas que ela ainda não consegue realizar sozinha, ajustando o novo conhecimento à sua

zona de desenvolvimento próximo, como algo que tem possibilidade de acontecer, de acordo a um plano intencional de atividade que busque esse desenvolvimento.

O educador, num contexto escolar, é o parceiro mais experiente, e cabe a ele provocar relações mediadoras da criança com o mundo que ela passa a conhecer, os objetos da cultura que se concretizam com seu uso social. Mas estas relações mediadas de longe visam facilitar a aquisição de um conhecimento que aconteceria independente de sua intervenção. O educador, sob a ótica histórico-cultural, tem o papel de

[...] garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo. (MELLO, 1999, p. 6).

Sendo assim, fica claro que esta concepção de aprendizagem traz à tona as seguintes reflexões: de que a aprendizagem resulta, portanto, de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz de um determinado objeto (mais adiante refletiremos sobre isso acerca da aquisição da linguagem) e, em segundo lugar, de que o processo de aprendizagem é um processo ativo, ou seja, cabe à criança realizar as atividades e não o educador por ela ou para ela (MELLO, 1999).

Atuando como colaborador de uma atividade que a criança não realizaria sozinha, o professor ajuda a criança a superar seu nível de desenvolvimento, visto que, em colaboração, e compreendendo o sentido da atividade proposta, como vimos anteriormente, ela se prepara para realizar a atividade sozinha, pois nesse aprendizado ativam-se processos de desenvolvimento que, aos poucos, se tornam parte das possibilidades reais da criança (MELLO, 1999). Este desenvolvimento é ativado não somente pela interferência intencional do adulto, mas também do trabalho em grupos de crianças de diferentes idades, onde quem sabe mais sobre certa especificidade ensina e colabora com quem não sabe.

Posto o papel das condições essenciais nas quais se dá o desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, a atuação do professor precisa ser intencionalmente voltada para garantir ao máximo esse desenvolvimento. E este aspecto deve ser levado em consideração quando se trata do domínio da linguagem escrita, foco central deste trabalho, o qual destaco no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM, SIGNIFICAÇÃO E ESCRITA

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola. Por não ter um interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação. É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles. (FREITAS, 1994, p. 94).

Esta afirmação nos remete à ideia de que, embora desde os primórdios da civilização, a linguagem esteja presente, bem como a comunicação, quando se trata de utilizarmos a linguagem em sua verdadeira função, resultado de um processo histórico-cultural, em sala de aula, o conceito se perde em si mesmo, e resulta num ato destituído de sua real função. Estas e outras questões acerca do conceito, uso e ensino da linguagem, mais especificamente da linguagem escrita, é que serão abordados nos itens a seguir.

2.1 A linguagem e sua função sócio-histórica

Muito já se falou sobre a importância das relações sociais na constituição do homem. Na história do desenvolvimento humano, do processo de humanização, a linguagem aparece da necessidade de comunicação pertencente à própria atividade vital humana. Esta atividade de comunicação foi, ao longo da história humana, se objetivando em processos que resultam na linguagem. Como afirma Duarte (1999, p. 37):

A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento.

A linguagem é, assim como os instrumentos e as relações entre os seres humanos, uma objetivação da atividade humana. Conforme o homem acumula experiências, síntese da atividade humana, vai se apropriando dessas objetivações, ele passa a agir no âmbito das condições sociais, resultado da história da atividade de outros homens (DUARTE, 1999).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem exerce funções importantíssimas no desenvolvimento psíquico da criança. Como Vygotsky (2000) destaca, as funções psíquicas superiores são resultantes do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como o cálculo, a língua, a escrita. Com isto,

Para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Isto se aplica, portanto, no que diz respeito à linguagem.

Para se apropriar da língua materna, a criança deve estar envolvida em um meio que favoreça tal apropriação, de modo que neste entorno circundante ela esteja diretamente em contato com a forma ideal de linguagem.

[...] quando por diversas razões externas ou internas se rompe a interação entre a forma final que existe no entorno e a forma rudimentária que possui a criança, o desenvolvimento dele se torna muito limitado, no que resulta um estado mais ou menos subdesenvolvido das formas de atividade e características apropriadas da criança. (VYGOTSKY, 1994, p. 23, tradução nossa).

Sendo assim, o uso da linguagem se cristaliza no indivíduo mediante seu uso, e nas relações feitas durante o processo

Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1999, p. 47).

Nesse sentido, a linguagem vai sendo aprimorada através do contato prático com outros indivíduos e, ao mesmo tempo, torna-se um instrumento do pensamento que servirá de base para uma reorganização dos processos psíquicos (MUKHINA, 1996).

Uma das principais funções da linguagem na idade pré-escolar, e também, nas séries iniciais do Ensino fundamental, é a comunicação. Mukhina (1996) nos alerta claramente em relação a isso, quando aponta que a necessidade de comunicação da criança, desde muito cedo, cria as bases para que comece a imitar os fonemas da linguagem humana. E na constituição desta base, o estímulo gerado pelo adulto para que a criança se comunique é fundamental.

No decorrer de sua infância, a criança utiliza a linguagem primeiramente na comunicação com pessoas próximas e familiares. Assim, esta comunicação é motivada por uma situação concreta dada por meio da *linguagem situacional*. Embora ela seja compreendida pelos interlocutores mais próximos, geralmente não o é por aqueles mais distantes à situação em que se encontra o uso da linguagem na criança. Com o passar do tempo, a linguagem situacional vai dando lugar à *linguagem contextual* (MUKHINA, 1996). Nessa etapa, a criança amplia seus contatos e seus interesses cognitivos crescem, e dessa forma, a linguagem utilizada passa a descrever a situação com um número suficiente de detalhes que permitem a compreensão (MUKHINA, 1996). Este último tipo de linguagem permanece sendo utilizado na idade escolar, idade esta das crianças que compõem os sujeitos desta pesquisa. Além da função de comunicação, nesta fase a linguagem se transforma também em meio de planejamento e regulação da sua conduta. E ela cumpre essa função quando se incorpora à inteligência da criança, reiterando a ideia de Vygotsky (2000, p. 150) de que “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas.”.

Com base nestes fundamentos, as etapas de desenvolvimento da linguagem infantil se constituem em: natural (onde se atribui à palavra as propriedades do objeto), a externa e, finalmente, a linguagem interna, que conduz ao desenvolvimento do pensamento propriamente dito (VYGOTSKY, 2000).

Partindo desses pressupostos referentes ao desenvolvimento da linguagem na infância, se faz necessária a compreensão da escola como um lugar fundamental para o desenvolvimento desta linguagem, visto que neste espaço deve-se propiciar as expressões das crianças, a fim de que a criança construa sua própria identidade e se sinta parte da escola. Como afirma Mello (2005, p. 38):

Essa sensação de pertencimento é condição essencial para a disciplina das crianças no grupo [...] e esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral, que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna.

E, nesta perspectiva,

[...] a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento. (MELLO, 2005, p. 26).

Concebendo a aquisição da linguagem escrita como fundamental para os desenvolvimentos psíquicos essenciais para a vida humana, não podemos conceber a ideia de que seu ensino seja pautado na verticalidade de posições, em que o professor, numa posição acima das crianças, ensina as letras e as sílabas (transmissor) e a criança, com elas, forme palavras (receptora). Portanto, amplio as discussões acerca do ensino da linguagem escrita ao longo de sua trajetória histórica, no que diz respeito às séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 O ensino da linguagem escrita

Na condição de professora de séries iniciais, presenciei em diversas salas de aula nas instituições que lecionei, um tipo de ensino que Vygotski já presenciava na década de 20 do século passado:

Até agora, o ensino da escrita se baseia em um sentido prático restringido. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo de leitura é promovido a tal ponto que a linguagem escrita como tal, é relegada para o ensino da mecânica da escrita e da leitura, que substitui o uso racional desse mecanismo. (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Este tipo de ensino se encontra fortemente arraigado no ingresso da criança ao primeiro ano² do ensino fundamental.

² Nomenclatura surgida a partir da nova proposta de ensino de nove anos, que entrou em vigor no município da pesquisa no ano de 2009. Com base nesta proposta, as crianças ingressam no Ensino Fundamental com idade a partir de cinco anos e meio, podendo, neste período em que cursa o 1º ano, alfabetizar-se.

Quando elaborado o projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado, o objetivo era avaliar as crianças em seu ingresso na idade escolar, que era, portanto, a idade de 6 anos, idade presente também nos estudos teóricos elencados no capítulo anterior. Mas algumas mudanças ocorreram devido à nova proposta de ensino de nove anos.

O primeiro ciclo do Ensino Fundamental passou de 1ª à 4ª série a 1º ao 5º ano. Dessa forma, as crianças que iniciaram com cinco anos e meio o 1º ano, passaram para o 2º ano com seis anos e meio, completando sete até o meio do ano letivo.

O ensino que Vygotsky (2000) já criticava, era referente ao ensino da antiga 1ª série, destinado à criança com idade escolar de 6-7 anos. Considerando que o ensino de nove anos é uma implementação nova e recente, que, aliás, vai contra as etapas de desenvolvimento infantil que discutimos até então, ainda não foram analisadas as consequências deste processo.

Desse ponto de vista posso de antemão, já vislumbrar, como professora, as consequências nefastas que a antecipação da escolarização pode provocar para crianças ainda menores que ingressam no Ensino Fundamental. Nas escolas públicas ainda prevalece um tipo de ensino em que a escrita é apresentada como algo que não faz parte da vida da criança, como algo mecânico que tem fim nele mesmo, sem que haja a criação de uma necessidade que desperte na criança o desejo em aprendê-la. Com isso, o ensino da escrita se torna algo independente do ensino da linguagem escrita, e a linguagem “viva” passa a um plano “posterior”. Para Vygotski (2000), a linguagem escrita não pode ser ensinada como simples “hábitos de mãos e dedos”, mas sim, como uma atividade cultural ampla e complexa, visto que sua aquisição é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Isso significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que se dá muito antes do ingresso da criança na idade escolar.

Na história do desenvolvimento da escrita, o início se dá com os signos visuais. O gesto, a escrita no ar, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança. E igualmente, o desenho é considerado um gesto, pois no desenho a criança exprime o verdadeiro sentido da palavra (VYGOTSKI, 2000).

Outro elemento entre o gesto e o signo escrito é o faz-de-conta. É nesse brincar que alguns objetos passam a significar outros, se convertem em outros signos. Deste ponto de vista, portanto

[...] o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que, mediante gestos, informa e assinala o significado dos diversos jogos. Só na base dos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo seu significado; assim como o desenho que, apoiado no começo

pelo gesto, se converte em signo independente. (VYGOTSKY, 2000, p. 188, tradução nossa).

Algumas crianças, no faz-de-conta, ainda recorrem à linguagem verbal para acompanhar a ação, processo nos quais falam e atuam. Outras utilizam predominantemente a expressão verbal, sem apoio em nenhuma atividade, e em último grupo, elas utilizam como único meio de expressão a linguagem, e esta última característica é a que acaba predominando no desenvolver da infância. Nesse sentido Vigotski, por meio de suas pesquisas, demonstrou-nos que a representação simbólica no faz-de-conta é uma peculiar e inicial forma de linguagem, que leva a criança diretamente à linguagem escrita (VYGOTSKI, 2000).

No entanto, é necessário que a criança seja provocada a esta mudança que a leve à apropriação da linguagem escrita, pois este não é um processo natural, biológico. Como assegura Mello (2005, p. 28),

[...] o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita - não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo-, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

Ainda sobre a escrita, Vygotski (2000) afirma que os signos da escrita são símbolos de segunda ordem (que representam a fala, de primeira ordem). No entanto, no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, os símbolos que antes eram considerados de segunda ordem, tornam-se de primeira ordem e isto ocorre quando a escrita representa diretamente as situações e fatos, e não somente a fala.

A escrita consiste na utilização de signos para representar os símbolos verbais da palavra. Em linhas gerais, a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. E a criança só se apropria efetivamente da linguagem escrita quando ela passa a utilizar a escrita como representação de primeira ordem, ou seja, é preciso que o elo intermediário, que é a fala, desapareça gradativamente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simboliza os objetos e as situações a qual se refere diretamente. A linguagem escrita deve passar, no decorrer do desenvolvimento infantil, a simbolizar diretamente o objeto, da mesma maneira que se procede na linguagem falada. Dessa forma, com a escrita, as crianças podem

procurar a realidade na leitura e não no som ou imagem contidos por trás das letras (VYGOTSKI, 2000).

Luria (1994) contribuiu também para a compreensão do desenvolvimento da escrita, especificamente, afirmando que os processos de aquisição da linguagem escrita ocorrem muito antes de a criança ingressar na escola.

Em sua pesquisa, afirma que a criança de três a quatro anos descobre que seus rabiscos podem ser usados como “auxílio funcional da recordação” (LURIA, 1988), mas que, em outro momento, ao ingressar na escola, as crianças assimilam a experiência escolar apenas externamente, sem entenderem o mecanismo e utilização das marcas simbólicas utilizadas convencionalmente.

Diante disso, a criança constrói novas e complexas formas culturais, empregando expedientes culturais complexos, e estes, por sua vez, são sucessivamente aperfeiçoados, em contínuo movimento dialético, até que ela se aproprie, finalmente, da linguagem escrita convencional (LURIA, 1988).

Ou seja, mesmo não tendo se apropriado convencionalmente da linguagem escrita, ela desenvolve estratégias, num dado contexto, de tornar compreensível a escrita para si mesmo, como objeto de auxílio funcional da recordação. A partir disso, podemos levantar a hipótese de que ela também se utiliza de estratégias para tornar a escrita compreensível ao seu interlocutor, pois para o locutor (num contexto de sala de aula):

O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada [...] (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Conhecendo esses pressupostos, o ensino e a elaboração das atividades de escrita devem estar voltados para apropriação da linguagem escrita como uma linguagem de expressão de si, e não como um ato simplesmente mecânico. No entanto, o que encontramos ainda está distante daquilo que buscamos. Nesse aspecto

Os exercícios de escrita, que, de um modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental, são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividade de expressão. De um modo geral, insiste-se no reconhecimento das letras - com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar uma

informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. (MELLO, 2005, p. 30).

E ainda,

Como se tudo isso não bastasse, como a criança, em geral, não tem ainda as bases para essa aprendizagem complexa que é a escrita - nem na escola infantil, quando o trabalho educativo deve formar essas bases, nem na escola fundamental, já que a antecipação de escolaridade para a escola infantil impede que estas se formem -, as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. A criança erra porque não tem as bases necessárias para dar conta da tarefa que lhe é proposta. Com isso, vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola que condiciona sua expectativa e sua relação futura com a escola. (MELLO, 2005, p. 31).

Estas reflexões são fundamentalmente importantes no desenvolvimento da pesquisa, visto que os sujeitos são crianças que passaram por esta antecipação da escolaridade, e também entram em questão aqui as atividades elaboradas pela professora-pesquisadora na aquisição da linguagem escrita, mais especificamente dos gêneros narrativo e autobiográfico, que fazem parte do processo de mediação.

Vejamos, a seguir, a concepção bakhtiniana de linguagem que norteou o processo de produção de textos realizado pelas crianças na aplicação da pesquisa.

2.3 A concepção bakhtiniana de linguagem

O conceito de linguagem que se torna o bojo central do pensamento bakhtiniano é baseado no fenômeno da *interação verbal*

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 127, *grifo do autor*).

Ou seja, para Bakhtin, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, e a linguagem não deve ser destituída de seu contexto social. Como bem explicita, o centro organizador de toda expressão não é o interior, mas sim o exterior, ou seja, a expressão se

situa no meio social que envolve o indivíduo. Dessa forma, a linguagem deve ser vista em seu uso social, na atitude responsiva do *outro* e compreendida com base em sua natureza sócio-histórica, pressupondo trocas linguísticas numa situação e num lugar histórico-social concretos. Assim, a personalidade que se exprime pelo indivíduo, apreendida do interior, revela-se produto da inter-relação social. Com isto, a atividade mental do sujeito constitui um território social (BAKHTIN, 2009).

Para melhor compreensão do processo da interação verbal, se faz necessária a compreensão do papel do sujeito e do *outro* nessa relação, bem como o conceito de palavra nessa perspectiva.

Numa enunciação, dada como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados,

[...] *a palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2009, p. 116, *grifo do autor*).

Portanto, não há linguagem efetiva se não se estabelece esta relação entre o “eu” e o “outro”. Esta orientação da palavra em função do interlocutor exerce uma importância muito grande, pois toda palavra comporta duas faces:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2009, p. 117, *grifos do autor*).

Nesse sentido, a linguagem não é acabada, e a língua vive e evolui historicamente e se transforma constantemente devido a sua historicidade, não sendo separada do fluxo da comunicação verbal concreta. Realizada através da interação verbal social dos locutores, a língua constitui um processo de evolução, define como o ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O autor não diferencia *enunciado* de *enunciação*, e utiliza ambos os termos para diversos atos de produção de discurso (discurso oral, escrito, da cultura, etc.) Só se compreende a língua, portanto, no contexto real de sua enunciação e é nesse contexto que se concretiza a palavra, pois seu sentido é determinado pelo contexto, e suas significações se ampliam conforme se ampliam seus contextos. Nesse

sentido, a língua não se transmite, mas sim, é um processo no qual o indivíduo opera, na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN, 2009; FREITAS, 1994).

A língua reflete as relações dos sujeitos em sua dialogia. Considerar a interação verbal como um lugar de produção de linguagem e a forma dessa produção é o próprio dialogismo. Nessa relação dialógica, os enunciados são sempre condicionados pela resposta de um *outro*. Dessa forma, a palavra faz parte do espaço compartilhado pelo expedidor e pelo destinatário (BAKHTIN, 2009).

O *diálogo*, nesse sentido, se encaixa como categoria fundamental na concepção de linguagem para Bakhtin, visto que, enquanto interação verbal entre falantes, a língua é concretizada pela *enunciação*. A enunciação, ou seja, o emprego da língua que se dá em forma de *enunciados*,

[...] constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAKHTIN, 2009, p. 111).

Sendo assim, o diálogo faz parte de toda e qualquer enunciação, seja na categoria oral, seja na escrita, ultrapassando assim a noção de uma simples conversa entre duas pessoas que estão face a face. Nesse sentido, a escrita também se torna um diálogo visto que se constitui num ato de fala impresso, e nele estão contidos elementos que promovem discussões no quadro do discurso interior (BAKHTIN, 2009).

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2009, p. 128).

A enunciação, baseada neste dialogismo de que falamos até então, tem na palavra seu principal objeto. A palavra se orienta de acordo com seu interlocutor. Portanto, não há enunciação sem que haja um interlocutor, sem que a palavra (o discurso) se dirija a alguém. Não há interlocutor abstrato, não há linguagem sem que haja o *outro* a quem a palavra se destina (BAKHTIN, 2009). E quando se trata do ensino da linguagem escrita na escola, o que se reafirma é o oposto desta concepção, visto que, na escola,

A própria língua perde o seu caráter de unidade social e é ensinada aos alunos como um conjunto de códigos sem vida e sem significação, necessitando também ser decifrada. [...] preocupada com o aspecto material (fonética, gramática, sintaxe), estuda a língua desligada da vida, da expressão material de pessoas falantes. (FREITAS, 1994, p. 105).

Se a palavra é um fenômeno ideológico, dotada de um sentido que se constitui no âmbito das relações sociais, na interação verbal, não há razão que seu ensino se resume a dissecá-la para que seja vista como um “conjunto de códigos sem vida e sem significação”. A palavra se constitui como um instrumento na tomada de consciência, e é por isso que

A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2009, p. 38, grifo do autor).

Quando o ensino é pautado nestas concepções, considerando a língua como produto das enunciações dadas em um processo de interação verbal, situadas num dado contexto social, o signo que dá realidade à palavra torna-se dotado de sentido. Em relação ao signo, Bakhtin esclarece que

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 2009, p. 32-33).

Assim, compreender a língua neste processo de interação verbal, nos remete também à compreensão do signo cultural. “Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída.*” (BAKHTIN, 2009, p. 38). O ensino da língua materna, em sala de aula, deve ser dado no contexto das interações entre os sujeitos. Conforme o ensino se faz pautado no conteúdo ideológico que a palavra carrega consigo, os signos que o compõem vão se tornando

carregados de sentido para o sujeito, que, quando tornada parte da unidade da consciência verbalmente constituída, passa a ser usado em suas enunciações, tanto orais quanto escritas. Assim, no processo de apropriação da língua materna, ela não aparece pronta para os indivíduos. Sua apropriação ocorre no contexto da comunicação verbal, e somente quando “mergulham” na própria comunicação (no sentido dialógico, de que já falamos) é que desperta a consciência e começa a operar. Sendo assim, “os sujeitos não ‘adquirem’ a língua materna’; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 111).

Apresentadas, portanto, as noções principais acerca do conceito bakhtiniano de linguagem, vejamos como se compreendem as formas de enunciações no contexto histórico-social.

2.4 Os gêneros discursivos

Como vimos até o momento, os mais diversos territórios da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. E como a linguagem constitui-se de enunciados orais e escritos, proferidos pelos integrantes de qualquer atividade humana, cabe aqui o entendimento dos elementos que compõem este enunciado.

Segundo Bakhtin (2003), os enunciados refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana com base em três elementos fundamentais que o compõem: o seu conteúdo (temático), o estilo e a construção composicional. Estes três elementos estão ligados no todo do enunciado e são, da mesma forma, definidos pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Sob esta compreensão, “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, *grifo do autor*).

É muito ampla a diversidade de gêneros discursivos inerentes aos mais diversos campos da atividade humana. E estas aparecem tanto no plano oral como no escrito. Diante da ampla heterogeneidade dos gêneros discursivos, não há possibilidade de um plano único para seu estudo. Como os gêneros eram discutidos antigamente como gêneros literários, e não como determinados tipos de enunciados, seus traços gerais eram abstratos e vazios. Já os gêneros do discurso enquanto determinados tipos de enunciados, tem uma natureza *verbal* (linguística) comum. Considerando esse ponto, portanto, é imprescindível nos atentarmos

para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) (BAKHTIN, 2003).

Em linhas gerais, os gêneros do discurso primários são aqueles formados pelas condições de comunicação discursiva imediata, tendo uma realidade concreta, como, por exemplo, o diálogo cotidiano. Quando estes gêneros são reelaborados, se incorporam num segundo tipo de gênero, os gêneros secundários. Estes surgem em condições de um convívio cultural complexo e elaborado, relativamente desenvolvido e organizado. Nos gêneros discursivos secundários, prevalece o gênero escrito, como os romances, dramas, pesquisas científicas, etc. Nesse sentido, os gêneros discursivos primários (simples), podem integrar os gêneros discursivos secundários (complexos), de maneira elaborada e organizada (BAKHTIN, 2003).

Com base neste aspecto,

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Portanto, é a esta individualidade que daremos destaque no que diz respeito aos gêneros discursivos. A individualidade de quem enuncia está intrínseca ao enunciado utilizado num determinado campo da atividade humana, e, a partir daí, se forma um estilo de linguagem, caracterizado então pelo ato enunciativo característico do indivíduo.

Sobre estilo, Bakhtin (2003, p. 266) ressalta que

[...] os estilos de linguagem não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo. [...] O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Estes estilos de linguagem são, portanto, característicos do enunciado, e, retomando aqui o contexto de sala de aula, devemos considerar os gêneros discursivos escritos

produzidos pelas crianças. O mesmo gênero pode ter estilo diferenciado se é escrito por um adulto ou se é produzido por uma criança. Especificamente nesta pesquisa, o objetivo final da produção do gênero, que é torná-lo adequado ao seu interlocutor, é o foco central da análise dos textos. Assim, o que é foco central nesse estudo não é a relação gramatical presente nos gêneros produzidos, mas sim, a tomada do enunciado como unidade real da comunicação discursiva. Só com base nesta compreensão de enunciado é que se pode compreender a natureza dos estilos de linguagem e das unidades da língua (as palavras e orações).

Já vimos, no início do capítulo, que os enunciados se baseiam em uma relação falante-ouvinte. A compreensão da fala viva, determinada por sujeitos em uma relação de interação verbal, só se dá no âmbito da atitude responsiva, onde, no processo de compreensão do enunciado, o falante se torna ouvinte e vice-versa. A compreensão passiva do discurso ouvido ou lido é apenas momentânea nessa perspectiva, visto que numa troca verbal a atitude responsiva do outro logo leva ao diálogo que desencadeia toda a compreensão do enunciado. Nesse sentido, as interações provocadas e ocorridas em sala de aula são ricas de enunciações que devem ser ressaltados no momento do ensino da língua materna, visto que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 283). E tanto como a fala, acreditamos que a escrita também segue este processo.

No que concerne aos gêneros discursivos, é necessário ressaltar o quanto são fundamentais na organização do discurso. São os gêneros que nos dão a sensação de estarmos inseridos num conjunto do discurso, dentro de uma determinada construção composicional em que prevemos o seu fim. A importância é tal que

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Embora possamos utilizar livremente os gêneros discursivos existentes, isto não quer dizer uma nova criação do mesmo. Temos que dominar primeiramente os gêneros para, posteriormente, podermos empregá-los livremente. Nesse sentido, o ensino dos tipos de gêneros e de suas formas relativamente estáveis é de fundamental importância para sua utilização, de modo livre e autônomo.

Os gêneros primários, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são aqueles que mais se aproximam do nível real com o qual a criança é confrontada em suas situações de uso de linguagem, e nascem na troca verbal espontânea. Esses tipos de gêneros instrumentalizam a

criança (aqui, os gêneros são concebidos como instrumento) e permite à criança agir de maneira eficaz em outras novas situações. Conforme eles se complexificam, vão se aproximando e se aprimorando aos gêneros secundários, gêneros discursivos mais elaborados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Assim, a passagem de elaboração de um gênero a outro se constrói a partir de continuidade e rupturas. Continuidade, tendo em vista que os gêneros primários podem ser incorporados e reorganizados no gênero secundário, e ruptura, quando um gênero se caracteriza de modo organizado em relação a outro, dado espontaneamente.

Esta relação pode ser vinculada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, já definida no capítulo 1 deste trabalho, no sentido de que o “[...] novo sistema (de gênero) apóia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 34). Ou seja, os gêneros secundários constroem-se a partir dos gêneros primários, a partir de algo já preexistente e utilizado no âmbito da linguagem.

Neste exemplo, Schneuwly e Dolz (2004, p. 34) reforça esta ideia

Essa idéia de construir a partir do que já existe e de transformá-lo radicalmente pode ser precisada da seguinte maneira: a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos. Tomemos como exemplo o MAS de que falou Michel Fayol em sua contribuição. O aluno já o domina em situações ou gêneros primários, no qual esse desempenha um certo papel. Esse instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário, que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado, etc.), função que não é mais exatamente a mesma que nos gêneros já dominados. O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios lingüísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual.

A compreensão destes conceitos são de fundamental importância no que diz respeito ao uso da linguagem nos mais diversos campos da atividade humana. Isso porque

[...] todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **competência metagenérica**, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 54).

É por isso que o domínio dos gêneros e suas diferentes peculiaridades fazem parte dos requisitos necessários para o domínio da linguagem. E este domínio pode ser melhor aprendido no contexto da sala de aula.

Em relação à aprendizagem, Vygotsky já salientava que a aprendizagem se dá em contextos sociais. Tanto a *aprendizagem incidental*, que vem no curso da realização de uma ação, como a *aprendizagem intencional*, em que o sujeito está sob uma situação que objetiva a um efeito, são construções sociais. Embora as práticas de linguagem sejam apropriadas inicialmente no quadro familiar, as práticas que dizem respeito à escrita e ao oral formal são realizadas comumente na situação escolar, onde os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Nesse contexto, a cooperação social é fator condicionante dos progressos que ocorrem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Em linhas gerais, ao afirmar que “o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira, quer não” (2004, p. 51), Schneuwly e Dolz estabelecem a importância que se faz de se promover uma aprendizagem intencional, e para isso, estabelece relações delineadas no campo da didática da língua materna.

Dentre as denominações interacionismo intersubjetivo e interacionismo instrumental, percebe-se a segunda como mais apropriada, a nosso ver, para o ensino da língua materna na idade escolar, considerando esta posição ser uma teoria social do ensino e da aprendizagem que enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, tanto no contexto social externo à escola, quanto às situações produzidas interna à escola. Além disso, considera-se nesta posição as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto no qual sem ele o aluno não objetivaria determinadas apropriações. Neste contexto, as interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar novas descobertas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nas situações de comunicação, o gênero se define por três dimensões essenciais: os conteúdos que são dizíveis por meio dele; a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e, por fim, as configurações específicas das unidades de linguagem (traços da posição enunciativa do enunciador).

Com base nestes conceitos aqui delineados, é que se propõe uma análise da prática docente, nesse caso, da professora-pesquisadora em questão, estabelecendo um parâmetro das práticas executadas em sala de aula com a teoria aqui colocada, a fim de contribuir com pesquisas correlatas acerca do ensino da linguagem escrita no início da idade escolar.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: OS CAMINHOS TRILHADOS

Muitas das pesquisas em alfabetização produzidas até então, não ocorreram em situações sociais reais, mas sim, são resultados de experimentos e situações planejados para que tais experimentos ocorram, obtendo-se respostas para os estudos, desvinculando-se, muitas vezes, do trabalho em sala de aula, do aspecto pedagógico em si (SMOLKA, 2003, p. 53).

Para que o estudo esteja vinculado ao aspecto pedagógico, bem como à realidade social vivenciada pelo sujeito em seu cotidiano, se faz necessário um estudo que ocorra no ambiente mais propício para observação do sujeito em suas reais condições de aprendizado: o ambiente escolar.

Da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, vê refletidas no seu dia-a-dia todas essas e outras contradições sociais. (ANDRÉ, 2000, p. 39).

Considerando a concepção de desenvolvimento já exposta no primeiro capítulo, cabe remeter-nos à criança como sujeito, e como tal, ela deve ser analisada em suas interações, nas relações que estabelece com as pessoas, com os objetos, com o entorno das condições concretas em que está envolvida. Ela é um ser social que, paulatinamente, assimila os signos da própria cultura, mediante interação com pessoas de gerações anteriores. Ocultar estas peculiaridades é desconsiderar o próprio conhecimento sobre a criança.

3.1 A pesquisa qualitativa: o método de investigação

No estudo em questão, a teoria histórico-cultural é a base norteadora. Com isto, penso num método investigativo que atente aos pressupostos desta perspectiva, considerando o homem como um ser imerso na cultura, que vive experiências coletivas e práticas sociais.

A imersão no ambiente escolar para a realização da pesquisa possibilitou observar as relações entre o sujeito e o objeto de estudo, inseridos em sua manifestação cotidiana. Para organizar estas observações a fim de tornar o estudo fiel às condições observadas, pensou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, abordagem muito popular entre pesquisadores brasileiros da área da educação, desde os anos 80 (ANDRÉ, 1995, p. 22).

Realizar uma abordagem qualitativa de pesquisa é importante especificamente no campo da Educação, considerando que a situação educativa consiste em um processo de

mudança constante, e a transformação adquirida ao realizar a pesquisa neste âmbito é nada mais do que o próprio resultado desejável deste processo (OLIVEIRA, 1999).

Numa investigação qualitativa, cabe-nos ressaltar a pesquisa-ação como tipo de pesquisa adotado neste trabalho para a realização das atividades de intervenção da pesquisa. Dentre os diversos tipos de investigação qualitativos, a pesquisa-ação se coaduna com os pressupostos teóricos defendidos até o momento.

Thiollent (2003, p. 16) define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, este é um tipo de pesquisa que busca a compreensão e interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada. Seu objetivo final é a busca da resolução de um problema (ou mais) a fim de que ocorra uma transformação.

Assim como o método de investigação qualitativo, a pesquisa-ação se torna adequada para pesquisas no âmbito educacional

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Com esse entendimento, realizei, neste trabalho, atividades próprias da pesquisa-ação e como pesquisadora e sujeito desta pesquisa provoquei o aparecimento dos dados mediante ações intencionalmente planejadas, objetivando criar necessidades de revisão da escrita, intencionando aprimorá-la a fim de torná-la mais adequada ao seu interlocutor, ao seu destinatário final.

Assim, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. O objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas encontrados nesta situação, e assim, espera-se resolver ou ao menos esclarecer os problemas da situação observada. Para que isto ocorra, há todo um acompanhamento das decisões e da atividade intencional dos sujeitos da situação (THIOLLENT, 2003).

No entanto, como atuo na condição de professora e pesquisadora da turma selecionada para o estudo, conseguir um distanciamento do objeto estudado, para que possa fugir ao senso comum, considerando que o estudo ocorre em um ambiente “familiar” à minha atuação profissional, é um desafio constante e, ao mesmo tempo, motivador. Este distanciamento exige de mim um policiamento contínuo para transformar o familiar em estranho.

É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e por outro lado treinar-se para “observar tudo”, para “enxergar” cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação. (ANDRÉ, 2000, p. 43).

O fato que desencadeou esta pesquisa foi observar que a prática de produção de textos em sala de aula, principalmente se tratando das séries iniciais do ensino fundamental, era destituída da função real de destinar-se ao outro, bem como tais escritos não eram utilizados em outro momento para serem lidos e compartilhados, mas apenas “vistados” pelos professores.

Assim, se logo nas primeiras aprendizagens o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um *visto* (*visto* não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez) ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. (LEAL, 2003 apud ROCHA, 2003, p. 55).

Para tornar, portanto, a prática de produção textual algo mais próximo, ou de fato, integrante de uma situação de comunicação, procurei, como professora e pesquisadora da sala de aula objeto de estudo, elaborar atividades (e não tarefas) que envolvessem os membros da pesquisa tanto em uma situação de comunicação real, bem como tornar a atividade significativa ao aluno, em que o aluno soubesse o porquê e para quê estaria realizando tal atividade.

Optei por utilizar como base de produção textual dois gêneros diferentes (o narrativo e o autobiográfico) de autoria, visto que é comum, na Rede Municipal de Ensino do município em que ocorreu a pesquisa, a prevalência da prática de reescrever textos de memória (cantigas e outros textos que as crianças já têm contato prolongado, desde a pré-escola). A fim de demonstrar que a apropriação de mais de um gênero pode ocorrer logo nas séries iniciais, os gêneros utilizados como proposta para produção foram o ensaio autobiográfico e o gênero

narrativo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Foram escolhidos estes dois pela relevância de sua apropriação durante a aplicação da pesquisa.

Verificadas as condições de escrita dos sujeitos participantes (alunos do 2º ano do ensino fundamental, equivalente à antiga 1ª série), bem como suas concepções acerca da leitura e escrita, mediante observações no início do ano letivo, iniciei o levantamento e estudo da bibliografia referente ao tema da pesquisa. Estabeleci os objetivos centrais e as questões que condiziam com a investigação, que nortearam a pesquisa, e assim, iniciei a etapa da produção de dados.

Para a produção de dados, utilizei-me dos textos gerados em dois momentos: num primeiro momento, como culminância do projeto Copa do Mundo, onde os textos foram produzidos sem a intervenção direta e com a intervenção direta do professor, a fim de torná-lo adequado ao seu destinatário (os próprios colegas de sala), e, num segundo momento, com base no projeto “Conhecendo nossa turma com Cândido Portinari”. Na última situação, o gênero produzido foi o ensaio biográfico, e os textos, produzidos antes e após intervenção, foram destinados aos pais mediante portfólio da turma. As observações registradas em um diário de bordo e no semanário do professor ao longo do ano de 2010 (ano de aplicação da pesquisa e produção de dados) também foram utilizadas como objeto de estudo.

Em relação à observação na pesquisa, ela pode ocorrer diariamente. No entanto, para que se torne um instrumento metodológico e seja confiável, ela deve ser planejada, registrada com critérios e controlada (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). A escolha por este tipo de instrumento ocorre por ser considerado adequado no que diz respeito ao registro de diversos aspectos da conduta da criança no momento da intervenção, em que se realizou a correção coletiva de texto (técnica de intervenção melhor explicitada no quarto capítulo), bem como suas relações com os gêneros textuais inseridos no contexto das crianças ao decorrer da pesquisa. Nestes aspectos da conduta o enfoque é dado à atitude que a criança adota ao escrever o texto, proposto inicialmente; a interação das crianças nas situações de releitura dos próprios textos e do texto escrito pelo colega, e, por último, a atitude perante a proposta de adequar seu texto ao interlocutor, tornando-o mais apropriado para leitura a quem se destina.

Mukhina (1996, p. 14-17) afirma que, ao observar, o pesquisador acompanha a conduta da criança em suas reais condições e anota fielmente o que observa. Ainda, aponta que as observações podem ser *universais* ou *seletivas*. As observações universais abrangem os muitos aspectos da conduta das crianças durante longo período. No entanto, este tipo de observação não possibilita a anotação fiel de cada movimento e cada palavra da criança. Anota-se somente aquilo que é relevante na opinião do observador no que se refere ao

comportamento observado; que indique as novas qualidades e possibilidades da criança. As observações seletivas, diferentemente da observação anterior, se destinam a estudar um determinado aspecto da conduta da criança, ou sua conduta em períodos de tempo pré-determinados.

Neste estudo, optei pela observação universal, registrando as falas, expressões não verbais, ações e atitudes dos sujeitos participantes da pesquisa. Estas observações ocorreram em situações específicas ocasionadas dentro e fora da sala de aula (sala e biblioteca da escola), mediante atividades de escrita relativas aos gêneros escolhidos. Dentre os aspectos que envolveram as atividades, o aspecto da escrita prevalece e terá maior atenção no decorrer da análise de dados, visto que na escrita se revela o pensamento do autor.

No entanto, as anotações presentes nos instrumentos diário de bordo e semanário, embora fundamentais, foram complementadas com outros recursos utilizados para analisar o comportamento das crianças nas situações mediadas pela professora-pesquisadora no decorrer da aplicação da pesquisa. Para esta complementação, utilizei a máquina fotográfica para registro de imagens, áudio e vídeo nas situações em que as crianças liam e interagem com seus textos e os textos dos colegas e escreviam. A leitura e o momento da escrita se dão na relação entre o leitor e aquilo que lê/ aquilo que escreve, ou seja, a leitura existe no momento em que se realiza a escrita. Como esta atitude não é algo palpável, a percepção de como ocorre a leitura e como é apropriada e objetivada pelos sujeitos foi melhor observada com o registro destes episódios de leitura em áudio e vídeo.

Como registros visuais que ampliam o conhecimento da pesquisa, as fotografias possibilitam documentar momentos que refletem o cotidiano vivenciado (CRUZ NETO, 1994). A fotografia foi utilizada em alguns momentos a fim de perceber as atitudes corporais das crianças que revelassem, possivelmente, atitudes mentais relacionadas ao momento da escrita e da correção coletiva. A filmagem, outro recurso brevemente utilizado, permitiu-nos reter várias facetas do universo pesquisado com as crianças. Dentre elas, o ambiente, as pessoas, as relações, as intervenções e interferências (CRUZ NETO, 1994).

O uso do retroprojetor buscou tornar claros e visíveis para todos os alunos participantes os aspectos que envolvem a escrita de um texto, tornando-o um instrumento fundamental na atividade de correção coletiva, realizada com a imagem do texto de um aluno transcrito fielmente a uma transparência, e projetado de modo a torná-lo visível para todos ao mesmo tempo, possibilitando a interação texto-aluno-professor.

Após os dados produzidos, foram definidos os eixos de análise. A etapa da categorização é realizada quando o pesquisador reúne os dados, organiza-os e atribui-lhes

sentido de acordo com suas vivências e compreensão, apoiado em determinado referencial teórico (SZYMANSKY; ALMEIDA; BRANDINI, 2006).

Para a análise dos dados optei por dois tipos congruentes, sendo eles a análise microgenética e a análise do discurso. A opção pela análise microgenética torna-se relevante pois

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2000, p. 9).

Este tipo de análise é baseado nas proposições de Vygotsky sobre o funcionamento humano e concebe a análise sob o ponto de vista processual, de modo a abarcar a gênese social e as transformações no curso de eventos. Ainda, com base na teoria de Vygotsky, Góes (2000, p. 12) afirma que o método é, ao mesmo tempo, instrumento e resultado do estudo, porque trata de uma visão abrangente que possibilita diversas diretrizes metodológicas que buscam atender a ideia de que a “gênese das funções psicológicas está nas relações sociais” e a “constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.” Assim, baseia-se na crença do papel fundamental das relações sociais para enfatizar o estudo do homem enquanto ser imerso na cultura, nas experiências coletivas e práticas sociais. Nesse sentido, o método e a investigação não podem excluir a visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano. E esta visão inclui, ainda, as discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem como parte da especificidade humana.

Considerando este trabalho como fruto da análise das relações estabelecidas em sala de aula, acerca dos gêneros discursivos utilizados pelos sujeitos, a análise microgenética coaduna-se com os pressupostos teóricos até aqui salientados, bem como contribuirá para a percepção de especificidades do sujeito em relação ao contexto situacional mediado pela professora-pesquisadora. Ainda,

[...] essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante os processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Considerando esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, para análise de dados foi realizado um recorte do material documentado em episódios significativos para o propósito do estudo, a fim de traçar com maior clareza o curso de transformações. E são os textos escritos pelos alunos mediante o gênero discursivo utilizado que revelarão, em maior destaque, as possíveis modificações ocorridas antes e após a ação mediadora do professor.

Por se tratar de uma pesquisa em que o objeto de estudo é o uso da linguagem escrita nas relações estabelecidas pelos sujeitos, de acordo com o contexto intencionalmente mediado, opto pela orientação enunciativo-discursiva, devido a sua congruência com a corrente histórico-cultural e por estabelecer as relações entre os sujeitos com os eventos interativos e as práticas sociais. Esta orientação busca compor o estudo da microgênese com as contribuições da análise do discurso e/ou teoria da enunciação (GÓES, 2000).

Na perspectiva enunciativo-discursiva,

[...] os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc. Vários estudos dessa natureza têm focalizado processos de formação de sujeitos nas relações sociais, muitas vezes com a atenção dirigida à construção de conhecimentos, em espaços educativos na escola comum, creches ou ambientes de educação especial [...]. A ênfase na dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos (atenção ao diálogo, à mediação semiótica) e o caráter mais compreensivo-interpretativo das discussões são duas das marcas dessas pesquisas. (GÓES, 2000, p. 17).

Optando pela escolha desta orientação enunciativo-discursiva neste estudo, fez-se necessário incluir também a análise do discurso como instrumento de análise dos dados obtidos.

Considerando os processos que entram em jogo na constituição da linguagem como histórico-sociais, a análise do discurso apresenta uma proposta adequada, visto que no discurso está inserido o modo social de produção da linguagem. Nesse sentido, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade é linguística (ORLANDI, 2000, p. 17).

A análise de discurso introduz, através da noção de sujeito, a de ideologia e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer para a reflexão as questões de poder e das *relações sociais*. O discurso é definido não como transmissor de informações, mas como *efeito de sentido* entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos

estabelecida por eles num contexto social e histórico. (ORLANDI, 1986, p. 62-63).

No seio das relações sociais, o sujeito adquire novas formações discursivas, que representam as formações ideológicas que lhes correspondem. É a formação discursiva que vai determinar o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição em dada conjuntura. Assim, as palavras e expressões utilizadas pelo sujeito recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Numa situação na qual o sujeito deve falar de sua opção diante de um projeto de ação, estará definindo relações com a ideologia; estará inscrevendo seu dizer em uma determinada formação discursiva que se relaciona na produção de sentidos. É por isso que em análise do discurso o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala em relação a diferentes lugares de uma formação social. Nesse sentido, compreender a fala do sujeito é estabelecer relações do sujeito com sua historicidade (ORLANDI, 2000, p. 108-109).

Neste caso, a análise do discurso se apresenta como opção de relacionar os dizeres das crianças, através de seus textos, com a prática executada em sala de aula pela professora-pesquisadora, a fim de perceber as relações feitas no discurso em seu contexto. No entanto, isto não se resume à simples interpretação do texto da criança, visto que

A análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentido que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. (ORLANDI, 2000, p. 117).

Concebendo as situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita provocadas pelo professor-mediador, bem como os dizeres das crianças nestas situações, a análise do discurso se constitui como o instrumento de análise essencial deste trabalho, na medida em que explicita os processos de significação do sujeito para tornar claros os mecanismos de sua produção.

Vejamos agora a metodologia do trabalho docente, pautado nestas concepções acerca da pesquisa de cunho qualitativo.

3.2 Metodologia do trabalho docente

Neste item busco descrever a metodologia de ensino da linguagem escrita destinada às crianças participantes da pesquisa, que resultou nos gêneros escritos a serem analisados no quarto capítulo deste trabalho. Minha prática docente, como pesquisadora e professora da turma, foi sendo moldada objetivando a apropriação dos gêneros narrativo e autobiográfico num processo dialógico, tornando-os mais apropriados para melhor compreensão de seu interlocutor (destinatário), que são diferentes sujeitos em momentos distintos, como explanarei mais adiante no quarto capítulo.

As etapas do trabalho realizado e as atividades propostas foram planejadas intencionalmente, e por meio da fala, das ações e comportamentos das crianças diante das atividades executadas, foi que passamos a testar e validar os procedimentos que direcionavam o ensino da linguagem escrita, em prol do desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa.

Num primeiro momento, fiz a seleção do material a ser utilizado com as crianças, com base em critérios que viessem ao encontro dos objetivos educacionais que almejava, bem como atendendo à proposta do ensino de nove anos, documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação do Município, e ao plano anual de ensino por série, elaborado ao início do ano letivo de 2010, que nortearam os suportes textuais utilizados em sala para os diferentes gêneros textuais apresentados à turma.

Para definir os critérios que nortegassem o trabalho, fiz um levantamento bibliográfico acerca do tema que envolve a alfabetização mediante a produção de textos e enquanto prática discursiva (GERALDI, 2004; SMOLKA, 2003). Vejamos as contribuições destes e outros autores no trabalho.

3.2.1 Sobre leitura e escrita

Dentre os instrumentos culturais fundamentais para que ocorra a interação social do homem com o objeto sócio-historicamente construído, consideramos a linguagem a mais importante. Como sistema de representação criado pelo homem, constitui-se em poderoso meio de socialização e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do sujeito (VYGOTSKI, 2000). Portanto, na sociedade atual, saber ler e escrever torna-se essencial, isto porque, de acordo com Geraldi (2004, p. 19) “A construção de conceitos se faz com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes, quer por ensinantes: sem a linguagem, a

relação pedagógica inexistente; sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis.”.

Num determinado momento histórico, as questões que abarcam o modo de ensino da Língua Portuguesa, bem como da alfabetização, foram objetos de diversas mudanças. Estas mudanças, por sua vez, resultaram em extensa bibliografia que discorre desde o uso (ou não uso) dos textos em sala de aula, até as propostas de ensino que objetivam construir alternativas pedagógicas a fim de solucionar a defasagem na educação brasileira (GERALDI, 2004).

Dentre os pensamentos mais correntes neste período sobre a alfabetização, de intensa divulgação, encontra-se o pensamento construtivista interacionista, surgido com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979). Tal pensamento vem sendo difundido na escola brasileira e os PCN's refletem essa perspectiva

[...] as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. (BRASIL, 2001, p. 35).

Do ponto de vista da Perspectiva Histórico-Cultural, o modelo interacionista não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 145).

Além disso, Ferreiro e Teberosky analisam aspectos da construção da escrita numa situação experimental, numa situação construída de pesquisa, procurando estabelecer padrões evolutivos como sequência de níveis, organizando o conhecimento infantil da escrita em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, sem considerar as condições de interação social e das situações de ensino (SMOLKA, 2003, p. 53).

Smolka salienta também que os estudos de Ferreiro e Palácio (1982) apontam para “regressões” dentro da sequência evolutiva com relação à escrita de orações. No entanto, acredita-se que estas regressões podem ser apenas uma etapa de desenvolvimento da criança na escrita de textos, visto que, para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento é um processo de movimento dialético, não-linear.

Mesmo com a ampla divulgação do pensamento construtivista em salas de aula, esta teoria não tem sido suficiente para a compreensão das funções da escrita socialmente mediada e constituída do conhecimento, no jogo das representações sociais (SMOLKA, 2003, p. 53).

Observações feitas à prática pedagógica de professores das escolas públicas têm demonstrado que as práticas de leitura e escrita ocorrem como habilidades isoladas.

Além disso, muitas vezes, não é sugerido ao aluno das séries iniciais escrever diferentes gêneros textuais, visto que a preocupação maior é com o tamanho do texto, e não com seu sentido social.

Sabemos que, nas escolas públicas, a realidade é que a maioria das crianças ingressa na primeira série não alfabetizada. No entanto, todas elas carregam hipóteses sobre o que é a leitura e a escrita, bem como suas funções. Luria (1988) contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da escrita, especificamente, afirmando que os processos de aquisição da linguagem escrita se iniciam muito antes de a criança ingressar na escola.

Em sua pesquisa, afirma que a criança de três a quatro anos descobre que seus rabiscos podem ser usados como “auxílio funcional na recordação” (LURIA, 1988, p. 189), mas que, em outro momento, ao ingressar na escola, as crianças assimilam a experiência escolar apenas externamente, sem entenderem o mecanismo e utilização das marcas simbólicas utilizadas convencionalmente.

Diante disso, a criança constrói novas e complexas formas culturais, empregando expedientes culturais complexos, e estes, por sua vez, são sucessivamente aperfeiçoados, em contínuo movimento dialético, até que ela se aproprie finalmente, da linguagem escrita convencional (LURIA, 1988).

Com base no apresentado até o momento, poderia aqui realizar um breve histórico sobre o conceito de alfabetização no decorrer dos tempos, mas prefiro reportar-me à concepção mais adequada, a meu ver, deste processo.

Para isso, Smolka (2003, p. 29) afirma:

Para mim, a alfabetização³ implica *leitura e escritura* que vejo como momentos discursivos. [...] o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa *sucessão de momentos discursivos*, de interlocução, de interação. A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.

³ A autora denomina alfabetização como sendo “desenvolvimento, ensino da aquisição da escrita” (SMOLKA, 2003, p. 29)

Nesse sentido, o ensino da leitura e escrita na primeira série, de modo geral, não condiz com esta concepção, visto que, até os dias atuais, o ensino da leitura e escrita se mantém pautado de forma verticalizada, onde o professor assume que detém o conhecimento e o transmite ao aluno, que fica condicionado à transmissão do professor.

Além disso, o conhecimento que o professor, em linhas gerais, toma como o ideal é a compreensão das sílabas e fonemas, para posterior apropriação da linguagem escrita, isto é, quando esta é apresentada. Ou seja, estes professores geralmente apresentam inúmeros exercícios envolvendo o preenchimento das sílabas faltosas nas palavras (sem ligação nenhuma de sentido entre si), e quando o aluno não consegue realizar a tarefa solicitada, é considerado pelo professor como incapaz, com pré-requisitos não desenvolvidos, e, portanto, impossibilitado de se alfabetizar (SMOLKA, 2003, p. 39).

Com base nestes apontamentos, pretendo, com a intervenção pedagógica que será melhor explicitada no decorrer deste capítulo, ultrapassar esta ‘artificialidade’ do uso da linguagem na sala de aula, concebendo-a em sua perspectiva discursiva. Posto isso, é fundamental a compreensão de que produzir textos vai além de apenas realizar uma redação. Mesmo com estudos apontando a diferença entre produção de textos e redação, ainda existe uma prática que concebe ambos como sendo similares em seu significado. Vejamos, portanto, a que nos referimos como produção de textos.

3.2.2 A produção de textos

No Brasil, durante a década de 80, o ensino de língua portuguesa foi objeto de extensos estudos e mudanças que resultaram em uma gama bibliográfica que, em suma, se reúne em dois grandes grupos relacionados entre si e complementares. O primeiro grupo refere-se aos estudos com a preocupação de analisar, sob diferentes ângulos, dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos, como a leitura de textos, o ensino da gramática, a análise das redações, entre outros temas. Um segundo grupo, baseando-se ou não em tais pesquisas, disseminam um conjunto de propostas de ensino, elaboradas sob diferentes vertentes, cujo objetivo final é ultrapassar a constatação da escola como ela é, para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas buscando a escola como poderia ser (GERALDI, 2004).

Assim, os professores da década de 80 sofreram um período de divergências teóricas com o resultado de todos esses estudos, e, habituados aos exercícios de redação, tiveram que

se adaptar ao novo conceito de escrita: a produção de textos. No entanto, isto não se confunde com mera troca de terminologias, mas abarcam outras concepções envolvidas (GERALDI, 2004).

A recuperação dos estudos bakhtinianos, no que se refere à constituição da consciência como produto das interações verbais concretamente vividas pelo sujeito, leva a entender o sujeito como produto tanto de sua herança cultural, como de suas ações sobre ela. E é por isso que o sujeito, “[...] ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas.” (GERALDI, 2004, p. 20). Assim, ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo, na relação de dizeres entre os pares desta interação. Ou seja, sendo a sala de aula um lugar de interação verbal e por isso mesmo, de diálogo entre os sujeitos, a produção de textos deve ocorrer muito além de uma simulação de escrita, pois se assim o fosse, regrediríamos ao conceito de redação. Mesmo com o surgimento do conceito de produção de textos no campo educacional, ainda, ainda

[...] temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de texto, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 2006, p.128).

Na discussão que se apresenta, conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é compreendê-lo como propulsor de diálogos com outros textos, e conceber o aluno como produtor de textos é entendê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo entre textos e leitores. Assim, a troca de redação por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações (GERALDI, 2004). Para isto, as condições dadas ao processo de produzir textos devem ser mobilizadas de acordo com estas relações. Assim,

[...] o professor deve trabalhar a produção e a compreensão de textos, buscando sempre deixar muito claro em que situação discursiva o texto a ser produzido (como também o texto a ser compreendido) deve ser encaixado. (KOCH e TRAVAGLIA, 1993, p. 104).

Se a produção de textos implica estar inserida numa situação discursiva real, não há como pautar o ensino da escrita em apenas um tipo de texto. Para cada situação vivenciada pelo sujeito existe um gênero que se enquadra aos moldes da situação. Em poucas palavras,

todos nós, falantes e ouvintes, construímos uma competência genérica que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função.

Nesse sentido, a escolha pela produção de mais de um gênero textual se deu pela relevância do gênero em relação aos projetos realizados em sala de aula. A seguir, explico a intervenção que gerou os dados utilizados na análise presente no quarto capítulo deste trabalho.

3.2.2.1 A correção coletiva: contribuições de Celéstin Freinet

Neste item, busco apresentar o referencial teórico que serviu de base para intervenção mediadora utilizada na escrita entre a primeira e última versão do gênero proposto, e relacioná-la com as discussões teóricas até aqui apresentadas.

No momento de escolha da forma de intervenção entre um texto produzido e outro, buscava uma técnica que envolvesse os alunos na reescrita do texto, mas sem que fosse algo em que a criança não via sentido, não entendia o porquê estava sendo feito. Isto ocorre muito em práticas de revisão de texto em sala de aula, onde o professor corrige todos os erros de textos dos alunos individualmente, e simplesmente entrega o texto novamente para o aluno, que simplesmente “passa a limpo” o que foi corrigido e alterado, mas sem discussão do porquê ocorreram determinadas alterações.

[...] os estudos indicam a existência de estratégias muito limitadas em crianças e até em escritores de mais idade (Graves, 1979; Scardamalia & Bereiter, 1985, 1987). A tendência que aparece é a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície que não afetam o significado dos enunciados e que, frequentemente, se resumem a questões de palavras isoladas ou correção ortográfica. Mudanças de base, que afetam o significado do texto, não são em geral abordadas (Sommers, 1980; Haiyes et al., 1987). A revisão parece especialmente difícil para a criança pequena porque, como sugeriu Daiute (1985), envolve um julgamento sobre o processo de criação do texto, o que implica assumir um ponto de vista objetivo sobre os próprios pensamentos e sentenças. (GÓES, 2003, p. 102).

A etapa entre a primeira e a segunda versão do gênero escolhido ocorreu, portanto, sem a preocupação somente com a questão linguística. Ou seja, o objetivo da escrita da segunda versão não era apenas apontar correções ortográficas ou gramaticais. Mas sim, propiciar uma nova leitura do escrito e abrir a possibilidade de mudança em seu conteúdo

ideológico, nos elementos que compõem o gênero escolhido, de forma a dar mais sentido ao escrito.

Sobre correção linguística, Bakhtin (2009, p. 99) ressalta que

O critério de correção só se aplica à enunciação em situações anormais ou particulares (por exemplo, no estudo de uma língua estrangeira). Em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.

Assim, a escolha pela técnica da correção coletiva do texto produzido pelo aluno ocorreu justamente pelo dialogismo presente entre o texto e o autor, onde tanto o autor, como as crianças que estão em contato com o seu ‘dizer’ no texto, dão suas contribuições a fim de tornar a linguagem o mais clara possível ao interlocutor. Como bem afirma Freinet (1976, p. 53)

Quase não é preciso dizer as enormes vantagens que esta correção coletiva do texto escolhido nos traz: ela constitui o mais fecundo dos exercícios de composição, de gramática e de sintaxe. Manuseamos verdadeiramente todos em conjunto a língua: desarticulamo-la para reconstruirmos em seguida; vivemos a redação e, sem nenhuma definição, sem explicação teórica, realizamos o mais eficaz dos exercícios.⁴

Embora Freinet (1976) propõe a escolha de um único texto da turma para ser feito e guardado num “álbum fichero”, em minha pesquisa, realizo a correção do texto de um aluno coletivamente, mas todos, após a correção coletiva, refazem seus próprios textos, de acordo com o que apreenderam da correção coletiva.

Nos primeiros momentos em que introduzi esta prática à turma da qual lecionava, havia grande preocupação, de minha parte, quanto à inibição do aluno autor do texto. Temia que o autor não quisesse ter seu texto exposto, e assim, se sentisse mal com isso. No entanto, a reação foi contrária, como registrei no primeiro dia em que apliquei a atividade:

Hoje expliquei às crianças que iríamos reler os textos que fizeram na semana passada, e melhorá-lo para que pudessem ler o texto na biblioteca amanhã. Entreguei os textos [...], de modo que o autor não ficasse com o próprio texto. Achei impressionante a quantidade de comentários negativos em

⁴ Embora o autor se utilize de termos como ‘exercícios’ e ‘redação’, reitero aqui que estes conceitos remetem exclusivamente ao período em que o autor redigiu tais termos, mas que em nada refletem minha concepção neste trabalho. Assim, a correção coletiva está sendo considerada por mim como ‘atividade’ (LEONTIEV, 1988; DAVYDOV, 2003; REPKIN, 2003) e a ‘redação’, como produção de um gênero discursivo (ou texto, como venho tratado em determinados momentos, na condição de suporte do gênero escrito).

relação ao texto do colega. A A5 falava: “Nossa, pro! Que letra feia, não dá pra entender nada!” e logo outros colegas também diziam algum erro encontrado no texto, seja ele ortográfico ou apenas estético, mas os que estavam com textos melhores escritos não se manifestavam, nem positivamente, nem negativamente. Diante disso, conversei com eles sobre a importância de revermos o texto e melhorá-lo, e que não deveríamos diminuir um colega porque ele errou, porque todos nós cometemos erros, até mesmo a professora. Quando disse isso o A7 comentou: “- É mesmo, professora, ontem você errou a data e eu corrigi”. É claro, eu confirmei, e disse que não era por isso que ficaria chateada com o A7, porque todos nós podemos melhorar. Quando eu ligo o retroprojeto para colocar o texto do A15, houve grande espanto e encantamento. Logo repararam no “arco-íris” projetado na parede pela lente do retro, e ficaram mais surpresos ainda quando coloquei o texto. Conforme íamos corrigindo, o A15 ficou meio tímido, sem participar muito da correção, mas por conta da grafia a maioria logo descobriu o autor do texto. Participaram bem da correção, mas na hora que propus para que refizessem, pediam muito meu auxílio, perguntando se era para refazer daquela forma, algo natural, por ser a primeira vez que refazem o texto. Não parei um minuto no lugar, mas atenderam à proposta. Acredito que, ao longo do ano, a segunda versão do texto se torne algo mais natural a eles. Ao final, a aluna A5 logo fez um pedido: “- Semana que vem você coloca meu texto, professora?” Logo, parece terem lidado bem com a exposição do texto.

Situação observada no dia 22/03/2010

Neste dia observado, foi interessante que a inibição inicial do aluno A15 logo deu lugar ao entusiasmo da novidade apresentada, o texto projetado e a “mágica” que traz as alterações na transparência, que aparece projetado no fundo branco. Quando percebeu que as inadequações de seu texto não serviam de motivo para piadinhas dos colegas, foi perdendo a timidez e passou a opinar sobre o que era alterado no texto dele, concordando ou discordando das modificações. Nesse sentido, meu papel em encorajá-los a falar, a perceber que todos erram e podem melhorar, foi de fundamental importância para que tornasse a exposição do texto de um aluno algo natural, sem causar constrangimentos ou insatisfações. Por esse motivo,

Cabe ao professor encorajar e ajudar os hesitantes (a falar, exprimir suas idéias através da fala ou dos textos), aqueles que têm, como que uma espécie de vida e de pensamento secreto, que recusam libertar-se. E é muitas vezes nestas crianças concentradas que vamos encontrar textos profundos, densos e, por vezes filosóficos que elevam a qualidade dos nossos textos. (FREINET, 1976, p. 43).

Por isso é que o encaminhamento dado pelo professor entre a (e na) primeira escrita e a escrita final, irá influenciar significativamente o produto final, o texto apropriado ao seu destinatário. “As instruções que ele (o professor) propõe acionam e regulam a escrita dos

alunos. Além disso, o professor tem uma posição de leitor que deve compreender a individualização do texto produzido.” (RIGAUD e CRAYSSAC, 2002, p. 56).

Durante a correção coletiva de um texto de aluno, o professor exerce um duplo papel, o de leitor e o de corretor. Ao analisar coletivamente um texto, o professor lida com as correções que deve apresentar à criança, por fazerem parte de um conjunto de normativas da língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, lida com as hipóteses das crianças sobre aquilo que está correto e não está. Embora a criança queira participar, opinando sobre aquilo que ela pode melhorar no texto do aluno, nem sempre suas hipóteses do que seja correto estão de acordo ao que, de fato, as normas linguísticas, sintáticas, lexical e ortográfica exigem do discurso.

Professora: - O menino estava passeando pela floresta...

A5 – É pela ‘a’ floresta, não é?

Professora: - Não, o menino estava passeando pela floresta, e não pela ‘a’ floresta.

A5 – hmm (balançando a cabeça, fazendo gesto afirmativo).

Situação observada e registrada em vídeo dia 22/10/2010

Nesse sentido, a dificuldade do professor é de conciliar essa escuta com sua missão de corretor que deve permitir que o texto do aluno seja socializado (RIGAUD e CRAYSSAC, 2002).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quando se solicita a revisão do texto do aluno é o distanciamento que deve haver entre a primeira escrita e a segunda. Como afirma Bucheton (2002):

A variável tempo é decisiva porque são necessárias as rupturas, os momentos de se distanciar, para poder visualizar o texto de outro ângulo. Fazer reescrita imediatamente ou no dia seguinte é inútil: é preciso deixar passar um pouco de tempo entre os escritos intermediários. [...] Se os alunos se entediarem, é preciso reavaliar as instruções; caso contrário, quando nada mais acontece, o professor deve saber parar, finalizar o projeto de escrita. (BUCHETON, 2002, p. 58).

Por isso a escolha no momento de reescrita sempre ocorreu de dois a três dias após a primeira escrita. Com um distanciamento maior do escrito, a criança percebe melhor suas falhas e o que pode melhorar do gênero escrito. No entanto, presenciei momentos em que a segunda versão ocorria no mesmo dia, diante da necessidade do aluno.

Hoje o A6 quis contar uma história para a turma, que havia escrito em sua agenda, em casa. Diante do silêncio da sala lê a história para a turma, que se resume a 7 linhas de sua agenda, e quando termina, recebe um bombardeio da sala: “Só isso? Já acabou?” Quando perguntei às crianças o que ele deveria fazer, disseram que deveria escrever “mais coisas” e dar um “final mais legal”, porque o que ele havia escrito não fazia muito sentido. Quando fomos à biblioteca, já ao final do turno reparei o A6 ao fundo, enquanto estava fazendo a leitura dos textos refeitos. E apaga, apaga, escreve de novo, quando, bem no finzinho do horário de leitura ele chega e diz “Pro, refiz o texto, posso ler?” É claro que deixei que lesse, e mesmo com aquela escrita por cima do que foi apagado, todo borrado, consegui ler sua história e ir embora com os aplausos da turma pela aprovação da história.

Situação observada dia 14/09/2010

Anterior à segunda versão do texto escrito, a técnica da correção coletiva foi aplicada usando diversos gêneros discursivos ao longo do ano, em outras experiências na condição de professora da turma. Nesta pesquisa, a relação do texto com o destinatário foi de fundamental importância para que a criança se apropriasse do gênero proposto em sua reescrita. Vejamos, agora, à luz da teoria até então relacionada, os aspectos em evidência na intervenção aplicada na pesquisa.

3.2.2.2 A produção de textos na proposta do ensino de nove anos

No documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação, a fim de nortear o trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino, o trabalho com produção de textos, bem como de leitura, está disposto em eixos que se dividem em Expectativas de Aprendizagem, Conteúdos e Orientações Didáticas. Este documento refere-se somente ao segundo ano do ensino fundamental, visto que, em 2010, foi o primeiro ano de vigência desta etapa de ensino (2º ano).

No eixo intitulado “expectativas de aprendizagem”, dispõem as seguintes expectativas para o segundo ano do ensino fundamental:

Interagir com os diferentes portadores textuais, selecionando-os de acordo com a tipologia de interesse, tanto para a produção escrita quanto para as diversas situações de leitura;
Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circular originalmente, tanto em situações de escrita, reescrita e de leitura;
Produzir alfabeticamente textos de autoria, escrita de memória ou a partir de um modelo, levando em conta o gênero, o contexto e a finalidade;
Revisar e editar o texto focalizando os aspectos de análise e reflexão da língua e da linguagem. (MARÍLIA, 2010, p. 03).

Observando estas expectativas, percebe-se que está presente a orientação do trabalho com diversos tipos de textos, embora se use diferentes terminologias sem explicitações concretas a que se refere cada uma. O que chama atenção nestas expectativas é que, logo a partir do segundo ano do ensino fundamental, tem-se como expectativa a revisão e edição do texto produzido, no entanto, sem explicitação da forma como isto deve ocorrer. A opção de intervenção entre um texto e outro utilizado por mim neste trabalho não advém de uma forma proposta no documento da Rede Municipal de Ensino, mas sim, surgiu de proposições e inquietações minhas na condição de profissional da educação.

Com relação à produção de textos, optei por utilizar uma estratégia de elaboração e criação de texto narrativo muito comum entre professores da Rede Municipal de Ensino onde leciono: a construção do texto narrativo a partir de imagens sequenciais (TISSET; LÉON, 1995). A escolha apóia-se na ideia de muitos professores, que acreditam ser este um tipo de proposta que auxilia o aluno na explicitação da ordem cronológica da história, facilitando, assim, seu registro escrito. Como bem ressalva Smolka (2003, p. 81),

[...] era queixa constante das professoras que as crianças não sabiam ‘escrever logicamente’, que não tinham ‘sequência de pensamento’, e que a escrita era, portanto, ‘incorreta’ e ‘sem sentido’. Propondo às crianças um trabalho com os quadrinhos, podíamos, em sala de aula, observar não tanto a ‘sequência lógica’, mas muito mais as diferentes possibilidades de articulação de sentidos.

As imagens sequenciais utilizadas neste trabalho provêm da história em quadrinhos do autor Mauricio de Sousa, publicadas no site oficial da Turma da Mônica. A tirinha foi impressa para a implementação da proposta com as crianças. Ao apresentar a proposta de se elaborar um texto narrativo mediante a observação das imagens, foi interessante observar como as crianças lêem e interpretam os indicadores dos movimentos do personagem, das ações e das sequências, como elas dialogam com os desenhos e como elas ocupam o lugar de autoras durante este momento. Estes detalhes foram mais bem observados através da análise microgenética, que possibilitou direcionar a atenção para pequenos indícios e detalhes resultantes das relações e interações com o entorno criado durante a pesquisa.

Outro gênero escolhido para aplicação foi o ensaio biográfico (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), mais especificamente, a autobiografia. A opção se deu mediante a hipótese de que as crianças possam ir além da apropriação somente do gênero narrativo, e se apropriar de outros gêneros escritos também, de acordo a mediação aplicada.

A proposta de escrita deste gênero se baseou na ideia de intertextualidade, onde, a partir de um texto já conhecido pela criança, se faz inferências que auxiliam a criação de outro, em outro contexto. No caso, foi utilizada a biografia de Cândido Portinari, em vista do projeto “Conhecendo nossa turma com Cândido Portinari”, e, a partir da biografia adaptada de diversas obras que referenciavam o pintor, cada aluno foi levado a escrever sobre sua própria vida, a fim de apresentá-la aos pais, mediante o *portfólio* da turma.

Em relação ao portfólio, referências o apontam como um instrumento que auxilia tanto no registro de dados de uma pesquisa, quanto um instrumento de avaliação utilizado pelo professor. Neste trabalho, o portfólio instrumentalizou os dados da pesquisa, possibilitando novas análises a cada manuseio, refletindo o resultado proporcionado pela intervenção aplicada em sala de aula.

Nesse sentido, em relação à pesquisa,

Mais uma vez, a pesquisa-ação fica em algum ponto entre o não-registro da maior parte do que acontece na prática rotineira e a rigorosa revisão, pelos pares, do método, dos dados e das conclusões da pesquisa científica. A pesquisa-ação tende a documentar seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um *portfólio*, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira, tais como resultados de testes em educação ou índices de satisfação dos clientes com as organizações de serviço ou as atas de reuniões de equipes de produção nas empresas. (TRIPP, 2005, p. 449, *grifo do autor*).

No ano de aplicação da pesquisa, a rede de ensino a qual pertencço programou o uso do portfólio como um dos instrumentos de avaliação obrigatórios para o trabalho do professor. Nesse sentido, foi elaborado um documento pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, utilizado em um curso de capacitação de professores de 2º ano no início do ano de 2010, baseado também nas leis que regem o ensino fundamental de nove anos, em que consta no item XII, intitulado “Avaliação”, a seguinte definição de *portfólio*:

Portfólio, dossiê, relatórios de avaliação, todas essas nomenclaturas se referem, no sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagem do aluno que ajuda o professor/professora, os próprios alunos/as e as famílias uma visão evolutiva do processo. É importante que a cada dia, seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita ao professor/a e ao aluno/a um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa forma de registrar diariamente a caminhada do/a aluno/a tem o objetivo de mostrar a importância de cada aula, de cada passo, como uma situação de aprendizagem. (MARÍLIA, 2010, p. 45).

Os textos dos alunos, após intervenção do professor, foram organizados no portfólio a fim de atenderem a sua função real, entrega aos destinatários, os pais dos alunos. No entanto, o portfólio deve ser um instrumento que vai além do simples suporte de textos. Como explicita o documento organizado pela Secretaria Municipal da Educação (2010):

A organização de um dossiê ou Portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos e alunas para mostrá-los aos pais/mães somente como instrumento burocrático. Ele precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. (MARÍLIA, 2010, p. 45).

Foi com este objetivo que se consolidou a relação entre os interlocutores no processo, neste caso, as crianças e seus pais.

Embora os textos produzidos pelas crianças envolvessem momentos específicos de sua aplicação, situados em um projeto que o contextualizava, a aplicação das intervenções foram baseadas em uma rotina já presente nas ações da professora da turma, resultado de experiências anteriores em séries iniciais. A rotina, portanto, apresenta-se da seguinte forma:

1. *Produção de texto semanal, a partir do contexto utilizado no decorrer da semana:* Toda semana trabalhávamos com um tema, e estudava-se um gênero textual de acordo com o eixo temático. Propunha-se que a criança produzisse um texto a partir de inferências ao que foi trabalhado durante a semana. Para abarcar maiores possibilidades de vocabulário acerca do tema, esta etapa ocorria, geralmente, às sextas-feiras. A escrita nesta etapa é sempre individual;

2. *Análise e correção coletiva de um dos textos produzidos na semana anterior:* utilização do texto de um aluno reproduzido na transparência, com o retroprojetor, selecionado de acordo ao aspecto linguístico a ser analisado e retomado por maior parte dos alunos⁵. Se o texto era produzido na sexta-feira, o texto selecionado por mim era analisado na segunda-feira. Com participação oral constante dos alunos, inclusive do autor do texto, reescrevíamos o texto na lousa, ou em papel pardo, para ser retomado depois (professora como escriba – ver imagem em APÊNDICE B)

3. *Entrega aos alunos dos textos produzidos para comparação de inadequações em relação ao texto corrigido coletivamente:* momento importante em que os alunos atuavam como leitores daquilo que escreveram. Ora os textos eram lidos pelos próprios autores, ora os textos eram compartilhados aleatoriamente, e lidos pelos colegas, que eram marcadamente

⁵ Digo “maior parte dos alunos” devido às ausências de alguns sujeitos da pesquisa na data de aplicação por motivo de doença.

críticos em relação ao que liam. Depois de confrontadas as inadequações individuais dos alunos com o texto reconstruído coletivamente, na lousa, apaga-se a versão coletiva do quadro negro, e logo era entregue uma folha em branco aos alunos. Dizia a eles: “- Como nós pudemos melhorar o texto do colega que mostrei-lhes na transparência, agora é hora de vocês, sozinhos, encontrarem o que pode ser melhorado no texto de vocês, e reescrevê-lo.” (ver imagem no APÊNDICE C)

4. *Nova versão do texto, a partir do que foi analisado por eles, a fim de aprimorá-lo no que consideram necessário:* como as crianças criticavam bastante o texto do colega, com comentários do tipo: “professora, este texto não dá pra ler”, pedia que o aluno-leitor sugerisse o que poderia ser melhorado no texto do colega-escritor, e, ao entregar o texto ao autor, este se posicionava como leitor diante do texto e, na nova versão, procurava aprimorá-lo, a fim de que fosse “possível” de ler em um outro momento.

5. *Compartilhamento dos textos produzidos para leitura na biblioteca da escola.* Eram realizadas tanto leitura individual como leitura oral de um aluno para os demais colegas, como forma de apreciação literária. Geralmente, as crianças gostavam da leitura oral (ler seu texto em voz alta para os colegas), e quando a narrativa era interessante, demais alunos solicitavam permissão do autor para realizar a dramatização da história diante da sala. Era sempre realizado um dia após a 2ª versão escrita do aluno, atingindo, então, o objetivo da reescrita. (ver imagem em APÊNDICE D)

No caso da aplicação do texto autobiográfico, como foi destinado aos pais mediante o portfólio da turma, este não foi compartilhado na biblioteca da escola, como é o caso de outros gêneros textuais apresentados no decorrer do ano letivo. É interessante destacar que os textos dos alunos, antes de serem entregues, embora lidos por mim, não eram corrigidos individualmente. Era selecionado apenas um para ampliarmos as discussões em sala sobre a forma como o texto poderia ser melhor escrito. A intenção era observar a atitude autônoma e crítica que os alunos poderiam ter em relação àquilo que escreviam, e fazer as devidas intervenções necessárias diante dos comportamentos presentes no momento da interação.

Paralelamente aos momentos em que produziam textos intencionalmente, mediante contextos criados em sala de aula para que isto ocorresse, os alunos passaram a elaborar naturalmente suas próprias histórias e textos (adivinhas, narrativas, bilhetes) muitas delas em sala, assim que terminavam as atividades propostas, ou eram elaborados em casa, e trazidos

para a turma. Ora estes textos eram lidos para a turma no momento da conversa⁶, ora o material produzido pela criança era destinado à caixa de leitura (pequeno acervo da sala de aula, contendo diferentes suportes textuais) para que todos pudessem ter acesso a ele e realizar a leitura, bem como apontar suas observações acerca do que foi escrito.

Vejamos, portanto, a descrição dos sujeitos que participaram da pesquisa.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Pelo que vimos até o presente momento, a criança deve ser considerada como um sujeito inserido em um contexto sócio-cultural, e passar pelas diversas experiências com as diferentes gerações para se apropriar dos objetos culturalmente cristalizados pela humanidade.

A pesquisa contou com a participação de dezoito crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (equivalente à antiga primeira série), oriundas de uma escola pública municipal do oeste paulista, que frequentavam a escola no período da tarde (das 12h30 às 17h30). As crianças ingressaram no início do ano com seis anos e meio, tendo todos completado sete anos até o mês de julho do ano de 2010, de acordo com a proposta do ensino de nove anos. A turma era formada por seis meninas e doze meninos. A maioria das crianças era oriunda do próprio bairro da escola ou de bairros bastante próximos e uma minoria delas de uma favela localizada nos arredores da escola. De todas as crianças matriculadas na turma, apenas duas tinham um dos pais com o nível superior incompleto. Uma delas tinha a mãe analfabeta e o padrasto analfabeto funcional. Os demais pais tinham o primeiro ou o segundo grau incompleto e poucos tinham o segundo grau completo. Em sua maioria, os pais possuíam baixa renda e desempenhavam trabalhos de serviços gerais (domésticas, pintores, pedreiros, autônomos e babás) ou designavam-se como “do lar”. A identificação das crianças no decorrer da análise de dados, exposta no 4º capítulo, estará de acordo com a ordem da lista de chamada, como no quadro abaixo, distinguido em sequência por A1, A2, e assim por diante. As falas da professora serão denominadas pela letra **P**.

⁶ Momento destinado à exploração da oralidade infantil, em que resgatávamos oralmente fatos ocorridos anteriormente à chegada da criança na escola, e os alunos podiam, neste momento, expor qualquer material que trouxesse de sua casa (desde um objeto a um texto criado por ele), entreando os demais colegas.

Quadro 1 – Identificação dos alunos participantes da pesquisa

identificação	Alunos	Idade (em ago/2010)	sexo	Cursou o 1º ano do Ensino Fundamental em 2009, na mesma escola.
A1	A. B.	7 anos	F	Sim
A2	A. L.	7 anos	M	Sim
A3	D.	7 anos	M	Sim
A4	E.	7 anos	F	Sim
A5	Em.	7 anos	M	Sim
A6	F. F.	7 anos	M	Sim
A7	F. G.	7 anos	M	Sim
A8	G. P.	7 anos	M	Sim
A9	J. H.	7 anos	M	Sim, mas iniciou o ano letivo frequentando uma escola estadual, e retornou à esta instituição em abril/2010, por insatisfação da mãe quanto ao rendimento da criança na escola estadual em questão.
A10	Ju.	7 anos	F	Sim
A11	L.	7 anos	F	Sim
A12	Ma.	7 anos	M	Sim
A13	Me.	7 anos	F	Sim
A14	R.	7 anos	M	Sim
A15	V. B.	7 anos	M	Sim
A16	V. H.	7 anos	M	Sim
A17	W.	7 anos	M	Sim
A18	S.	7 anos	F	Sim, mas iniciou o ano letivo frequentando uma escola estadual, e retornou à esta instituição, estando matriculada nesta turma a partir de maio/2010, por insatisfação da mãe quanto ao rendimento da criança na escola estadual em questão.

Fonte: Autoria própria.⁷

Atuei como professora titular da referida turma e como pesquisadora. Exerço minhas funções no magistério desde fevereiro de 2006, como funcionária pública, no cargo de

⁷ Derivado do diário de bordo da turma do 2º ano do Ensino Fundamental – 2010

professora de EMEF, com experiências advindas de estágios em instituições públicas de EMEI e EMEF em anos anteriores. Formei-me no magistério pelo CEFAM (Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), o que me possibilitou a posse do cargo de professora em 2006, quando ainda estava cursando o 3º ano da graduação em Pedagogia pela UNESP da mesma cidade. Como fruto desta experiência educacional, tenho direcionado meus estudos sempre a abarcar questões que envolvem a prática do professor em sala de aula.

As atividades mediadoras voltadas para a produção dos gêneros escritos com a turma participante da pesquisa ocorreram em dois momentos. O gênero narrativo foi produzido ao final do 1º semestre de 2010, e o gênero autobiográfico no 2º semestre de 2010.

A seguir, apresentarei os dados produzidos e a análise dos mesmos à luz do referencial teórico apresentado no decorrer deste trabalho.

CAPÍTULO 4 - O COTIDIANO DESVELADO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, proponho-me a relacionar os fundamentos teóricos ora apresentados neste trabalho com os dados de observação produzidos no decorrer da pesquisa, bem como os dados dos textos produzidos pelas crianças durante o processo. Ao longo deste estudo tenho reiterado a importância das atividades de leitura e escrita enquanto processos discursivos, dialógicos, que apresentam sequências e rupturas conforme vão se consolidando a objetivação e apropriação da língua materna pelas crianças. Nesse sentido, a apropriação do objeto cultural – os gêneros escritos, a linguagem escrita – só ocorre mediante relações de interação e colaboração entre os pares situados no contexto social.

Os dados apresentados estão organizados, em suma, na forma de textos digitalizados, de acordo com a categoria que demonstrou maior relevância entre o texto sem a mediação e, posteriormente, com a mediação. A atividade mediadora será explicitada no início de cada item, referente ao gênero trabalhado, a fim de que haja maior compreensão ao apresentar as categorias de análise dos textos escritos pelas crianças.

Ainda, ao analisar as observações das ações, tanto das crianças como da professora-pesquisadora, utilizo a análise microgenética, e, ao analisar o discurso apresentado pelas crianças em seus textos, utilizo a análise do discurso.

Na autoria do texto produzido pelos dezoito alunos, cada um será denominado, em sua ordem na lista original da turma (ver **Quadro 1**), por A1, A2, A3 e assim sucessivamente. Conforme observações acerca dos dados coletados, foram geradas as seguintes categorias:

Mediação do professor

Significado/sentido no discurso

Destinatário final: motivo eficaz da reescrita.

Dialogismo e intertextualidade nos textos escritos

Objetivação e apropriação do gênero escolhido: composição, conteúdo e estilo

À luz das categorias elencadas, estarão as considerações dos dois gêneros realizados neste trabalho. Assim, para cada categoria, abordarei, primeiramente, os resultados de acordo com o gênero narrativo (primeira intervenção realizada) e, por fim, de acordo com o gênero ensaio biográfico (segunda intervenção realizada). Com destinatários diferentes, vejamos as relações de mediação consolidadas nas duas propostas, e, com elas, as observações feitas de acordo com a fundamentação teórica que pautou este trabalho.

4.1. Mediação do professor

Na condição de parceiro mais experiente, o professor deve mediar, por meio de situações reais, educativas e intencionais, as possibilidades de uso da linguagem escrita pelas crianças. Como objeto a ser apropriado historicamente, a linguagem escrita deve ser apresentada à criança inserida num contexto significativo a ela, e sua apropriação, além de ser instaurada por meio das ações intencionais do professor, pode ocorrer também na troca por meio de pares, onde crianças mais experientes estabelecem relações com crianças de outros níveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Pautada no conceito básico de mediação, apresento a análise desta categoria, destacando o processo de mediação realizado, primeiramente no que concerne ao trabalho com gênero narrativo, em que os destinatários eram os próprios alunos em sala de aula, e o segundo, relativo ao gênero ensaio biográfico, tendo como destinatário os pais dos alunos.

4.1.1 O gênero narrativo

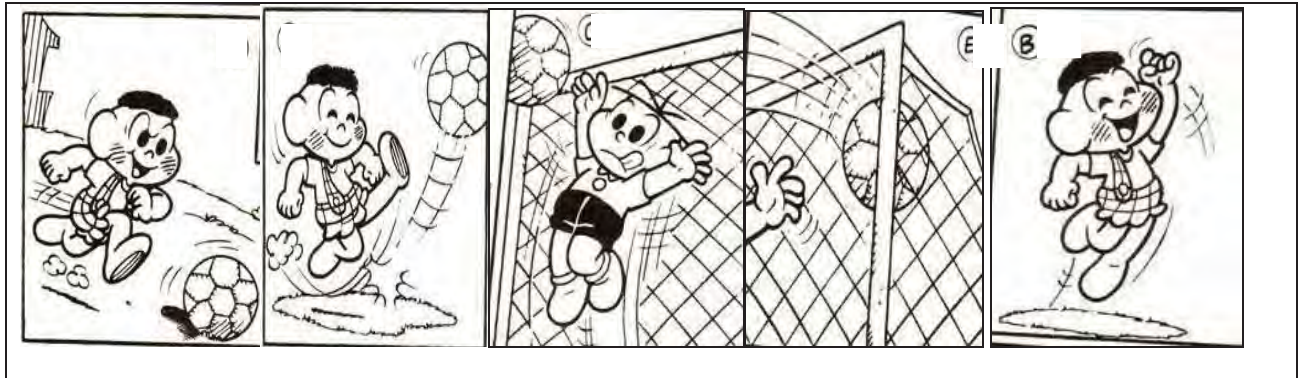
Sejam tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como “expressão de modificações de um estado inicial”. Por isso a estrutura das narrativas é basicamente temporal, apresentando três momentos fundamentais:

- a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema.
- b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.
- c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado. (FARIA, 2012, p. 24-25).

No início do mês de junho/2010, o tema escolhido pela professora, juntamente com as crianças, para ser trabalhado no decorrer do mês foi “Copa do mundo”, que culminaria com a montagem de um campo de futebol em isopor e encenação de uma história com uso de fantoches feitos de palitos de sorvete e papel.

Intentando observar o que as crianças apresentariam em seus textos, sem haver trabalhado um texto que servisse de base para que a criança estabelecesse conexões intertextuais, no dia 18/06/2010, sugeri que criassem uma história (um texto narrativo) a partir

da tirinha de Maurício de Sousa, explicando às crianças que o texto seria lido e compartilhado posteriormente entre eles, além de as melhores histórias serem encenadas para os demais colegas com uso de fantoches. Como neste momento a escrita é individual, as carteiras foram posicionadas individualmente, e entregue às crianças uma folha pautada, juntamente com a tirinha para que iniciassem seu processo escrito.



SOUSA, Maurício de. Cebolinha. Apud: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/images> (com acesso em 02 jun 2010).

A escolha da tirinha foi feita com base nos elementos que apresenta, relativo ao tema trabalhado na semana (Copa do mundo), visto que há a presença de uma situação em que ocorre um jogo de futebol, possibilitando correlações com os times dos países participantes da Copa do Mundo que ocorria naquele mês, com os jogadores das seleções participantes, e possibilitando a exploração de temas transversais, como ética e cidadania, já que envolve um jogo competitivo e conceitos como ganhar e perder.

A sequência da proposta foi baseada em apontamentos didáticos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 98, *grifo do autor*)

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Desta sequência didática proposta pelo autor, os *módulos* que seriam as atividades que propiciam o domínio do gênero trabalhado, foram substituídos pela atividade da correção coletiva, visto que, com esta atividade “Manuseamos verdadeiramente todos em conjunto a língua: desarticulamo-la para reconstruirmos em seguida [...]” (FREINET, 1976, p. 53).

No momento da produção, apenas retomei oralmente o que representava cada imagem, questionando-os: “- O que ocorre na primeira cena? E o que indica as cenas seguintes? Em que local os personagens estão?”. Logo após os questionamentos, passava a palavra às crianças, que foram elaborando suas hipóteses em relação à história de acordo às conexões que faziam da imagem com suas próprias vivências. Estas relações e confronto de ideias, manifestados oralmente neste momento, garantiam o conteúdo a ser escrito no momento da produção textual.

Das 18 crianças que fazem parte da pesquisa, estiveram presentes no momento da produção 16 crianças. As ausências das duas crianças foram justificadas por motivos de doença. Destas, todas realizaram a proposta, reiterando a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004, p. 101) em relação à proposta de produção inicial:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada.

Após criarem suas histórias e recolhidas por mim, algumas características foram comuns à maioria dos textos:

- *Os textos foram escritos em caixa alta*
- *Apresentação de uma frase/oração para cada quadro da tirinha*

Nesse sentido, ao realizar a leitura de todos os textos, escolhi um, com prevalência de aspectos comuns à maioria, para, no dia 22/06/2010, corrigir coletivamente, com auxílio de retroprojektor.

Para esta fase de aplicação, posicionei as carteiras em U, com três fileiras de três carteiras ao centro, facilitando a troca de textos entre as crianças. Assim, distribuí os textos produzidos no dia 18/06 para leitura individual das crianças, de forma que cada um recebesse

um texto de um colega, e não seu próprio texto. Nesta etapa, a criança que lê com fluência auxilia aquele que não lê, e faz suas possíveis observações diante do texto do colega. Mesmo que a criança que não lê seja auxiliada por um colega, ela não aponta erros do outro colega, talvez por insegurança em relação ao próprio conhecimento sobre a convenção escrita.

Assim, as leituras realizadas pelas crianças estavam carregadas de críticas e observações ao texto dos colegas. Quando questionava “como está o texto do colega?”, falas como “tá cheio de palavras erradas, pro”, “não dá pra entender nada”, enfim, entre outras críticas eram frequentes.

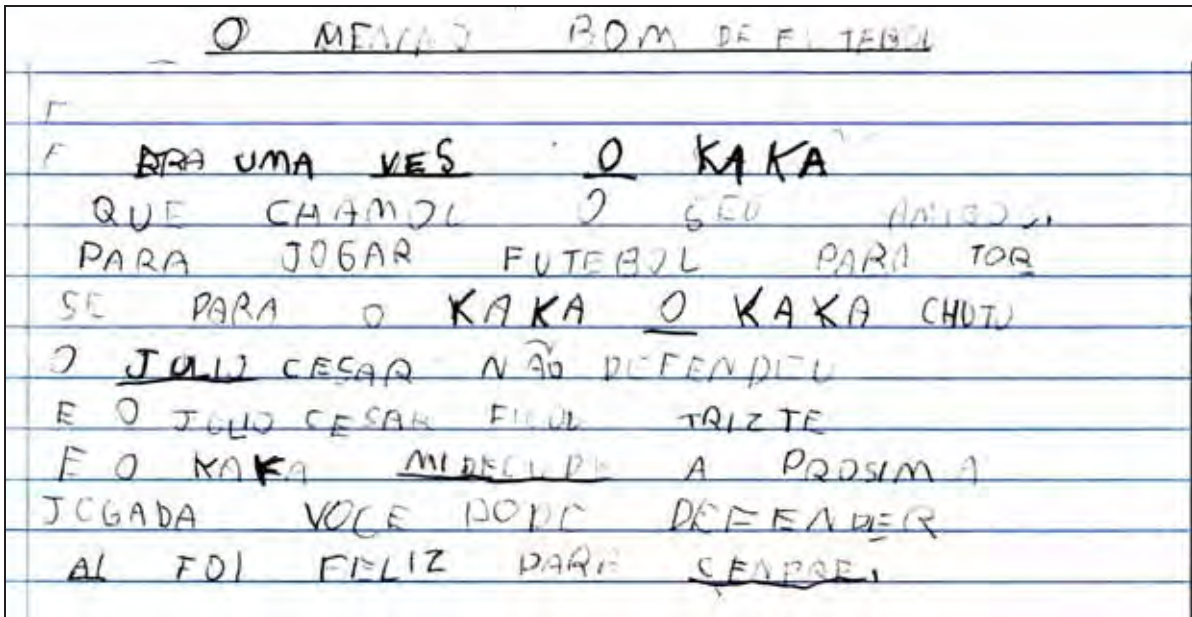
Após a leitura individual, os alunos devolviam os textos a seus donos, e davam suas opiniões sobre o que cada um poderia modificar. No entanto,

Devolvidas as folhas a seu legítimo proprietário, este leva ou não em conta as observações, pede explicações suplementares, contesta, eventualmente apela para a arbitragem do professor. De todo modo, o produtor continua sendo o dono de seu escrito. (JOLIBERT, 1994, p. 136).

Os textos de alunos que não se encontravam presentes eram lidos pelas crianças e devolvidos à professora.

Alguns alunos, na intencionalidade do que eles concebem por “correção”, apontavam aquilo que consideravam “erro” no texto dos colegas, sublinhando-as, como ocorreu no texto a seguir:

Figura 1 – primeira produção individual do aluno A14, com grifos de A3

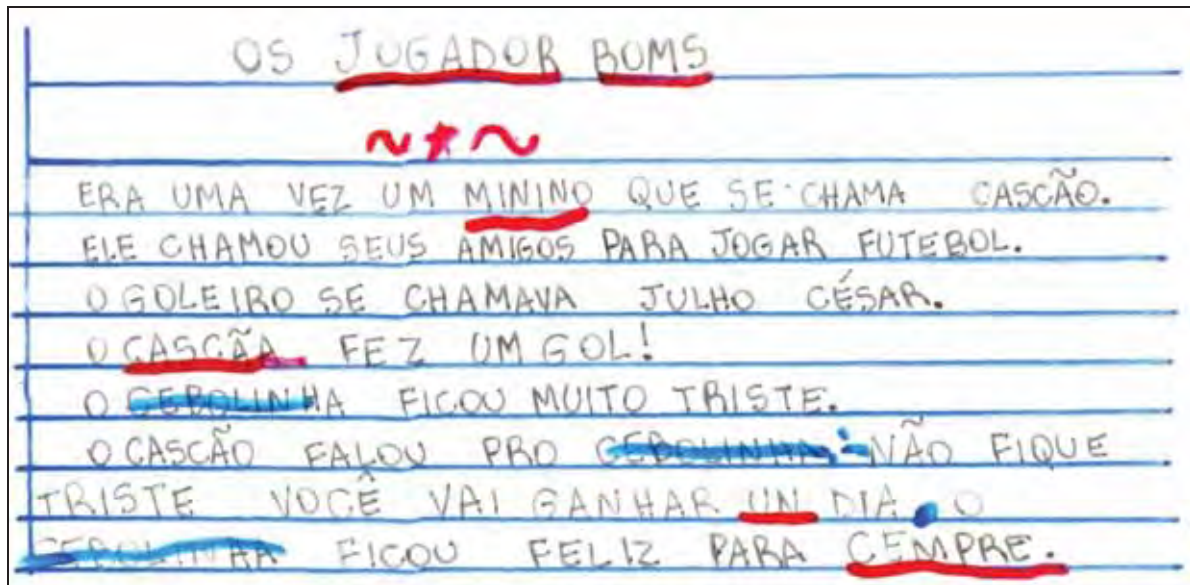


O momento em que o aluno sublinhou o texto do colega foi durante a correção coletiva. Nesse sentido, percebe-se a semelhança à forma como é feita a correção coletiva, em que os alunos apontam a palavra grafada de modo diferente à norma culta, e sublinhava-a diretamente na transparência sob o retroprojeto (ver Figura 2).

Com seus textos em mãos, dizia às crianças que havia escolhido um para a correção coletiva. Quando colocava o texto no retroprojeto, sem identificação, a primeira reação das crianças era a de adivinhar de quem era o texto que estava exposto no retroprojeto. Quando adivinhavam, gritavam o nome da criança e batiam palmas, comemorando a adivinhação. O autor aparentemente não se incomodava com isto. A reação das crianças era positiva em relação a ter seu texto corrigido, pois sabiam que sempre poderia melhorar.

Para a correção coletiva, escolhi um texto que apresentava as características que destaquei anteriormente, presentes na maioria dos textos, e julgava que poderiam ser ampliadas. O texto escolhido foi do aluno A15.

Figura 2 – primeira produção individual do aluno A15, transcrita na transparência, após correção coletiva



A exposição do texto aos alunos, feita com o auxílio do retroprojeter, era fiel à escrita das crianças, e as alterações presentes, grafadas em vermelho, foram feitas pelas próprias crianças no momento da correção coletiva. Ou seja, ao expor o texto do aluno para correção, não havia alterações feitas diretamente pelo professor, mas todas as alterações eram feitas em decisão conjunta, bem como as modificações no conteúdo do texto, que só eram modificadas com a permissão do autor.

Um fato relevante neste momento da exposição do texto do aluno é o apontamento que os alunos fazem aos erros ortográficos. Neste caso, específico, a inadequação quanto à concordância nominal também foi grafada, no título “os jogador bons”, mas isto ocorre em menor frequência. Isto pode ser observado na **Figura 2**, em que todas as crianças que participaram da correção diretamente na transparência, destacaram palavras escritas fora da norma ortográfica convencional. O erro referente à inadequação da referência ao personagem “goleiro” nas orações (ora ele se chama Júlio César, ora Cebolinha) foi algo posto em relevância durante o diálogo estabelecido entre professora e crianças. Questionei as crianças até que elas percebessem que havia algo incoerente no discurso do colega, e ao questionar o autor se o personagem era o “Júlio César” ou era o “Cebolinha”, o autor confirmou que era “Júlio César”. A partir da permissão do autor, destaquei o personagem “Cebolinha”, adequando-o, no texto produzido coletivamente, pelo personagem que o autor escolheu.

Embora as crianças tenham sublinhado erros ortográficos no texto do colega, não consideraram a palavra “julho” (em JULHO CÉSAR) como inadequada. Mesmo sendo esta

uma palavra que representa um mês, sua sonoridade se assemelha com a palavra que se refere ao personagem Julio César, o que reforça a ideia de que a criança, nesta fase inicial de alfabetização, apoia substancialmente suas hipóteses de escrita na oralidade.

Isto nos mostra que a concepção da criança do que seja “corrigir”, seria apenas mostrar erros ortográficos, palavras erradas, devido às vivências nesse sentido em anos anteriores, ou até mesmo no ano corrente de realização da pesquisa. No entanto, o questionamento que fazia às crianças ao iniciar a correção coletiva do texto de um aluno era: “- O que podemos melhorar neste texto para entender melhor a história ou tornar a história do colega mais interessante?”, e como resposta, as crianças apontavam os erros ortográficos. Jamais pedi às crianças que apontassem as “palavras erradas” (ver APÊNDICE E). Acredita-se que esta atitude frente ao texto do colega se deva às concepções e vivências do aluno em que o professor corrigiu suas atividades escolares desta forma. De certo modo, esta concepção condiz com o que de fato realiza-se em sala de aula, em relação ao texto do aluno.

Podemos perceber, em diferentes práticas escolares, uma grande preocupação dos professores em assinalar os problemas linguísticos (aqui entendidos como gramaticais, ortográficos, estruturais) nos textos dos aprendizes, com receio de que, se assim não procederem, estarão sustentando os “erros” e deixando de ensinar. O que precisamos deixar claro, no entanto, é que o “querer-dizer” do aluno não pode ser suplantado pelos “quereres” escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz de sua condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz uma “língua”. (LEAL apud ROCHA;VAL, 2003, p. 64).

Nesse sentido, o fato nos leva a constatar a influência do educador como mediador na relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, visto que a relação do homem com o objeto a ser apropriado é mediatizada por outros homens; apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

Conforme Vygotsky (1995), as funções psíquicas superiores – como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo existem concretamente nas relações sociais: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo a priori, mas são vivenciadas inicialmente sob a forma de atividade interpsíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Essa percepção do processo de criação dessas funções como processo de internalização de processos externos chama a atenção não só para a importância da mediação do educador, mas também para a necessidade da direção intencional do processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a

reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo. (MELLO, 1999, p. 22).

Neste caso citado, especificamente, a vivência pautada num ensino onde a correção se refere sempre a erros ortográficos, demonstra a internalização pela criança de um conceito advindo do sistema escolar atual, a qual ela convive diariamente. Assim, se a linguagem escrita, como forma superior de conduta, não se internaliza da forma pela qual ela foi criada e constituída humanamente, há que se rever a forma como ela é utilizada e trabalhada no sistema de ensino atual.

Após a discussão sobre os elementos que poderiam ser melhorados no texto, elaboramos, conjuntamente, o texto final, que apresenta-se da seguinte forma:

Figura 3 – texto reescrito após correção coletiva – 22/06/2010

OS JOGADORES BONS

**ERA UMA VEZ UM MENINO QUE SE CHAMAVA CASCÃO.
ELE CHAMOU OS SEUS AMIGOS PARA JOGAR FUTEBOL.
O GOLEIRO SE CHAMAVA JÚLIO CÉSAR.
DURANTE O JOGO, O CASCÃO FEZ UM GOL!
MAS JÚLIO CÉSAR FICOU MUITO TRISTE POR NÃO CONSEGUIR
PEGAR A BOLA.
O CASCÃO FALOU PARA O JÚLIO CÉSAR:
- NÃO FIQUE TRISTE, VOCÊ VAI CONSEGUIR PEGAR A BOLA UM DIA.
ASSIM, JÚLIO CÉSAR FICOU FELIZ NOVAMENTE.**

Nesta versão, ampliada pelas crianças com a mediação da professora, vemos que há avanços em alguns aspectos do texto, com adequação do personagem (de Cebolinha para Júlio César), algumas correções de pontuação e ortografia (inclusive aqueles apontados pelas crianças durante a correção coletiva), mas foram avanços próximos àqueles que a criança adotou em sua primeira versão. Isto ocorre, pois, neste caso, é importante atuarmos considerando a *zona de desenvolvimento proximal* da criança, a fim de possibilitar um desenvolvimento de uma atividade que, posteriormente, a criança poderá executar sozinha. A correção coletiva era utilizada como uma forma de estabelecer um diálogo entre o dizer do

autor e os dizeres dos alunos, visto que a reescrita final indicava apontamentos dados por todas as crianças, em sua participação oral e ativa.

Esse diálogo não está, portanto, pautado nas atitudes radicais que vão de “tudo marcar” para “nada marcar”. É o contrato ético entre os sujeitos, o respeito mútuo, os conhecimentos que cada um possui sobre a língua que poderão indicar e sustentar atividades significativas que possam conduzir conseqüentemente a uma aprendizagem também significativa. (LEAL apud ROCHA;VAL, 2003, p. 65).

Lido o texto em voz alta, por todos os alunos, fiz os seguintes questionamentos aos alunos:

P: Bom, agora que já refizemos o texto do colega e lemos, qual texto está melhor, o do **A15** ou o que fizemos agora?

A: O “seu”, ‘pro’!

P: Por que está melhor?

A: Por que tá mais legal, pro, tá mais bonito!

Situação observada em 22/06/2010.

Após esta discussão, dizia às crianças que, assim como melhoramos o texto do colega, eles deveriam, no momento, se voltar ao seu próprio texto e observar o que poderia ser melhorado, para que outro colega pudesse ler e gostar no seu texto. Assim, o texto coletivo redigido na lousa era apagado, e eu entregava uma folha em branco para que, sozinhos, refizessem seus textos a fim de aprimorarem aquilo que consideravam necessário para compreensão do destinatário final: os próprios alunos.

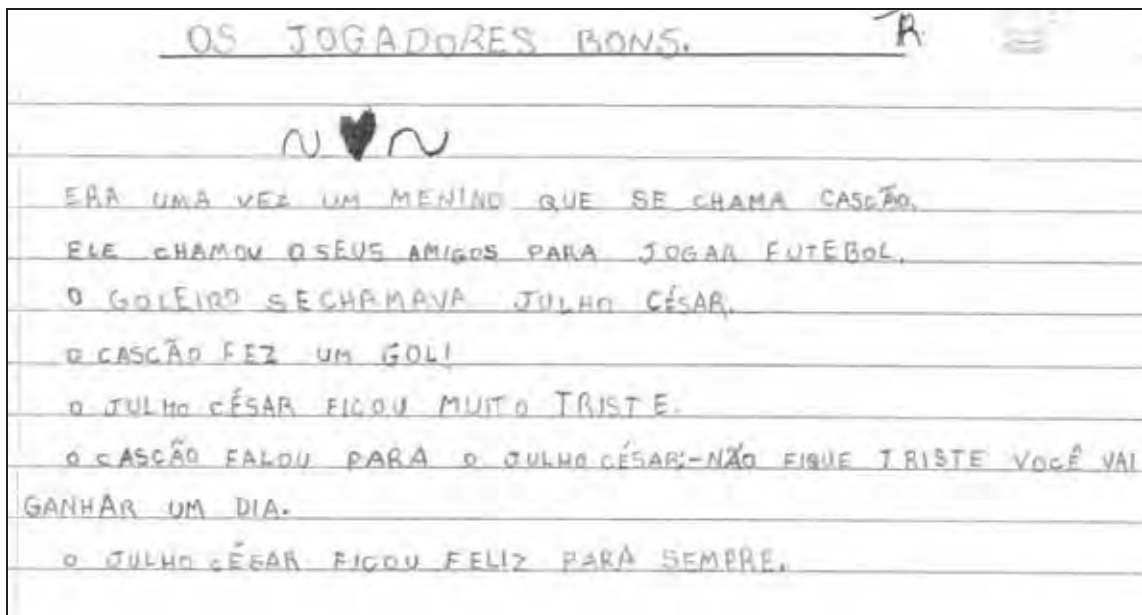
Os alunos que se ausentaram na primeira produção tinham a oportunidade, nesse momento, de realizarem a primeira versão de seu texto, com mais elementos do que os demais alunos, visto que, além de acompanharem a escrita de um colega, presenciavam as interações durante a correção coletiva estabelecida.

Dentre os textos refeitos, pude observar dois tipos fundamentais: o texto que obteve maiores características do texto corrigido coletivamente (o do autor do texto projetado na transparência) e os textos que modificaram seu conteúdo ideológico (mudança de personagem, de título e/ou orações). Nesta intervenção, para minha surpresa, não houve nenhum texto que foi “recopiado”, ou seja, todos os textos apresentaram modificações em algum aspecto, seja ortográfico, seja em seu conteúdo. Mas sempre respeitando o gênero narrativo proposto inicialmente.

De acordo com a **Figura 3**, vemos o resultado da correção coletiva executada com as crianças. É comum que este texto sirva de referência para o texto a ser reescrito, no entanto, percebi durante minha análise que o texto que mais se assemelha ao texto refeito foi o texto

redigido pelo próprio autor do texto corrigido. Mesmo apagando o que foi construído coletivamente, podemos observar que a segunda versão do texto do **A15** muito se aproximou, em diversos aspectos, do texto construído coletivamente. Vejamos:

Figura 4 – segunda versão textual do aluno A15 – pós-intervenção



Entre a primeira versão e a segunda, podemos observar as modificações presentes no texto do aluno em relação a alguns aspectos linguísticos como: adequação dos personagens (a troca do personagem Cebolinha em definitivo por Júlio César), ortografia (“MININO” por “MENINO”) e pontuação (inserção de pontuação para discurso direto). Em relação ao gênero em si, algo que sofreu intensa modificação entre o primeiro texto e o segundo, foi a substituição de um personagem de HQs, por um famoso goleiro da seleção brasileira que estava jogando na Copa do Mundo. Assim, reitera-se a influência do meio em que a criança vive em seu dizer no gênero constituído.

Posto isto, a correção coletiva deve ser bastante explorada em sala de aula, pois ela traz elementos fundamentais principalmente na nova versão do autor do texto corrigido. Talvez, se durante esta reescrita coletiva do texto, eu tivesse explorado mais detalhes que pertenciam ao gênero narrativo, o aluno em questão teria ampliado as possibilidades de elementos que compusessem seu texto final.

4.1.2 O gênero discursivo: ensaio biográfico

Na semana de 6 a 10 de setembro de 2010, iniciamos um projeto intitulado “Conhecendo nossa turma com Cândido Portinari”. Nesse projeto, o objetivo era conhecermos a vida e obra de um pintor famoso através de sua biografia (ver APÊNDICE F), e, com base no que foi aprendido em relação ao gênero apresentado, cada criança deveria realizar uma autobiografia e um autorretrato, e apresentá-los aos pais, fazendo com que os pais soubessem mais profundamente sobre a vida da criança e dos demais colegas da turma, fazendo com que as crianças conhecessem mais sobre sua própria vida.

Diferentemente dos elementos que foram utilizados para realizarem a primeira intervenção (a tirinha), antes de solicitar às crianças a escrita de uma autobiografia, foi necessária a apresentação de uma biografia. Nesse sentido, foi utilizada a biografia de Cândido Portinari e, a partir da apresentação do texto, realizamos alguns questionamentos referentes às características do gênero. Estes questionamentos, ou melhor, estas confrontações, levam a criança reconhecer as características principais do gênero, para, assim, poder produzir o mesmo gênero em uma situação posterior. Este momento denomina-se como período de confrontações:

O período de confrontações é uma fase de análise, de elaboração progressiva e de sistematização das características do tipo de texto trabalhado, considerado como decorrente ao mesmo tempo dos parâmetros da situação de produção e dos hábitos sociais. Ela está centrada em dois níveis de análise do texto, considerado como uma globalidade, isto é:

- a superestrutura;
- os aspectos mais aparentes da gramática de texto: as escolhas enunciativas e sua coerência, as escolhas e a coerência semânticas. (JOLIBERT, 1994, p. 45).

Assim, com base no que foi levantado a partir desse momento, necessitou-se um aprofundamento sobre a história de vida de cada criança. Para que ela realizasse uma autobiografia, era preciso que a criança conhecesse sua própria vida. Coletivamente, elaboramos os elementos que os alunos tinham interesse em conhecer sobre a vida do colega, ou que o próprio aluno gostaria de saber sobre sua vida. São eles:

- *data de nascimento;*
- *nome dos pais e/ou demais familiares que moram com a criança;*
- *local de nascimento;*

- *atividades que mais gostam de realizar;*
- *atividades as quais não gostam de realizar;*
- *quais eram os amigos mais próximos;*
- *opinião final sobre a própria vida.*

Pedi então que, durante a semana, as crianças pesquisassem esses dados e registrassem no caderno para não esquecerem.

Assim, no dia 13/09/2010 solicitei às crianças que, com base nos elementos pesquisados por elas sobre suas vidas, produzissem sua autobiografia, a fim de que os pais conhecessem um pouco mais sobre a vida de cada um, através da exposição no portfólio da turma.

Das 18 crianças da turma, nesta produção participaram 16 crianças. As ausências foram justificadas por motivos de doença. Diferentemente do texto narrativo, as crianças apresentaram bastante dificuldade durante a produção textual. No primeiro gênero trabalhado (o narrativo), as crianças tinham o apoio visual no qual se basear para criar sua história. Neste caso (produção da autobiografia) as crianças tinham somente os dados que levantaram em sua pesquisa. Quanto mais elementos a criança havia coletado em sua pesquisa, mais elementos de sua vida apresentavam em seu texto. Nesse sentido, aquelas crianças cujos pais não contribuíram com as informações necessárias, foram mais prejudicadas. Os elementos comuns apresentados nos textos foram:

- Escrita do texto em primeira pessoa, apresentando o próprio nome;
- Apresentação do nome de algum membro da família (pai, mãe e/ou irmãos);
- Apresentação de alguma atividade que gostava de realizar (cantar, dançar, estudar, dentre outros).

Embora todos os textos tivessem em primeira pessoa, dois textos produzidos se aproximaram de outro tipo de texto: o diário. Isto se deve ao fato da aproximação entre um gênero e outro. Enquanto, na autobiografia, o aluno deve expressar elementos de sua própria vida, no diário é apresentado um relato da experiência vivida no dia-a-dia, mas que, de certo modo, tem total ligação com a vida da criança. Os textos podem ser observados na **Figura 27** e na **Figura 28**, no último item deste capítulo.

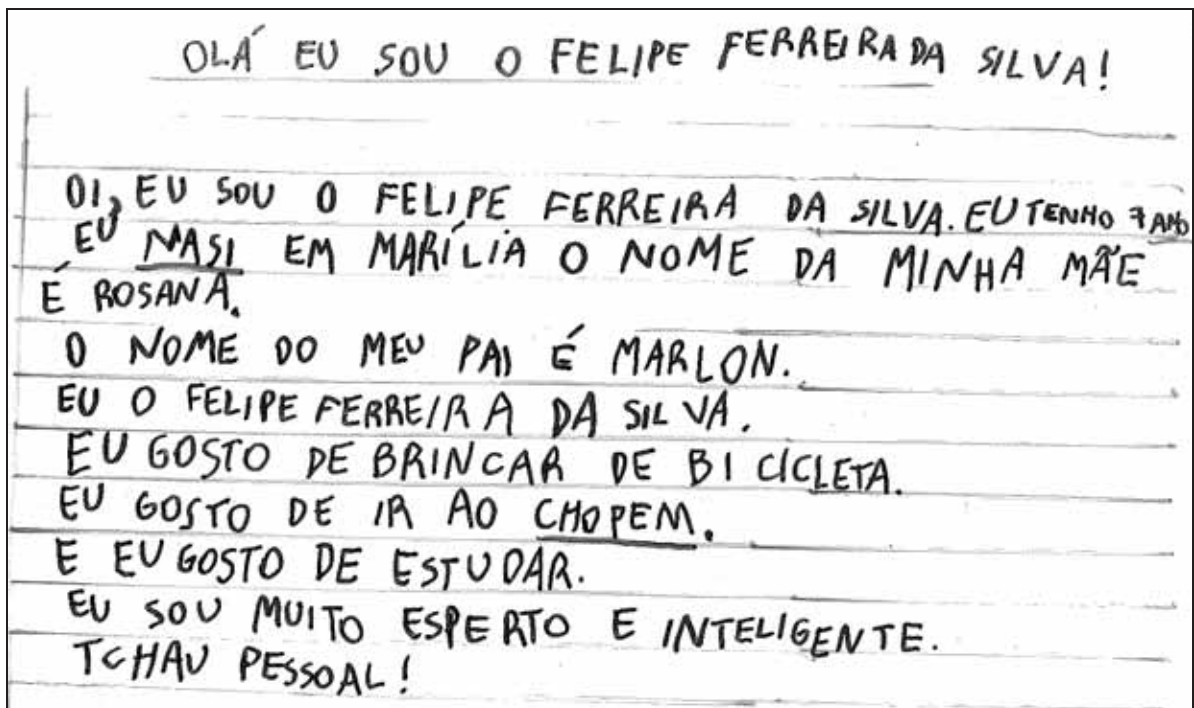
Estes foram os dois únicos casos em que a criança colocou hábitos que executa diariamente. Isto se deve ao fato da criança ter um maior domínio deste gênero, visto que em nossa turma havia o diário da turma, em que uma criança levava para casa e escrevia o que havia feito de bom (ou não) naquele dia. Como o diário era um tipo de texto que as crianças

tinham contato desde o início do ano letivo, este gênero prevaleceu, no caso destes dois alunos, sobre o gênero trabalhado em apenas uma semana, que foi a biografia.

No geral, como, a meu ver, as crianças apresentaram poucas informações sobre sua própria vida, o texto utilizado para correção coletiva foi aquele que melhor atendeu a proposta, em que o autor escreveu o máximo de elementos possíveis sobre sua vida. Naquele momento, minha intenção era a de ampliar os elementos que já se encontravam presentes no texto do colega, ao mesmo tempo em que iria mostrar, àqueles que escreveram pouco, mais elementos que eles poderiam expor e explorar sobre suas próprias vidas. Ainda, apresentar às crianças que fizeram um relato diário, a verdadeira estrutura de uma autobiografia.

Assim, escolhi o seguinte texto para ampliarmos as discussões e realizar a correção coletiva:

Figura 5 – primeira produção individual do aluno A6, transcrita na transparência, após correção coletiva.



Ao expor o texto do aluno e solicitar às crianças que observassem os aspectos que poderiam ser melhorados, algumas crianças demarcaram certas palavras que, segundo elas, estavam grafadas incorretamente (“nasi” e “chopem”). Em relação ao primeiro gênero trabalhado (narrativo), podemos perceber que, no gênero autobiográfico, foram poucas as demarcações feitas pelas crianças. Isto ocorre, pois, como os alunos têm o hábito de corrigir principalmente os erros ortográficos, se não havia no texto muitos erros ortográficos, não

havia muito que corrigir. Dessa forma, ao atuar como escriba do texto realizado coletivamente, as crianças, bem como o autor do texto, repetiam as frases que, segundo elas, já estavam adequadas, e foram corrigidos os dois erros ortográficos apresentados por elas na transparência. As crianças também perceberam a forte presença do termo “eu gosto” no início de cada parágrafo, e assim, sugeriram que fosse modificado o início destes parágrafos no texto coletivo. Assim, após a correção coletiva do texto do aluno, chegamos ao seguinte resultado:

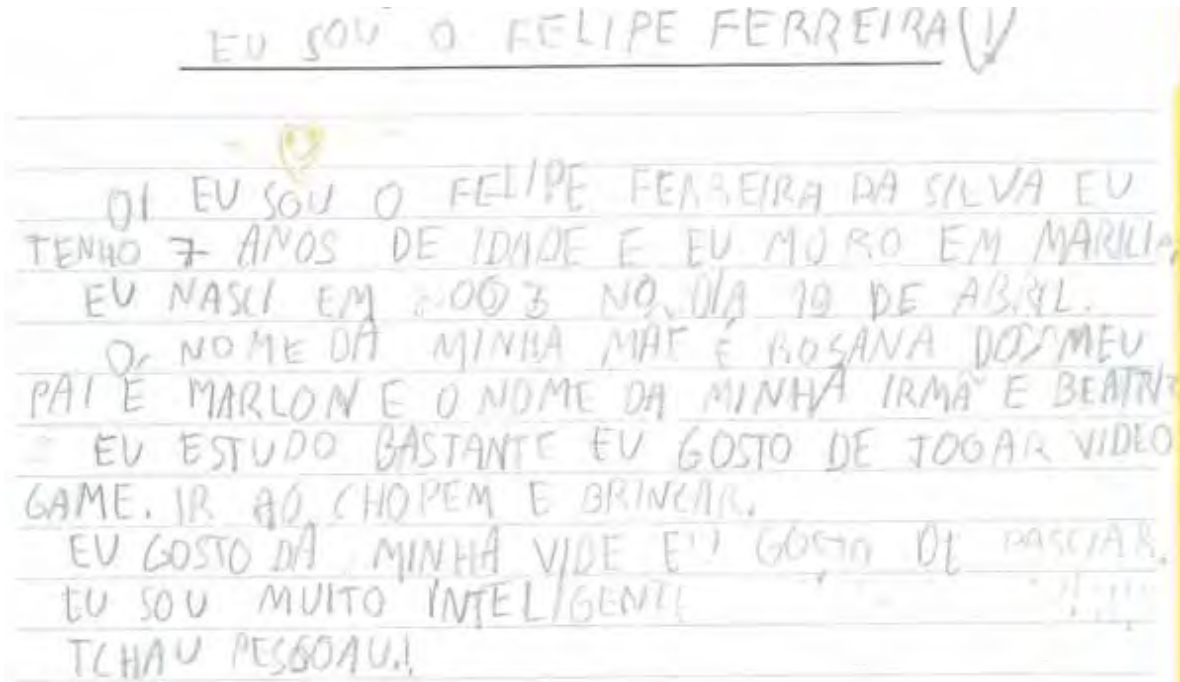
Figura 6 – texto reescrito após correção coletiva aplicada dia 17/09/2010.

OI;
EU SOU FELIPE FERREIRA DA SILVA. TENHO 7 ANOS DE IDADE E MORO EM MARÍLIA.
EU NASCI DIA 10 DE ABRIL DE 2003.
O NOME DA MINHA MÃE É ROSANA. MEU PAI SE CHAMA MARLON E O NOME DA MINHA IRMÃ É BEATRIZ.
EU ESTUDO BASTANTE E GOSTO DE JOGAR VIDEO GAME, IR AO SHOPPING E ESTUDAR.
SOU MUITO ESPERTO E INTELIGENTE.
GOSTO MUITO DA MINHA VIDA!
TCHAU PESSOAL!

Durante a correção coletiva do texto, o aluno foi dizendo maiores informações sobre sua vida, que não havia no primeiro texto. Assim, o segundo texto ficou com maior quantidade de dados sobre a vida do autor, ampliando o caráter de autobiografia do texto. Quando questionei ao **A6** se havia algo que não gostava em sua vida, ele me disse que gostava de tudo, e por esse motivo, não escreveu nada que o desagradasse em seu texto.

Mesmo tendo apagado o texto refeito coletivamente, algo que ocorreu similarmente ao primeiro gênero foi a característica da influência sobre a segunda versão do texto do autor, aparentando até ser uma recópia do texto realizado coletivamente. É o que pode ser visto na versão final do autor, realizada dia 17/09/2010, logo após a correção coletiva.

Figura 7 - segunda versão textual do aluno A6 – pós-intervenção



Embora o aluno não tenha organizado as orações da mesma forma em que ocorreu no texto coletivo, percebe-se que os dados contidos em um e outro estão na mesma ordem, indicando bastante influência do discurso proferido coletivamente.

Em relação aos outros textos, mesmo propondo a escrita de um texto autobiográfico, percebe-se que o discurso da criança, quando se trata do caso em que os destinatários são os próprios pais e responsáveis por ele, a criança realiza o seu texto de uma forma peculiar, mais característico à sua linguagem em relação aos seus pais. Tanto em um gênero como em outro, apresentaram-se características que puderam ser agrupadas nas categorias que seguem, explicitando mais profundamente os fascínios que exerce a linguagem escrita, e sua apropriação.

4.2 Significado/sentido no texto

Segundo Bakhtin (2009), a língua é viva, pois está em movimento e se dá nas trocas, nas relações sociais, na atitude responsiva entre o *eu* e o *outro*. Nesse sentido, a linguagem não se apresenta estática, imóvel, mas integrada à vida social humana, pela qual a comunicação só pode ser compreendida numa situação concreta.

Assim, a linguagem é fruto da interação social cujo objetivo final é a comunicação. E tal comunicação só se constitui como produto da interação do locutor e do ouvinte

(BAKHTIN, 2009). Nesse sentido, a linguagem é diálogo. Toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o outro, que inserido nas relações de mediação e interação, produz seu discurso.

Quando nos remetemos à linguagem falada, vale ressaltar que esta se transforma constantemente pelo próprio uso cotidiano e, assim sendo, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. É por meio da palavra que se estabelece a interação verbal. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2009, p. 127).

A partir do momento em que o sujeito utiliza a língua viva, nas relações que por ela se estabelece, passa também a uma tomada de consciência, onde a palavra também se constitui no material da linguagem interior. Nessa perspectiva, a palavra se torna um elemento fundamental da comunicação na vida cotidiana, determinando os atos de compreensão e interpretação. A palavra se relaciona com o contexto e carrega uma gama de significados dados a ela sócio-historicamente, se tornando polissêmica e plural (BAKHTIN, 2009).

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN, 2009, p. 121-122).

Para Bakhtin (2009) a palavra comporta duas facetas: o sentido e o significado. O autor define sentido como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Já o significado é algo preciso, dicionarizável, apenas uma das faces do sentido. O que determina o sentido varia com a entonação expressiva determinada pelo contexto psicológico no qual ela estava sendo enunciada.

Na perspectiva histórico-cultural, a apropriação dos significados das funções e objetos constituídos historicamente ocorre por meio de sua atividade e pela comunicação com outros homens de gerações precedentes. Assim, os significados só existem com as relações internas da atividade humana e a consciência (VYGOTSKY, 2001).

Assim, quando sugerida à criança a criação de uma segunda versão do texto, mais especificamente no gênero narrativo, ela estabelece novas relações com seu próprio texto escrito, e de acordo com aquilo que ela apreendeu durante a correção coletiva (intervenção da pesquisadora entre um texto e outro), ela tem a possibilidade de atribuir um novo sentido ao

que será escrito, mesmo que haja uma representação visual na tirinha, com local e personagens delimitados já presente. Vejamos um diálogo que exprime esta ideia:

A8: pro, nessa história eu coloquei que o jogador era o Cascão, mas agora eu posso mudar?

P: Por que você quer mudar?

A8: Porque sim.

P: E qual jogador você quer colocar no seu texto?

A8: O Avatar.

P: Porque ele?

A8: Ah “pro”, eu gosto mais desse desenho, aí eu vou desenhar ‘ele’ no fantoche quando a gente fizer o campo de futebol. Eu sei desenhar ‘ele’.

P: Tudo bem, pode mudar sim.

Situação observada em 22/06/2012

A opção do aluno **A8** pela mudança do personagem em seu discurso denota o conhecimento prévio que o aluno tem em relação às características dos personagens de histórias em quadrinhos, e sua relação com a concepção que tem sobre o jogo de futebol. Embora ele conheça os traços do personagem sugerido na tirinha – o Cascão -, a atribuição de significado àquele desenho do personagem se apoiou em suas vivências, experiências e em seus conhecimentos prévios sobre aquilo, pois eu, na condição de professora e pesquisadora da turma, nunca havia apresentado nada sobre o personagem *Avatar* em sala de aula. Os conceitos que as crianças possuem permitem ao aluno reinterpretar o que já existe (os signos utilizados na tirinha) com a interação do adulto.

O aluno, que produziu seu texto adequando seu dizer aos personagens que estavam presentes na “tirinha” utilizada como base na construção de um texto narrativo, como podemos ver na **Figura 8**, após diálogo com a professora, e autorizada sua modificação, opta por colocar em sua segunda versão (**Figura 9**) o personagem que almejava.

Figura 8 - primeira produção individual do aluno A8

O SONHO DE SER CANDEÃO

ERA UMA VEIS UM MENINO QUE
 CHAMAVA CASCÃO ELE VIU QUE
 PODIA BRINCAR DE FUTEBOL ELE
 CHAMOU OS AMIGOS ELES COMEÇARÃO
 O JOGO.
 E O CASCÃO FEIS UM GOLASSO
 E O CASCÃO FICOU TISTE E O
 SEBOLINHA FALOU VO'E NÃO PIR
 CIZA FICAR TISTE.
 E O CASCÃO E O SEBOLINHA E
 OS DOIS FICARAM AMIGOS PARA
 SEMPRE.

No resultado final (**Figura 9**), vejamos que o aluno aproximou sua história do que, de fato, quis modificar em sua história.

Figura 9 – segunda versão textual do aluno A8 – pós-intervenção

O MENINO QUE FEIZ CEM GOL
 ERA UMA VEZ UM MENINO QUE
 SE CHAMAVA AVATAR.
 E O AVATAR VIU QUE PODIA JOGAR
 FUTEBOL.
 E O AVATAR VEZ UM GOL! O GOLEIRO
 QUE SE CHAMAVA COPA. O COPA NÃO COM-
 SEGUIU. PEGAR A BOLA.
 O AVATAR FALOU PAR O COPA OUTRA VEZ
 VOCE COM SEGUE.
 OS DOIS FICARÃO FELIZES PARA SE PRE.

Assim, a constituição dos sentidos pelas crianças ocorre numa perspectiva interdiscursiva e social, por meio de um conjunto de fatores, de atos de fala e de não falas de sujeitos, de intertextos; ao mesmo tempo em que ocorre um esforço do aluno em se apropriar das convenções da norma escrita, como pontuações, parágrafos e estrutura do gênero, a criança expressa o seu dizer, seus gostos e intenções neste segundo momento de escrita.

Vejamos outro exemplo em que a criança modificou seu discurso, de acordo com seus conhecimentos prévios e com o saber apreendido durante a interação verbal provocada no momento da correção coletiva.

Figura 10 – primeira produção individual do aluno A3

O MENINO QUE DAVA UM GOLINHO FEZ GOL

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE ADORAVA JOGAR FUTEBOL.
 QUE SE CHAMAVA RONALDO.
 CHAMOU OS AMIGOS PARA JOGAR FUTEBOL.
 E MAL COMEÇAR O JOGO RONALDO FEZ UM GOLINHO.
 E KAKA FICOU TRISTE E RONALDO DIZE KAKA NÃO FIQUE TRISTE TAMBÉM.
 E OS DOIS VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE E FIM.

Figura 11 – segunda versão textual do aluno A3 – após intervenção

O MENINO QUE SE CHAMA UM BATMÃO FEZ UM GOL!

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE ADORAVA JOGAR FUTEBOL.
 ELE SE CHAMAVA BATMÃO.
 O BATMÃO FOI CHAMAR O ROBEM PARA JOGAR FUTEBOL.
 O ROBEM FICOU TRISTE POR QUE O BATMÃO FEZ UM GOLINHO!
 E BATMÃO FALOU PARA O ROBEM:
 - ROBEM NÃO FIQUE TRISTE TAMBÉM.
 E OS DOIS VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE E FIM.

Nesta situação, percebe-se como as crianças se apropriam dos significados por meio da linguagem, da interação verbal e dialógica. Durante toda a escrita da segunda versão, os (re)significados que a criança se apropria são advindos do movimento dialético que se

estabelece entre o sujeito e a professora, pois é fato comum as crianças questionarem se em sua 2ª versão “podem” modificar seu discurso.

Esse questionamento inicial (ocorre muito quando iniciamos a intervenção com a correção coletiva) que incluiu pedido de permissão à professora de modificar o personagem, modificar o lugar onde ocorre a história, mostra o “engessamento” que a escola pode provocar na criança, já que ela precisa da permissão do professor para dizer o que quer dizer, expressar. No entanto, a linguagem deve estar desvinculada desta limitação do uso da palavra.. Como afirma Bakhtin (2009) “[...] a linguagem não se restringe a ser um meio, um instrumento capaz de transmitir a alguém uma determinada mensagem”. A linguagem é uma forma de interação humana. Kramer (1993, p. 103) afirma, ainda, que a linguagem “é produção humana acontecida na história; produção que, construída nas interações sociais, nos diálogos vivos, permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.” O dizer do aluno não deve ser restringido àquilo que ele não quer dizer, pois assim, destitui o verdadeiro valor do que seja realmente a função da linguagem escrita.

A palavra recebe seu sentido na relação com as outras palavras da mesma formação discursiva e o sujeito-falante aí se reconhece. Uma vez que

A formação discursiva é [...] o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade [...] é nela também, como dissemos, que o sentido adquire sua unidade. (ORLANDI, 2000, p.58).

Como resultado dessa dialética da língua, se formaram novos textos a partir da intervenção dada, como pôde ser visto nas figuras anteriores, e nos dados que aqui serão expostos, veremos exemplos de que a palavra é produto da interação social do sujeito com uma situação concreta vivenciada por ele.

Embora houvesse a modificação de alguns elementos que constituem a narrativa (mudança dos personagens, adequação das orações, uso de pontuações e marcas da oralidade reduzidas), percebe-se que, mesmo com as mudanças, tanto o texto de **A3** como o de **A8**, após a intervenção, permaneceram sob a mesma temática proposta desde o início da produção escrita.

Para Bakhtin (2009) o tema de um discurso é caracterizado como o sentido da enunciação concreta. O tema de uma determinada enunciação é, na verdade, individual e não reiterável, pois, caso contrário, não haveria base para se definir a enunciação. O tema é um

atributo apenas da enunciação completa, e pertence a uma palavra isolada somente se esta operar como uma enunciação global.

Neste caso em que se utilizou a tirinha para a criação do texto narrativo, toda enunciação esteve pautada nos fatos que ocorreram na tirinha: uma situação em que um menino faz um gol em uma partida de futebol. Embora cada criança, no momento de reescrever, tenha atribuído ao seu discurso outros significados, a temática foi a mesma, o que caracterizou o gênero narrativo ao qual a criança se apropriou para escrever.

No segundo gênero trabalhado com as crianças, houve grandes modificações que deram maior sentido ao texto na segunda versão, mas, assim como no primeiro gênero, permaneceu o tema proposto, que era a história de vida.

Mesmo estando clara a situação discursiva na qual o texto seria compartilhado (o destinatário final seriam seus pais), a relação que a criança estabeleceu com seu texto foi bastante particular, visto que cada texto retratou peculiaridades que somente o autor as vivenciou. Vejamos o exemplo de um texto de aluno em que houve a ressignificação em um trecho do seu dizer, devido a fatores que ocorreram em seu meio (**Figura 11**)

Figura 12 - primeira produção individual do aluno A7

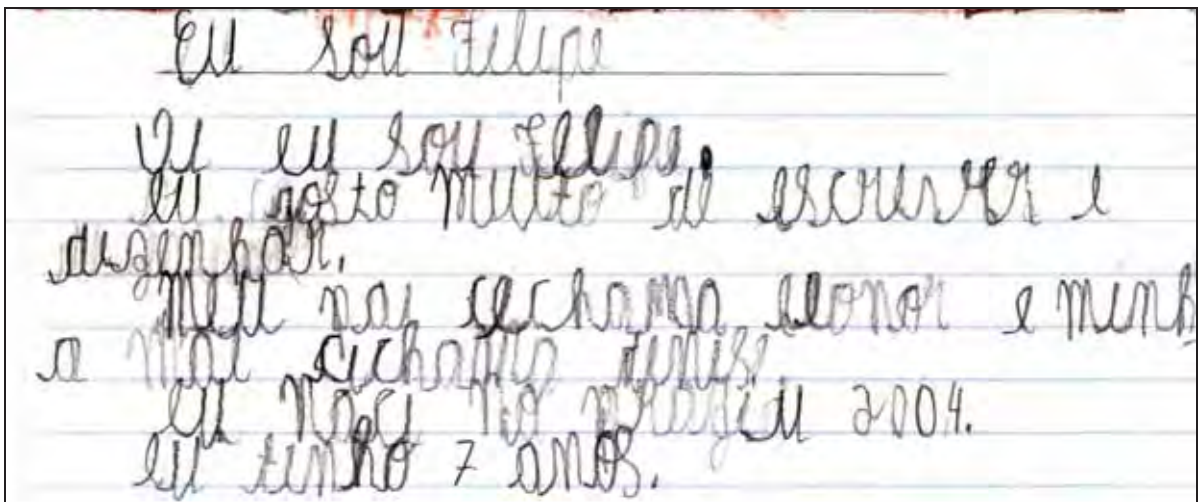
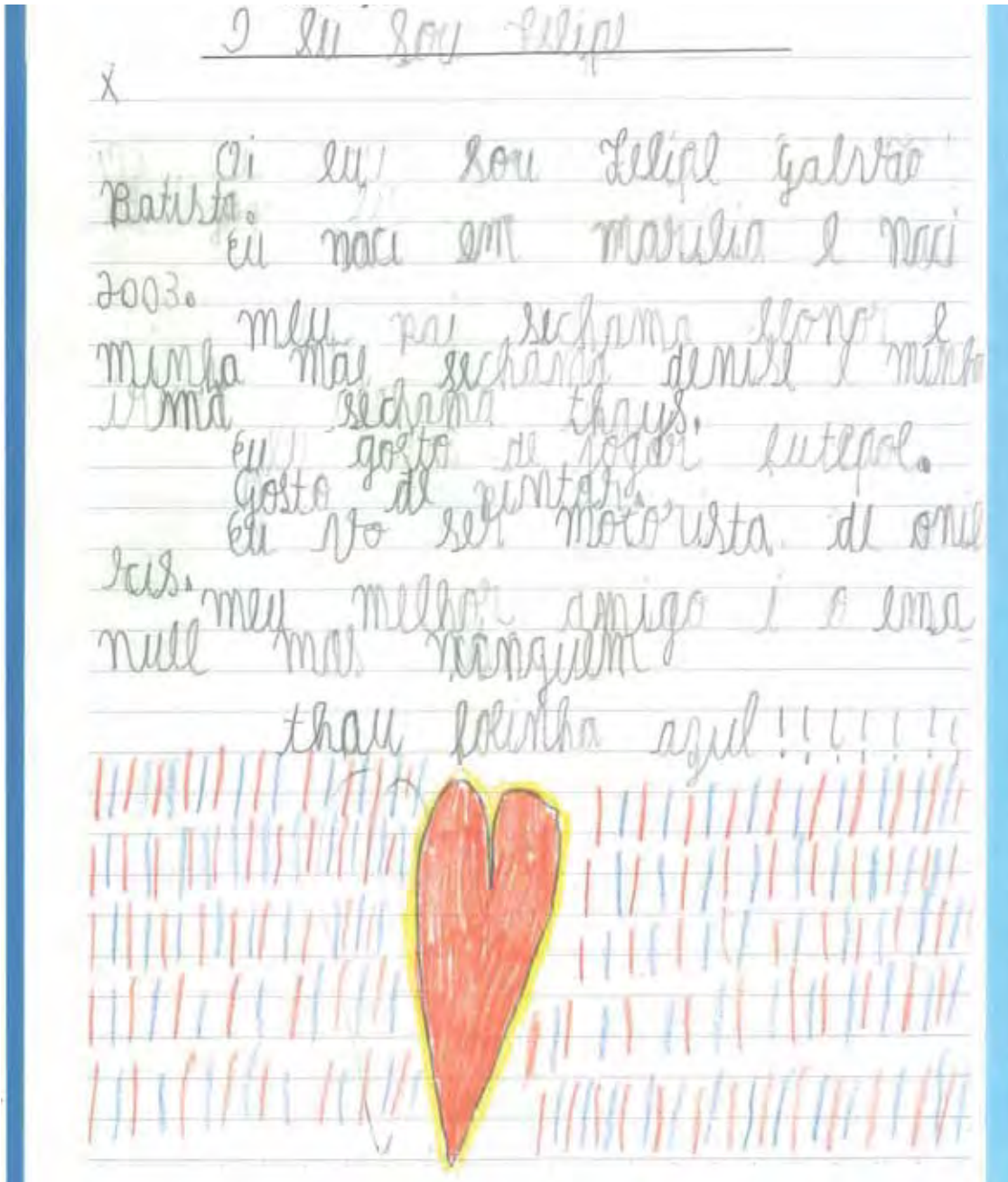


Figura 13 – segunda versão textual do aluno A7 – pós-intervenção



A expressão “thau folinha azul” nos mostra que, o autor estabelece um diálogo com a própria folha, que tinha a borda azul, diferentemente da folha usada na primeira versão (que não possuía borda). Ou seja, as condições externas à situação discursiva, além da própria situação travada, influencia no dizer da criança, pois cada uma atribui às situações externas o que de mais relevante for para ela. Neste caso, a cor da folha ganhou destaque, e o aluno fez questão de ressaltar esta situação, mesmo não havendo, no momento da mediação entre a primeira versão e a segunda, a sugestão para que se despedissem da folha ao terminar o texto.

Deixar que o aluno ocupe seu espaço na relação com o que está escrevendo é o que dará à criança a condição de leitora e escritora. A possibilidade dada à criança de, nos momentos de interlocução, ressignificar seu discurso, dar um significado àquilo que está diante de sua situação discursiva, é torná-la autora de seu texto, possibilita torná-la própria daquilo que diz, de sua enunciação.

As crianças, na condição de sujeitos da pesquisa, ao produzirem seus enunciados após o diálogo com a professora, seu texto escrito e entre elas mesmas, produzem seus enunciados escritos – produto da atividade mental, conteúdo interno que se expressa pela palavra – e são imersas na linguagem escrita, capacidade psíquica superior criada histórica e culturalmente, por se apropriarem do processo de significação. Ao reescrever seu texto, a criança se apoia não somente nos signos verbais apresentados na tirinha ou no texto apresentado como base para a produção do gênero biográfico, mas também, nos signos não verbais. No segundo momento de escrita, em ambos os gêneros, os signos não verbais atuam como elementos essenciais para que as crianças atribuam significado e sentido aos signos verbais. É o que ocorreu quando o aluno **A7** opta por despedir-se da folhinha azul (**Figura 13**), atribuindo à folha uma relação pessoal, como se a folha azul fosse alguém próximo ao autor, despedindo-se dela como se despede de uma pessoa, um amigo. Afinal, o homem vive rodeado de signos e até cria signos para representar algo. Os signos são sempre interpretados e convencionados com a finalidade de perpetuar a consciência humana.

Para Bakhtin (2009, p. 31),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*

Através dos signos visuais expostos pela tirinha, cada criança construiu seu produto ideológico, seu significado em relação ao que foi visto, vivenciado por elas. Isto ocorreu também no caso do gênero autobiográfico, onde elementos visuais externos à situação de comunicação tornaram-se ferramentas para a criação de enunciações. Assim, depreende-se que

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras

quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (BAKHTIN, 2009, p. 109-110)

Mediante a análise dos dados apresentados, percebe-se a importância fundamental que o diálogo estabelecido com a correção coletiva e com a nova releitura dos textos dos alunos exerceu à segunda versão do texto dos alunos. Nesse sentido, no processo de aquisição da linguagem escrita, o diálogo entre os interlocutores (professor, texto, crianças) permite que a compreensão ocorra em relação às características peculiares a cada gênero proposto, ao mesmo tempo em que se instauram novos significados e sentidos ao gênero escrito inicialmente.

Concluído esse exame, realizo a análise de situações que possibilitam uma reflexão acerca da relação dos destinatários na qualidade do texto do aluno, em ambos os gêneros.

4.3 – Destinatário final: motivo eficaz da reescrita

A13 – Professora, nossa mãe vai ler mesmo esse texto?

P - Claro que sim. Por que, o que achou que íamos fazer com esse texto?

A13 – Colocar na pasta.

Situação observada dia 03/05/2010

A fala da aluna **A13**, dita no início do ano, em uma das primeiras situações de escrita destinada à mãe da criança (carta à mamãe), demarca o espanto da criança ao deparar-se com uma situação em que o texto seria destinado a alguém que se encontra externo ao cotidiano escolar (os próprios pais), e não à pasta de produção de textos, como sempre ocorreu anteriormente, em suas experiências no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta última situação remete a uma concepção de produção de textos que destitui o sujeito de sua função de autor. Quando se pensa no ensino da linguagem escrita, deve-se pensar que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor (LEAL apud VAL e ROCHA, 2003). Em poucas palavras, escrevemos para ser lido e compreendido, e quando os alunos produzem seus textos, esperam uma resposta ao que produziram. Como afirma Bakhtin (1992, p. 294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”.

Um olhar sobre algumas práticas pedagógicas até hoje vigentes no ensino público nos revela uma inversão de sentidos: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser visto (o professor vê se fez) e guardado. Como resultado deste processo vemos um aluno que se

encontra destituído das reais possibilidades de interação, introjetando, assim, a ideia de que o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo (LEAL apud VAL e ROCHA, 2003).

É o que afirma Bakhtin: ‘se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica’ (1992, p. 350). Nessa perspectiva, podemos imaginar que o *FIM* colocado pelos aprendizes, em suas produções escritas, ao contrário de significar para o seu leitor que o texto ali se encerra, pode estar sinalizando para um outro lado da questão, isto é, sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo. (LEAL apud VAL e ROCHA, 2003, p. 55, grifo dos autores).

E quando se encontra diante de outra proposta, de outra relação da escrita, em que o texto é lido por alguém, para alguém, apresenta o espanto que podemos ver na declaração da aluna citada no início desta parte da análise.

A questão de deixar clara a situação discursiva em que seria realizada a escrita dos gêneros propostos foi uma das minhas maiores preocupações. Maior ainda foi levar a criança a reescrever o texto, sem que fosse algo enfadonho, sem sentido. Assim, sempre deixava claro às crianças que o motivo pelo qual reescreveriam seus textos era a de deixar o texto mais interessante e adequado ao seu interlocutor. Nesse sentido, quando solicitava que as crianças reescrevessem seu texto, este momento constituía-se como uma atividade, pois estava claro o motivo que os levavam a adequar seu texto. Segundo Leontiev (1988),

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p. 68).

Na atividade de reescrever o texto, após a correção coletiva, a criança passou a compreender o motivo pelo qual reescreviam seus textos. Assim, o motivo que determinou a atividade não se constitui em um motivo qualquer, mas sim, um motivo que, compreendido, se tornou eficaz, visto que levou a criança a realizar a segunda versão, tanto em um gênero, quanto em outro. Isto pode ser constatado no momento de averiguar as mudanças ocorridas entre um gênero e outro. Todos os textos produzidos nos dois gêneros, de todos os alunos, apresentaram modificações, seja no aspecto linguístico ou temático, o que foi uma surpresa

para minha pesquisa, pois acreditava que alguns textos apresentariam recópia, principalmente por parte dos alunos com mais dificuldades na escrita.

Vejamos, a seguir, os textos de uma aluna que apresenta bastante dificuldade no momento da escrita. Primeiramente, as modificações em seu texto narrativo, e, por último, as modificações em seu texto autobiográfico.

Figura 14 – primeira produção individual da aluna A18

<u>MENINCOÇÃO SBLINHA</u>
ELE CASCAO SBLINHA IGAMO CHAMOU
OS AMIGOS DELE CASCAO ELE FEZ NO CAPINO
GOGIA BOLA (CASCAO SEBOLINHA GOLEIRO
NACOSIG PEGA A BOLO GOCO CASCAO
GRITOU "GEBOLINHA TITE DECU PA
EVIR FELIPACE

Figura 15 – segunda versão textual da aluna A18 – pós-intervenção

<u>MENINO CACAO JULHO CESA</u> ✱
~ ~ ~
ELLE CASCAO JULHO CESA CHAMOR
O AMIGO CASCAO PONOCAPINHO.
GOO!
JULHO CESA
FICOTRISTE.
OCASCAO FALO NA FIQUE TRISTE.
OS DOIS VIVERAN FELIZ PRASE PRE.

Agora, vejamos as modificações na autobiografia da aluna.

Figura 16 – Primeira produção individual da aluna A18

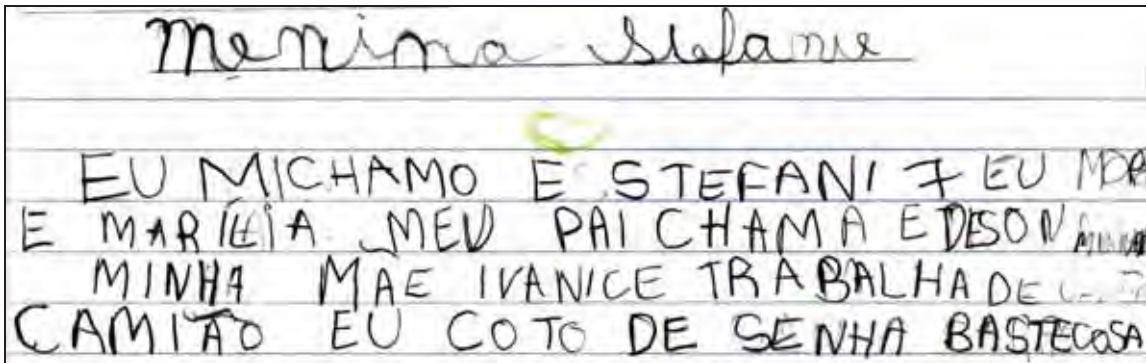


Figura 17 – Segunda versão textual da aluna A18 – pós-intervenção



Quando foi compartilhada a primeira versão do texto narrativo desta aluna, realizei a filmagem das crianças, que estavam lendo o texto do colega. Quando me deparei com A4, ela estava com seu rosto apoiado pelos braços, com ar cabisbaixo, sem realizar a leitura. Perguntei:

P: Por que você não está lendo A4?

A4: Por que a letra da A18 não dá pra ler!

P: Como assim?

A4: Tá muito embolada, assim, ó! (fazendo gestos de rabisco no ar)

Situação observada e filmada dia 22/06/2010

Assim que a aluna A4 devolveu a folha para A18, ressaltou que deveria “melhorar a letra”, ou seja, deixá-la mais legível. No entanto, é comum que, nesta fase de apropriação da

linguagem escrita, a criança se apoie em sua oralidade e em suas hipóteses sobre a escrita desenvolvidas antes que comece a aprendizagem escolar. Como Leontiev (1988) afirma, as habilidades que a criança terá para se apropriar da linguagem escrita surgem antes mesmo da criança ingressar no período escolar (Ensino Fundamental). No entanto,

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil. (LEONTIEV, 1988, p. 188)

Portanto, quando A4 diz que a história de A18 “não dá pra ler”, não sabe a infinidade de tentativas que a criança elaborou para se chegar àquele resultado. A “letra embolada” a qual a aluna se refere nada mais é do que a marca das tantas vezes que a autora apagou, escreveu, reescreveu, na tentativa de elaborar, da forma mais convencional possível, o seu dizer, a mensagem que queria transmitir. Como podemos observar nos dois textos refeitos (2ª versão do gênero narrativo e autobiografia), ambos estão longe dos padrões normativos de um texto. No entanto, comparando a evolução diante do que escreveu no primeiro texto e no segundo, houve grandes e significativos avanços. A aluna apresentou em seus textos refeitos melhor estrutura, adequação ortográfica de algumas palavras, melhor concordância entre as partes do texto, enfim, aspectos que, aos poucos, demonstram a dialeticidade com que nos apropriamos da linguagem escrita. Se o professor, em vez de estimular e exaltar estes avanços, considerar a escrita da criança como “errada”, aos poucos, a criança deixará de acreditar em suas habilidades e hipóteses de como seja a escrita, afetando, possivelmente, o ato de transmitir mensagens para o outro, usar efetivamente a linguagem escrita para seu fim social.

Desse ponto de vista, o locutor, no caso, o autor do texto (a aluna **A18**), sua preocupação maior está em transmitir a mensagem que pretende.

Para ele (o locutor), o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si

mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN, 2009, p. 96).

No momento em que o texto refeito foi lido pela autora, diante da turma, o receptor também dá suas contribuições para que haja melhor compreensão em relação ao que o autor está lendo. Vejamos a situação que exemplifica isto:

A18: e... ele... Ca... Cascão... Julho César... ca.. cha... chamou... o amigo... Cascão...

A4: Ué, pro, é o Cascão que chamou o Cascão de novo ou o Júlio César?

P: O que você quis dizer nessa parte A18?

A18: (pausa para leitura) ah... então... é que eu quis dizer que ele, o Cascão, que o Júlio César chamou. É isso, é o Júlio César que chamou o Cascão...

A4: ah bom.

Situação observada dia 24/06/2010

Ao reescrever um texto, e entregar a outro ler ou ler para o outro, deve-se levar em consideração o ponto de vista do receptor. Nesse sentido, não basta a norma linguística estar em conformidade com o padrão para que haja compreensão, pois, muitas vezes o que faz sentido ao locutor não faz o mesmo sentido para o receptor. Portanto, em relação à compreensão apenas pelas normas linguísticas:

Não, [...] não é exatamente assim. É impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida [...]. Não, o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Por isso é que a leitura do texto refeito ocorria sempre do autor para a turma (no caso do gênero narrativo). Assim, os aspectos linguísticos que talvez fossem incompreensíveis para o receptor da mensagem, eram explicitados imediatamente pelo autor, no momento de sua leitura. Este momento sempre estava sujeito às críticas dos colegas, mas como era hábito da turma dialogar sobre os textos escritos, o diálogo ocorria de maneira natural, sem que houvesse inibições por parte do sujeito-autor.

Numa situação em que os textos eram destinados às próprias crianças, em que liam seu texto ao restante da turma (texto narrativo), sua produção e reescrita foram tranquilamente executadas pela turma. No entanto, ao destinar o texto aos pais, encontrei relutância por parte de um aluno quando pedi a ele que reescrevesse seu texto.

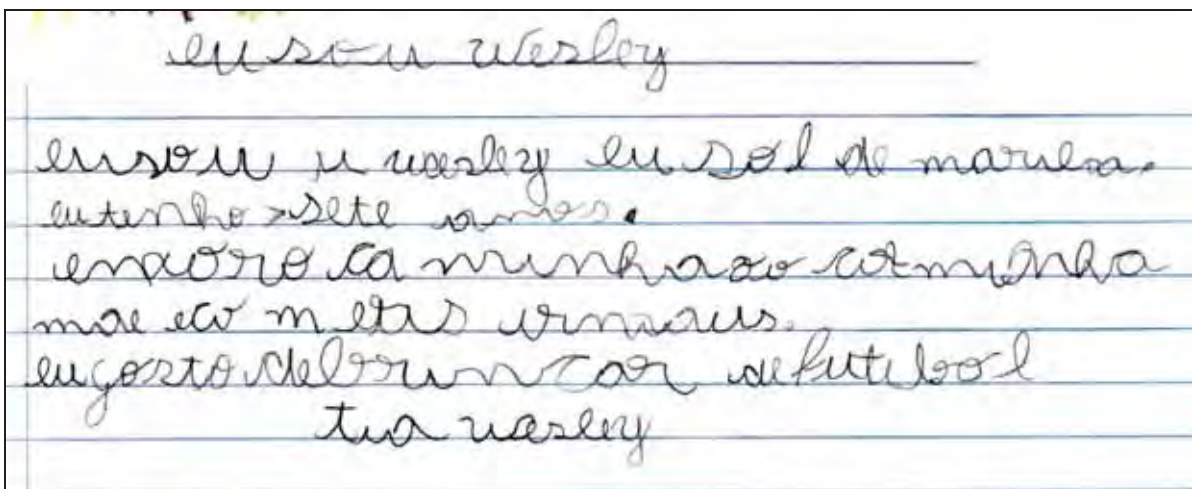
Hoje realizamos a segunda versão da autobiografia. Enfatizei que o texto refeito deveria estar melhor do que o anterior, para que os pais pudessem compreender o que estava escrito, e assim, conhecer melhor a vida deles e a de cada um dos colegas. Quando entreguei a folha em branco, após a correção coletiva do texto do aluno **A6**, o aluno **A17** ficou parado, chateado, se recusando a iniciar a reescrita. Quando questionei a ele o que havia acontecido, ele simplesmente respondeu: “não vai adiantar nada eu fazer de novo, ninguém vai vir pra ler”. Foi quando parei pra pensar, de todas as reuniões, não compareceu ninguém responsável por ele. Então me contou que morava com a avó, e com a mãe recém-saída da cadeia, que, segundo ele, não parava em casa. Disse a ele para que escrevesse um bilhete à avó, pedindo que viesse na última reunião para que ela visse tudo o que ele fez para ela, inclusive o texto que iria refazer. Ele pensou um pouco, aceitou o pedido, fez o bilhete com meu auxílio e, por fim, reescreveu seu texto, agora motivado a realizá-lo, já que, diante de um bilhete escrito pelo neto, passamos a acreditar que ela comparecerá nesta última reunião.

Situação registrada em diário de bordo dia 17/09/2010

Portanto, a relação do autor com o destinatário interfere em sua produção, em seu motivo para escrever. Se a pessoa para qual o texto se destina for alguém a quem ele realmente quer escrever, o motivo da escrita se torna compreendido e eficaz. Se ocorre o contrário, não se quer escrever à pessoa, o destinatário deixa de ser o motivo da escrita, remetendo a atividade a uma tarefa, um simples ato de escrita que se fecha em si mesmo.

Vejamos a primeira escrita individual deste aluno, e a segunda versão, após correção coletiva e após produzir um bilhete à sua avó, para pedir-lhe sua presença na reunião de pais.

Figura 18 - primeira produção individual do aluno A17



Foi comum a presença da letra cursiva na biografia. Acreditavam que seria bom mostrar aos pais que haviam aprendido este tipo de letra, por ser a letra mais comumente

usada em casa, em tudo o que os familiares costumam escrever. Para melhor compreensão do que o aluno escreveu, farei a transcrição de seu texto, em caixa alta.

Figura 19 – transcrição da primeira produção individual do aluno A17

EU SOU WESLEY

EUSOU U WESLEY EU SOL DE MARÍLIA.

EU TENHO SETE ANOS.

EMORO CA MINHA VÓ CA MINHA

MÃE ECO MEUS IRMÃUS

EU GOSTO DEBRINCAR DE FUTEBOL

TIA WESLEY

Na expressão “tia wesley”, a palavra “tia” se refere à sua tentativa de escrever “tchau”, e o Wesley, seria a assinatura do que escreveu, como escrevemos em uma carta.

Figura 20 – transcrição da segunda versão textual do aluno A17⁸

EU SOU WESLEY

OI EU SOU WESLEY TENHO 7 ANOS

NACI EM MARILIA

MINHA VÓ CHAMA IVETE E MEU PAI ROGÉRIO

EU GOSTO DE BRINCA DE FUTEBOL

E VOL CE POLICIA CUANDO CRECER.

Observamos que, na segunda versão do texto do aluno **A17**, não há mais a presença da mãe, referindo-se apenas à sua avó (destinatária final do bilhete convidando-a para vir à última reunião, em que os textos seriam entregues a eles), e o aluno, nesse momento, também demonstra seu desejo em ser policial (“eu vol ce policia cuando crescer”). Acredita-se que este desejo seja decorrente do seu conhecimento sobre o trabalho do policial, pelas vezes em que ele esteve na cadeia visitando sua mãe.

Quando foi proposta às crianças a escrita de um texto narrativo, mesmo sabendo que os interlocutores do discurso seriam eles mesmos, não houve indícios no texto que

⁸ Por problemas técnicos de digitalização, que tornavam incompreensíveis os registros escritos do aluno, optei pela transcrição direta do texto.

denotassem a pessoa a qual o texto seria destinado. Todos os textos refeitos obedeceram aos três momentos que indicam a sequência temporal do texto narrativo (FARIA, 2012). No entanto, na escrita da autobiografia, em um texto apareceram indícios de uma escrita destinada não aos pais, mas sim, à professora. Vejamos o texto que apresenta esta indicação.

Figura 21 – primeira produção individual da aluna A13

EU SOU A MELISSA

GOSTO DE QUENTAR E GOSTO DOS MEUS AMIGOS. O MEU PAI QUIS O MEU NOME DE KARINA E MINHA MÃE DE MELISSA.

ENTÃO OS DOIS DESDIRAM O MEU NOME É MELISSA.

EU GOSTEI MUITO DO MEU NOME EU TENHO 7 ANOS TENHO 7 IRMÃO O MEU PAI É O CELSO E A MINHA MÃE É A JOSIANE E O MEU IRMÃO CHAMA DANIEL.

GOSTO MUITO DA MINHA VIDA.

TE AMO
BOWANA

Figura 22 - segunda versão textual da aluna A13 – pós-intervenção

Eu sou Melissa!!!
 O meu nome é Melissa Julia
 Gomes da Silva.
 Eu nasci em Vera Cruz
 eu nem conheço os meus vovós e
 tenho 7 anos o meu aniversário
 é 27 Junho de 2003.
 O nome do meu papai é
 Celso e da minha mamãe é
 Brianij e do meu avôzinho
 é Daniel e do meu tio é, Rodrigo
 e Ricardo e dos meus tios é Lusitão
 e Alina.
 Eu gosto de dançar e cantar.
 Eu quero ser Professora.
 As minhas amigas são a Carla a
 Julia e a Isabela a Bija e a outra Julia
 e a outra Isabela a Sandra e a
 Patrícia.
 Porque é legal! te amo!!!

Tanto em um texto, como em outro, a autora dá ênfase ao amor que ela sente à professora, sabendo que, mesmo sendo um texto destinado aos pais, a professora o leria.

Na última frase da aluna, em sua segunda versão, percebe-se que há uma ideia incompleta em seu discurso (“Porque é legal!”). Isto acontece pois, no momento em que as crianças escrevem, é comum elas se levantarem e perguntarem: “E agora professora, o que eu escrevo?”, e a resposta a esta pergunta acaba interferindo no que a criança irá escrever. Neste caso específico, a autora se levantou e mostrou-me o que havia escrito. Quando perguntou-me se deveria escrever algo mais, já que havia escrito tudo o que gostava na vida dela, disse à ela que deveria escrever o porquê gostava de sua vida. Foi então que ela escreveu: “Porque é legal!”. Ou seja, esta oração ocorreu como resposta a um diálogo ocorrido num contexto real,

oralmente. Nesse sentido, quem lê e não sabe o contexto no qual a enunciação se formou, não compreende. E foi o que realmente ocorreu, quando a mãe da referida aluna leu seu texto. Ao final, ela questionou-me e eu expliquei-lhe a situação.

A enunciação discursiva se compõe, portanto, de diversas vozes, interligadas num contexto dialético e de plena interação verbal. Reescrever um texto vai além das objetivações linguísticas da qual a criança se apropriou. Nesse sentido, possui um caráter dialético.

4.4 Dialogismo, polifonia e intertextualidade nos textos escritos.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Quando foi escolhida a correção coletiva como forma de intervenção entre o primeiro texto produzido pelas crianças e o segundo, objetivando compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, vale ressaltar que considero esse tipo de intervenção propícia para que os textos dos alunos apresentem um caráter dialógico, polifônico, e, por vezes, resultantes de relações intertextuais. Os gêneros escolhidos também favorecem esta consideração, e, mediante a análise dos dados gerados, vejamos como denotam-se estes aspectos.

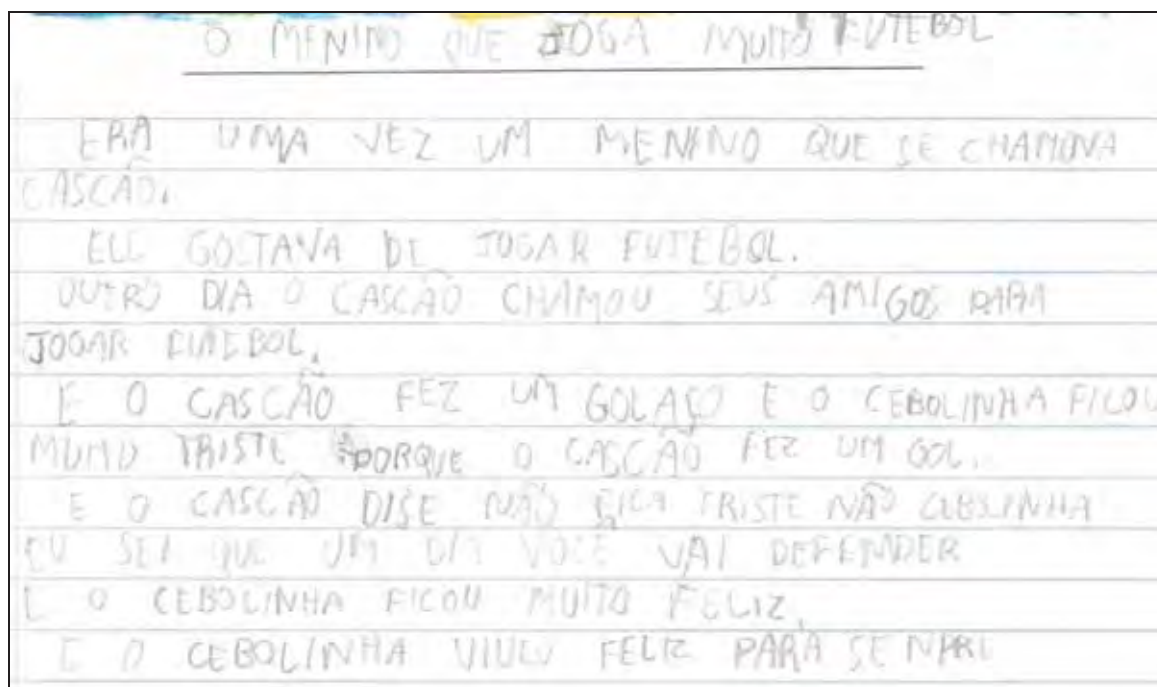
No trabalho com o gênero narrativo, embora as características presentes nos textos da maioria das crianças estejam de acordo aos três momentos principais da narrativa (FARIA, 2012), ocorreu, também, a presença de elementos que denotam o discurso como sendo resultado de relações intertextuais estabelecidas pela criança.

No texto narrativo apresentado pelas crianças, o principal elemento que nos levava ao conhecimento de que a criança já estivera em contato com outro tipo de texto narrativo, se resume a duas expressões: “era uma vez” e “foram felizes para sempre”. Estes dois termos (ora somente um ou outro, ora os dois simultaneamente) estiveram presentes em todos os textos, o que nos remete à ideia do conhecimento advindo da estrutura dos contos clássicos.

Como não foi apresentado às crianças nenhum gênero que abordasse o tema específico sobre o futebol, ou à Copa do Mundo, as crianças não apresentaram em seus textos outros elementos advindos de algum outro texto trabalhado em sala de aula. Nem mesmo o nome dos jogadores da seleção brasileira de futebol havia sido apresentado em sala de aula formalmente, mas já havíamos discutido oralmente sobre a Copa do Mundo, sobre os jogadores de futebol e a importância dos jogadores de seleções antigas, como o Pelé. Estas discussões sempre permeavam nosso momento da conversa, em que as crianças posicionadas em círculo, no chão, expõem seus pensamentos, dizeres, novidades e notícias que queiram compartilhar. Este momento compõe um rico envolvimento dos gêneros primários do discurso (BAKHTIN, 2003), e estes, por sua vez, se reelaborados, passam a fazer parte do gênero secundário, que surge de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (BAKHTIN, 2003).

Os diálogos estabelecidos também no momento da correção coletiva, se mostravam fundamentais na alternância de elementos entre um texto e outro. Vejamos um texto de um aluno, e como modificou após diálogo com a professora.

Figura 23 - primeira produção individual do aluno A6



Após a correção coletiva, aplicada dia 22/06, e após ter sido entregue a folha em branco para refazerem seu texto, **A6** me chama e faz a seguinte consideração:

A6: Pro (professora), eu vi um livrinho ali na biblioteca que fala sobre o Pelé. Ele foi melhor do que o Ronaldo, né?

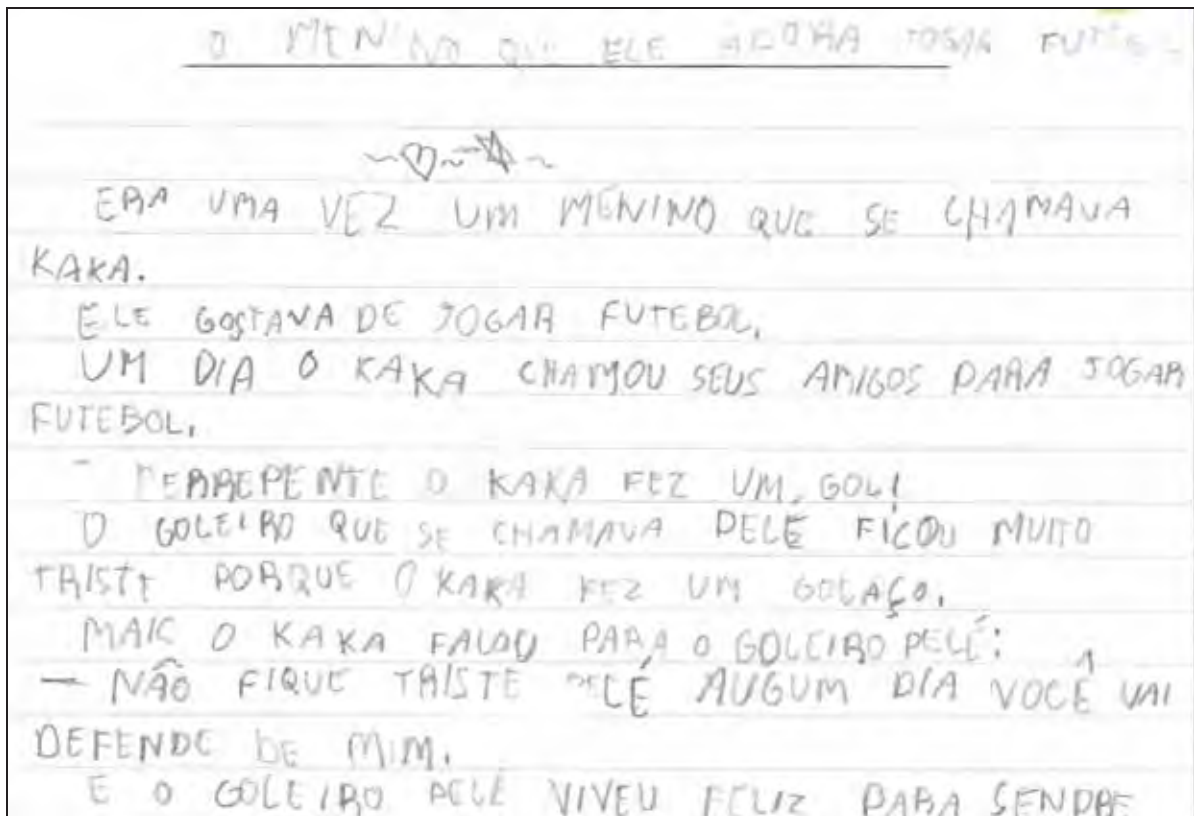
P: Ele foi o jogador que fez o maior número de gols do mundo, ele foi muito bom jogador mesmo! Mas... porque a pergunta?

A6: Então, posso colocar ele na minha história agora? Quero mudar, vai ficar melhor.

P: por mim, tudo bem.

Situação observada dia 22/06/2010

Figura 24 – segunda versão textual do aluno A6 – pós-intervenção



Mesmo sendo o Pelé, na vida real, um ex-jogador de futebol, aqui no texto do **A6** ele assume papel de goleiro, visto que o significado que a criança atribui ao signo escrito está de acordo com as relações que faz com sua consciência individual na condição de sujeito-autor.

A relação do sujeito com o que diz, ou seja, com o seu discurso, é complexa e não podemos abordá-la de maneira mecanicista e automática. Dessa forma, para encontrarmos as regularidades e a unidade no discurso é preciso abrir mão de princípios categóricos, de generalizações abstratas. Há regularidades e há unidade, mas elas são de outra natureza. Como diz Foucault (1972), no discurso, o que se encontram são “sistemas de dispersão”. (ORLANDI, 2000, p. 76).

Nesse sentido, mesmo utilizando-me do recurso “tirinha” para que ocorresse a apropriação do gênero narrativo, os elementos presentes nos enunciados dos discursos proferidos foram além dos significados que eles “carregavam” em si.

O dialogismo está presente na relação que **A6** estabelece com o texto interpretando seus signos não verbais (as imagens da tirinha) e objetivando sua compreensão por meio de outros conhecimentos prévios que havia adquirido. O dialogismo também ocorre na relação com a professora na medida em que responde às perguntas feitas pela criança e nas conexões trazidas à tona no momento da correção coletiva, em que diferentes vozes se cruzam e criam outras vozes.

Destacamos este aspecto, pois o dialogismo constitui-se como característica essencial da linguagem e princípio constitutivo de todo discurso. Como afirma Barros (2003, p. 2) “o dialogismo é a condição do sentido do discurso”. O dialogismo é produto da interação verbal que se estabelece entre enunciador e enunciatário, no espaço do texto. Em outros termos, concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro no texto. Nesse contexto, nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz. (BARROS, 2003).

Segundo Bakhtin (2003), cada discurso dialoga com outros discursos, da mesma forma que a palavra é cercada de outras palavras. Para o autor não existe objeto que não seja envolto em discurso. Esta relação dialógica presente nos discursos se encontra estabelecida pelos enunciados na comunicação verbal. O enunciado, por si mesmo, tem um autor, ao passo que a unidade da língua não pertence a ninguém. É com base nesta posição de autoria que o enunciado do sujeito se torna produto das relações dialógicas, entre distintas posições, e não somente das relações lógicas ou semânticas. Assim, o enunciado, sendo uma réplica do diálogo, possui um acabamento específico, constitui um todo de sentido e, como consequência, permite uma resposta.

No texto do aluno **A6**, apresentado na página 107, e também nos demais textos refeitos dos alunos, aparecem características que condizem com a seguinte afirmação:

[...] A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros

trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Resultantes desta relação, vemos que o gênero narrativo possibilitou o aparecimento das diferentes vozes autônomas da história: a polifonia, ilustradas pela presença das vozes dos personagens, do autor, da professora e das muitas histórias lidas pelo autor; e a intertextualidade, marcada pelas relações travadas entre o primeiro texto, o texto corrigido, o texto refeito coletivamente e os textos de conhecimento do próprio autor.

De acordo com Bezerra (2005, p. 194):

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades”.

O caráter polifônico, em que o gênero se constitui, é demarcado claramente na seguinte situação, vivenciada no momento em que o texto do aluno **A6** foi lido por ele diante da turma.

Após leitura pelo **A6** de seu texto final, o aluno **A12** expôs sua opinião:

A12: Ah, A6, nada a ver seu texto. Como que o Pelé ia jogar com o Kaká, se o Pelé não joga mais faz um tempão, e o Pelé não é goleiro.

A6: Mas a história é minha, e eu coloco quem eu quiser no jogo.

Situação observada dia 23/06/2010

Nesse sentido,

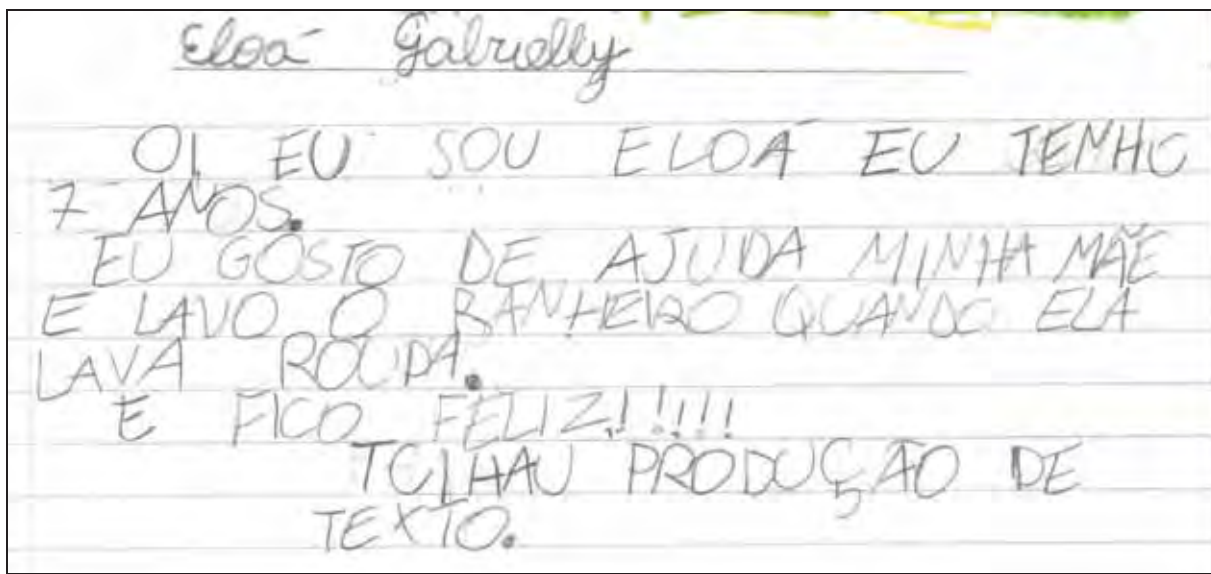
A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. [...] Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens. (BEZERRA, 2005, p. 195).

Assim, as “vozes” que constituem o caráter polifônico no discurso se refere á consciência falante presente nos enunciados, e sua característica principal é que ela sempre traz consigo um juízo de valor, uma visão de mundo. Esta visão de mundo foi exposta na

narrativa que, após diálogos e trocas de informações estabelecidas no contexto, caracterizaram o discurso de A6 tornando-o, ao mesmo tempo, individual e dialógico.

A presença destas características pôde ser percebida também no gênero autobiográfico.

Figura 25 – primeira escrita individual da aluna A5



Neste primeiro momento de escrita da criança, podemos perceber a visão que a própria criança teve daquilo que estava escrevendo, despedindo-se daquilo que ela chama de “produção de texto”, e não do texto mesmo em si, ou do destinatário final desta situação escrita. Este termo demonstra o equívoco com o qual é tratado o momento em que se produzem textos. A criança acaba não compreendendo o sentido de “produção”, e acredita que aquilo que escreve não seja um texto, mas sim, uma “produção de texto”.

Após diálogos e explicitações referentes a esta nomenclatura utilizada pela aluna, e após a intervenção mediadora com a correção coletiva do texto, a aluna reescreveu seu texto, apresentando aspectos estruturais mais condizentes com o gênero a ser objetivado (autobiografia).

Figura 26 - segunda versão textual da aluna A5 – pós-intervenção

Uma menina feliz

Eu sou a Eloí Gabrielly de
 Bruto do Silva tenho 7 anos e
 moro na rua Alcides Caliman.
 Nasci em Marília, 27 de abril,
 2003.

Minha família se chama
 Fabiano, Eloí, Danielle, Tatiana, Kite,
 Marcinha, Layane, Kauan, Susana,
 Fábio, Rita, Traci.

gosto de lavar o carro do meu
 papai.

Eu gosto de minha família
 linda.

Quando eu crescer eu vou ser
 professora.

Bakhtin (2003, 2009) esclarece que, numa concepção dialógica e polifônica da linguagem, a palavra não é propriedade exclusiva do falante, pois outras vozes antecederam àquela atividade comunicativa. Assim, na primeira versão do texto da aluna A5 (Figura 25), podemos perceber quando ela dialoga com o texto, despedindo-se daquilo que está escrevendo, e que ela chama de “produção de texto”. Isto denota as concepções travadas no sistema escolar ao qual a criança está habituada. Nos diálogos estabelecidos durante o momento da correção coletiva, busquei deixar claro às crianças da forma equivocada com a qual nomeiam aquilo que escrevem. Ou seja, não é uma “produção de texto”, e sim, um texto, escrito para uma finalidade e para um destinatário já estabelecidos no primeiro momento da escrita. Por mais que a criança saiba o destinatário para o qual o texto se destina, acredita-se que a aluna A5 entenda que esteja entregando uma “produção de texto” a alguém, e não, um texto. No entanto, o fato é de que termos como “produção de texto” são muito utilizados em sala de aula, mas poucas vezes explicitados, o que gera este equívoco em sua compreensão.

Explicitada esta questão, a aluna eliminou o termo em sua segunda versão, e ampliou elementos que compusessem sua história de vida, apropriando-se do gênero solicitado.

Os gêneros narrativo e autobiográfico, devido à sua composição e estilo, juntamente com as relações de mediação estabelecidas no processo de escrita/reescrita, possibilitaram o surgimento de textos que, ao mesmo tempo que mantêm o caráter relativamente estável de um discurso, exprimem concretamente a consciência autoral, a individualidade de cada discurso. Assim, cada texto tem muitas vozes, e cada discurso tem muitos enunciados que, por sua vez, são constituídas no dialogismo da linguagem. Na condição humana, história e linguagem são marcas que se relacionam entre si e, à medida que o sujeito se apropria da cultura humana historicamente acumulada, este se humaniza.

No item que segue busco discutir a relação da apropriação dos gêneros trabalhados com seu livre uso nas situações sociais.

4.5 Objetivação e apropriação do gênero escolhido: composição, conteúdo e estilo

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a respeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua [...] (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Os enunciados se constituem, basicamente, por seu conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Esses três elementos estão ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003). Mesmo sendo cada enunciado particular e individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso. A apropriação e objetivação destes gêneros envolvem estes três aspectos do gênero escolhido. Neste item, quero fazer uma reflexão sobre a forma como procedeu a objetivação e apropriação do gênero narrativo e autobiográfico por parte dos alunos, e, dentre estas apropriações, a estilização dada a alguns textos durante este processo.

Para Bakhtin (2003) a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um determinado gênero do discurso. Os gêneros do discurso chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculada ao contexto no qual foi produzido. Quando

falamos, construímos enunciados, visto que não falamos palavras isoladas ou orações sem sentido. Assim, os gêneros do discurso apresentam às enunciações uma organização peculiar. Moldamos nosso discurso em forma de gênero e, ao ouvirmos o discurso de outro, percebemos seu gênero pelas primeiras palavras, prevendo, até mesmo, seu fim. O sujeito, ao entrar em contato com um gênero discursivo, logo tem a sensação do conjunto do discurso.

Dessa forma, se os gêneros do discurso não existissem e fôssemos obrigados a criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, a comunicação discursiva seria praticamente impossível (BAKHTIN, 2003).

As formas do gênero nas quais moldamos o nosso discurso diferem das formas da língua no sentido da sua estabilidade e normatividade para o falante. Os gêneros são mais flexíveis, e por isso, é grande a diversidade dos gêneros encontrados no contexto social (BAKHTIN, 2003). A série de gêneros difundidos no cotidiano é padronizado, tanto que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero discursivo.

Bakhtin (2003) afirma que há muitas pessoas que dominam a língua, mas que sentem total impotência em alguns campos da comunicação, por não dominarem na prática as formas de gênero de dadas esferas. Em contrapartida, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural (lê relatórios, desenvolve uma discussão científica), pode calar ou intervir de forma desajeitada em uma conversa mundana. Esta não é uma questão de pobreza vocabular, mas sim, de inabilidade no domínio dos gêneros comuns a esfera mundana, visto que, nestes gêneros, sua composição é muito simples. Dessa forma, o domínio dos gêneros do discurso é tão importante quanto o domínio das formas da língua para o falante.

Quando o sujeito escolhe uma oração, esta escolha não é arbitrária, mas sim, faz parte do ponto de vista do enunciado interior que se apresenta à nossa imaginação discursiva. Como afirma Bakhtin (2003, p. 286), “a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso”. Isto ocorre porque o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais. Assim ocorre quando sugerimos à criança que escreva um determinado tipo de gênero. Já podemos supor, de antemão, a forma como a criança irá escrever (se a criança optar por um gênero narrativo, provavelmente não o fará enumerando as palavras como o fazem numa lista).

Ao realizar o trabalho com o gênero narrativo, embora tenha se produzido numa situação baseada na tirinha, com apoio de signos visuais, foi inevitável o surgimento de

termos que aparecem em boa parte do gênero conhecido pelas crianças. Todas as crianças apresentaram a história com "era uma vez", e finalizaram com o termo "viveram felizes para sempre", ou algo semelhante. Da mesma forma, o gênero autobiográfico iniciou-se com o termo "eu sou", remetendo a noção de que o texto trataria sobre a vida do autor. Assim, reafirma-se a concepção de que "o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente" (BAKHTIN, 2003, p. 293).

No trabalho com o texto narrativo, como se basearam em signos visuais para elaborarem seu texto, já na primeira versão as crianças apresentaram as três fases de uma narrativa (FARIA, 2012), que foram aprimoradas, modificadas estilisticamente na segunda versão. No entanto, no gênero autobiográfico, alguns textos ficaram próximos à estrutura de outro texto: o diário.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros podem ser agrupados em função de certo número de regularidades linguísticas. Dessa forma, o autor sugere um agrupamento da diversidade de gêneros existentes de acordo com a sua *capacidade de linguagem dominante* (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e aos *domínios sociais de comunicação*. Na tentativa de escrever uma autobiografia, dois alunos escreveram seu texto com características de um diário em sua primeira versão. Vejamos os trechos destes textos:

Figura 27 – trecho da primeira escrita individual do aluno A15

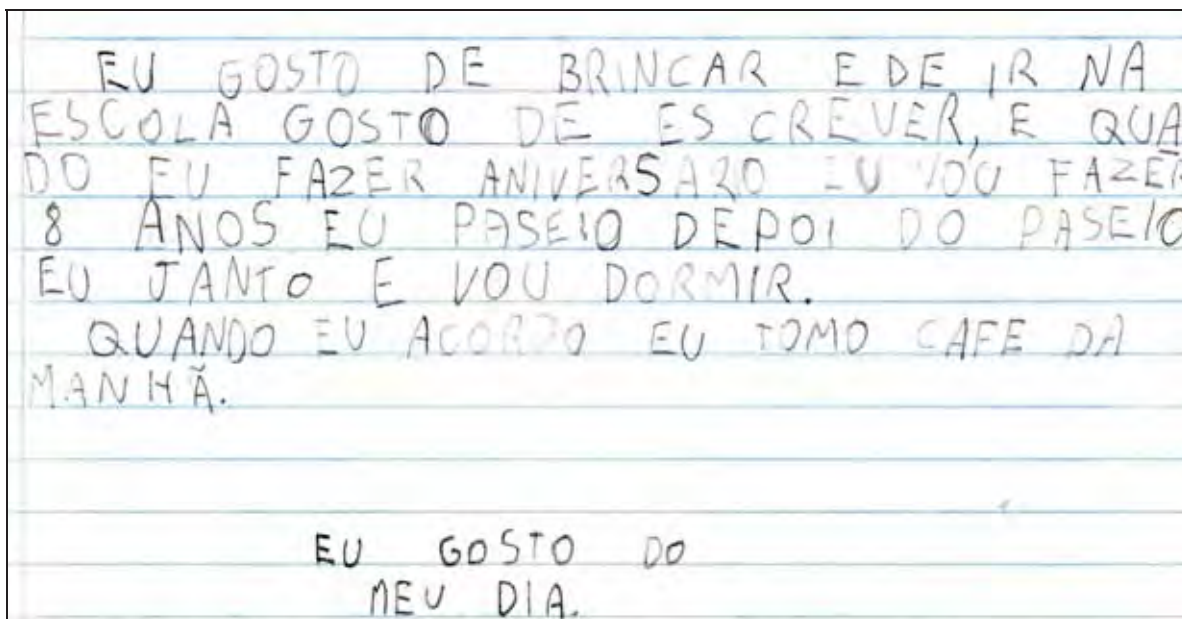


Figura 28 – trecho da primeira escrita individual do aluno A8⁹

**QUANDO EU PRESISO DE AJUDA
 EU CHAMO O MEU AGO QUE É O SNIF!
 E CHEGO ESCOLA EU COMO O
 MEU CAFÉ DA TARDE AI VOU
 DESENHAR MAIS E FASO VÁRIOS
 DESENHOS E CHEGO EM CASA
 E DURMO COM O MEU AMIGO
 SNIF.**

De acordo com a tabela de agrupamento de gêneros elaborada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 121), os gêneros “ensaio biográfico”, do qual se originou a autobiografia, e o “relato de experiência vivida”, que mais se aproxima do diário, gênero apresentado pelo texto das crianças na **Figura 27** e **28**, embora sejam gêneros diferentes, fazem parte da mesma capacidade de linguagem dominante, que é relatar, e do domínio social de comunicação, que compreende a documentação e memorização das ações humanas. Acredita-se que esta semelhança de capacidades é o fator que tenha levado às crianças escreverem desta forma.

⁹ Por problemas técnicos de digitalização, que tornavam incompreensíveis os registros escritos do aluno, optei pela transcrição direta do texto. Na palavra “ago” (transcrito na segunda linha), o autor quis escrever “amigo”.

Nesse sentido, a correção coletiva foi de fundamental importância para que fossem resgatados os traços característicos da autobiografia, e assim, no momento da segunda versão, propiciar a efetiva apropriação do gênero autobiográfico. Vejamos a segunda versão produzida por estes dois autores.

Figura 29 - segunda versão textual do aluno A15 – pós-intervenção

Uma menina

NON

Eu sou a menina Beatriz Fernandes.
 Eu nasci em Curitiba e ano que eu nasci
 foi no 2003 e eu nasci no mês de junho.
 A minha família chama Rose Fernandes e
 Zilda.
 Eu gosto de jogar futebol e de brincar
 com
 Eu vou para a escola com meus professores.
 Os meus amigos são a Melina, Gabriel
 Felipe e Fernando.
 A minha minha vida é boa porque eu
 gosto dela.

Figura 30 - segunda versão textual do aluno A8 – pós-intervenção

a minha vida

x

Eu sou Gabriel, Bisco de Queijinho do bairro Schwarz.

Eu nasci em Marília eu tenho 7 anos.

Meus Pais se chama Patricia e Julio.

Eu gosto jogar Xadrez.

Eu quero ser biólogo.

Meus amigos são Ricardo e Matheus Malissa.

a minha vida é muito legal.

tchau, obrigado por ter conhecido a minha vida.

A apropriação das características típicas do gênero autobiográfico possibilitou às crianças maior desenvoltura ao escrever sobre a própria vida. Embora ambos tenham realizado uma autobiografia, percebe-se que apresentam estilos diferentes, que denotam a individualidade do autor. Enquanto o aluno **A15** expressa dados sobre sua vida, sem relacionar o que escreve ao seu destinatário final (**Figura 29**), **A8**, além de descrever dados sobre sua vida, despede-se do destinatário, agradecendo-o por ter conhecido a vida dele através do texto que o autor produziu (**Figura 30**). Nesse sentido, afirma-se a concepção de que todo enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003).

À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não

concretizado [...] todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 301, *grifo do autor*).

No caso do texto escrito pelas crianças, elas esperam a resposta do destinatário, e não apenas um sinal de visto, como já comentei em capítulos anteriores.

Nos textos narrativos elaborados pelas crianças, não houveram indícios que demarcavam um suposto “diálogo” com o destinatário, que seriam eles mesmos, como alguma despedida ou agradecimento por terem lido a história dele, como foi feita pelo aluno A8 em sua autobiografia. O estilo da narrativa ficou restrito à apresentação conforme a tirinha, e termos como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre” não foram excluídos na segunda versão, nem mesmo na correção coletiva do texto. Nesse sentido, se considerarmos os agrupamentos de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004), veremos que os gêneros que competem à capacidade de linguagem de narrar, contempla-se o conto clássico, a fábula, a lenda, entre outras. Termos como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre” são termos tipicamente usados em contos clássicos. No entanto, nenhuma criança registrou em seu texto elementos de forma a contemplar este gênero, pois a estrutura dos contos clássicos diverge consideravelmente das narrativas criadas a partir de determinada sequência de figuras. Desta forma, a apresentação dos textos narrativos mostrou ainda “falhas” no que concerne aos termos do gênero de que o sujeito pretendia apropriar-se, pois, mesmo com a 2ª versão, os textos ainda apresentaram elementos pertencentes ao gênero narrativo típico aos contos clássicos.

A partir do momento em que o gênero foi apropriado e objetivado pela criança, cada enunciado passou a apresentar uma característica peculiar do autor, ou denotar a relação do autor com o destinatário final. O estilo destes gêneros foram modificados em sua segunda versão, e expressam a individualidade do sujeito-escritor.

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. 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).

Veamos aqui uma autobiografia que expressa bem a individualidade do autor, por ter se destacado no estilo em que produziu um mesmo gênero, frente ao estilo dos demais alunos.

Figura 31 – primeira escrita individual do aluno A4

Daniel Daniel

EI VO LÊ VENHA-LA PARA QUÊ?

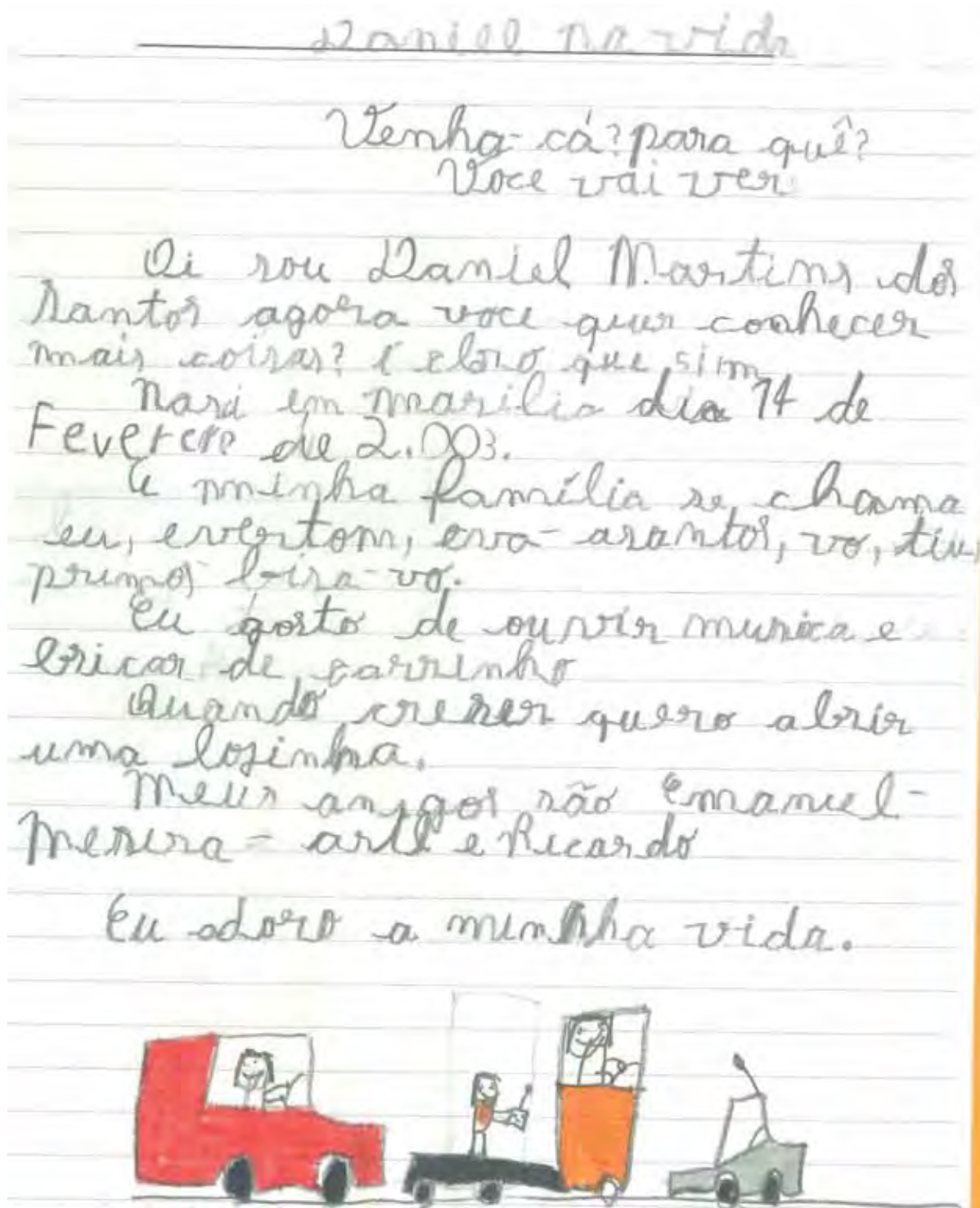
EU GOSTO DE BRINCA DE CARAÍHO.
E ADORO MUITO PASIAR DE CARRO COM MINHA
FAMILIA E FAZER COMPRA.

ME CHAMO Daniel M do Bato e TENHO
7 ANOS DE IDADE.

ADOR GANHAR MAIS COISA NOVAS.

THAU PESUAU.

Figura 32 – segunda versão textual do aluno A4 – pós-intervenção



A introdução que o aluno utiliza em sua segunda versão instaura a noção de um gênero em outro gênero. O aluno apresenta sua autobiografia convidando o leitor para conhecer sua vida, ainda, dialogando com o destinatário e inferindo sua resposta, visto que, ao questionar “você quer conhecer mais coisas?”, o próprio autor responde “é claro que sim”. Ou seja, após objetivada a estrutura do texto autobiográfico (a presença dos elementos de uma autobiografia

já se encontram em sua primeira versão), o estilo foi aprimorado, tornando a construção composicional ímpar se comparado aos demais gêneros produzidos pelos colegas. Dessa forma,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Quando o autor ressalta, entre parênteses, que descobrimos a individualidade do sujeito que escreve “onde isso é possível e necessário”, se refere às formas de gêneros em que o caráter estilístico individual não aparece com frequência, como é o caso dos gêneros que requerem uma forma padronizada, como em documentos oficiais, ordens militares, dentre outros. Nesse sentido, a escolha do gênero autobiográfico foi pertinente para demonstrar a individualidade do autor, e seu estilo escolhido para demarcar seu discurso. No gênero narrativo, a individualidade autoral não se apresentou com a mesma vivacidade do gênero autobiográfico, e talvez isso se deu na forma pela qual foi aplicada a proposta de escrita do gênero narrativo (com base em uma sequência pré-determinada de figuras, delimitando as formas do enunciado que deveriam aparecer). Outra hipótese é a de que, sendo um texto destinado às crianças da sala, o interesse em reescrever o texto tenha sido menor, enquanto que, sabendo da relação com o destinatário final do texto autobiográfico (os pais), a motivação para aprimorar o texto, torná-lo mais interessante, tenha sido maior. Estas suposições serão, agora, abordados mais claramente em minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta). (BAKHTIN, 2003, p. 356).

Por meio deste trabalho, foi possível refletir sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita das crianças nesta etapa da escolaridade (idade de 6-7 anos), ainda mais considerando um momento atual no ensino brasileiro em que ocorre a grande preocupação com a alfabetização precoce e com a aceleração da escolarização, advindos da nova proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Por um lado, não podemos negar os benefícios que esta antecipação da escolaridade nos trouxe para o desenvolvimento de algumas capacidades infantis. A criança que ingressa no segundo ano do ensino fundamental, com idade entre 6-7 anos, apresenta, em sua maioria, o domínio do código escrito (sistema alfabético de escrita), escreve alfabeticamente (no início do ano letivo, 14 crianças já apresentavam uma escrita alfabética), além de apresentar maior autonomia em relação às características que se exige no início do ensino fundamental (escreve da esquerda para direita, de cima para baixo). As relações sociais travadas em sala de aula se encontram consolidadas, visto que já conhecem o espaço físico da escola, bem como os colegas de sala.

Por outro lado, pude confirmar que escrever alfabeticamente não é, necessariamente, dominar a linguagem escrita. As crianças apresentaram, em várias observações destacadas ao longo deste trabalho, indícios de que a escrita não era para ser utilizada em seu uso social. Escrevia-se porque era “dia de produção de texto”, para “aprender a copiar direito” ou “para pôr na pasta”. Assim, a forma escrita utilizada pelas crianças nem sempre condizia com a função para a qual ela foi criada. Se a linguagem escrita, elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não é objetivada através da atividade para a qual ela foi criada, o homem não pode apropriar-se desta forma humana da natureza. Só há desenvolvimento histórico se houver, pelo sujeito, a apropriação do objeto (linguagem escrita) pela objetivação da atividade humana nesse objeto, gerando, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e capacidades que o humanizam. (DUARTE, 1999).

Relevando esses aspectos, a antecipação da escolarização não é condição básica para que a criança tenha domínio da linguagem escrita como objeto cultural construído historicamente, uma vez que a criança deixa de ter (ou, ao menos, diminui significativamente)

as vivências próprias e adequadas dessa etapa de vida – atividades de construção, faz de conta, atividades plásticas, música, dança e brincadeiras – que são fundamentais no processo de humanização e que contribuem para que a apropriação da escrita ocorra de modo envolvente. Posto isso, este trabalho de pesquisa procurou apresentar reflexões referentes ao modo como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, e, neste processo, observar as influências cristalizadas nas relações de mediação construídas intencionalmente por mim, na condição de professora da referida turma.

Ao longo do ano letivo, no decorrer da pesquisa, tive a grande preocupação em propiciar às crianças vivências que se diferenciavam dessas concepções que as crianças traziam consigo, de sua experiência de vida e de educação às quais foram submetidas em seu ingresso ao ensino fundamental. Nesse sentido, a pesquisa, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação dos meus alunos, teve grande importância em minha formação, uma vez que durante todo o período em que realizei a pesquisa, estive atuando como professora da turma e procurei estabelecer as relações necessárias em busca de uma prática pedagógica mais consciente e interacional. Nesse processo, é possível enfatizar a relevância das mediações da minha orientadora que contribuíram para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos que possibilitaram a reflexão do meu fazer educativo.

O estudo da Teoria Histórico-Cultural contribuiu para a compreensão de que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento e, assim sendo, percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo circundante, sendo também, capaz de aprender (VIGOTSKY, 2000; MELLO, 1999). Pautada nesta concepção, pude compreender melhor o desenvolvimento infantil, fundamental para que pudesse criar as possibilidades necessárias de mediação em sala de aula, a fim de tornar o sujeito aprendiz alfabetizado em seu sentido humanizador. Portanto, se os membros de uma instituição escolar e os professores compreenderem o papel essencial da educação no processo de humanização, poderão organizar as vivências da criança no início do processo de alfabetização, de modo a estimular seu desenvolvimento em torno da apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Diante disso, na análise dos dados produzidos é possível perceber o papel fundamental da mediação da professora no processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Meu papel, na condição de professora da turma estabeleceu não somente a mediação entre mim e o sujeito aprendiz, mas sim, estabeleceram-se relações de mediação travadas entre diferentes sujeitos (professora – criança – texto), que foram produzidas dialogicamente nas situações intencionais provocadas por mim em sala de aula.

Para que tais situações ocorressem, oferecer à criança diversos suportes textuais que abrangessem os mais variados gêneros discursivos (visto que é comum solicitar às crianças a escrita de textos de memória em sua inserção no ensino fundamental, limitando seu contato com outros gêneros discursivos) foi de fundamental importância para que os textos dos alunos fossem ricos em detalhes que compõem o caráter estilístico do texto escrito. Embora na pesquisa o foco esteja centrado em dois gêneros escritos (o narrativo e o autobiográfico), pode-se perceber nos dados gerados a presença de elementos que caracterizavam o contato da criança com outros gêneros (diário, histórias de ficção, convite, entre outros). No entanto, não bastou oferecer e provocar as crianças a escrever diferentes gêneros. A minha atuação, e a atuação de outros interlocutores nesse processo (as outras crianças), fez com que esta relação entre o texto escrito e o sujeito aprendiz ocorresse por meio da interação dialógica, o que possibilitou levá-las a perceberem a escrita como algo vivo, dinâmico, que leva a criança a satisfazer suas necessidades como produtora de textos, e assim, cria novas necessidades. Nesse processo, ao me colocar na posição de interlocutora, e estabelecer um destinatário final ao texto escrito pelas crianças (BAKHTIN, 2003), provocava nas crianças uma atitude responsiva em que os enunciados proferidos sob a forma escrita já guardavam uma contrapalavra, uma resposta.

Para que isto ocorresse, sem sombra de dúvidas, a *correção coletiva* (FREINET, 1976) contribuiu fundamentalmente nas relações estabelecidas entre as crianças e o gênero a ser apropriado e objetivado sob sua forma escrita. Isto porque a apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se sintetizou. A linguagem (escrita), enquanto atividade vital humana, é originariamente uma atividade coletiva, exigindo, portanto, a atividade comunicativa, pois estas atividades de comunicação foram, ao longo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem (DUARTE, 1999).

A análise dos dados permite destacar que, se não ocorresse a intervenção mediadora que possibilitou um novo olhar sobre o texto produzido (a correção coletiva), não haveria total apropriação e objetivação dos gêneros narrativo e autobiográfico. Algumas situações nos mostram que a autobiografia, num primeiro momento, não foi apropriada pela criança, e somente após o diálogo estabelecido com o texto corrigido coletivamente, e entre os interlocutores nesta atividade, se compreendeu a forma relativamente estável deste enunciado, fazendo com que o autor se apropriasse desse instrumento construído historicamente. Assim, a correção coletiva constituiu-se como *atividade* (LEONTIEV, 1978, 1988), e sua efetivação em sala de aula contribuiu para que as relações de mediação estabelecidas neste momento se

efetivassem como um *ensino desenvolvente* (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003), pois a criança, dialogando com seus colegas, professora, estabelecendo relações entre seu próprio dizer e dos outros, tornou-se sujeito ativo em seu aprendizado e, gradualmente, objetivou na linguagem escrita seus pensamentos e concepções de mundo. Neste tipo de ensino a pessoa se desenvolve como uma personalidade apenas na medida em que ela se desenvolve como um sujeito, pois a atividade nunca é uma atividade individual. Ela sempre está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas. A capacidade de construir e transformar o seu discurso, após esta relação travada nas relações mediadoras estabelecidas em sala de aula, promoveu na criança um novo olhar sobre sua concepção de escrita. Isto pôde ser observado pelo caráter evolutivo entre a primeira versão do aluno e a segunda, mesmo sem correções diretas do professor no texto do aluno, como ocorre em muitas práticas pedagógicas atuais.

O caráter de reescrita, estabelecido neste trabalho, nem de longe se assemelha à noção de “limpeza” do texto, o passar a limpo. O momento da reescrita caracterizou-se como um momento dialógico, de comunicação texto-autor, com fim único de fazer com que a criança tivesse um novo olhar sobre o escrito, e, a partir das confrontações de ideias estabelecidas no momento de correção coletiva, exercer sobre seu texto uma resignificação, uma evolução de conceitos, atribuindo tanto ao texto narrativo, quanto ao texto autobiográfico, características resultantes da polifonia (das diferentes vozes da interlocução), do dialogismo e intertextualidade. Muitas vezes a capacidade da criança em refletir sobre seu próprio discurso e modificá-lo é subestimada, e por vezes, a palavra proferida pela criança se fecha em si mesma, deixando de ser enunciado e passando a constituir-se apenas como unidade da língua. Os dados analisados possibilitaram enxergar as evoluções, linguísticas e ideológicas entre um texto e outro, dos dois gêneros propostos, de forma que a mediação da professora, atuando sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, possibilitasse que a criança reescrevesse seu texto e evoluísse em suas concepções, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. A atitude da criança que, diante da crítica dos colegas vai à biblioteca, reescreve seu texto e lê novamente diante da turma exemplifica a internalização, por parte do sujeito, da necessidade de colocar sua escrita em constante movimento, em um processo contínuo e, ao mesmo tempo, cheio de rupturas, num movimento dialógico, a fim de transmitir a palavra ao seu interlocutor, ao seu destinatário.

Colocando as crianças em confronto com seus dizeres, expressos em formas de enunciados que, por sua vez, pertenciam a um tipo relativamente estável de gênero (BAKHTIN, 2003), observamos que, mesmo na idade em que se encontravam (6-7 anos),

foram capazes de relacionar-se com eles, num contexto dialógico. À luz das análises, podemos afirmar que

Reescrever um texto não é nem melhorá-lo, nem corrigi-lo; reescrever é pôr o texto em trabalho para que ele se mova por uma exploração simultânea de dizer e de pensar, e, ao final, socializá-lo e torná-lo adequado às normas para fazê-lo enfrentar as críticas inerentes a toda exposição. (RIGAUD e CRAYSSAC, 2002, p. 57)

Diante disso, durante a análise foi possível perceber o meu papel fundamental na condição de mediadora no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e como formadora de sujeitos produtores de textos. Mediando as situações de reflexão sobre a escrita e desafiando os alunos a debaterem seus próprios textos, a construí-lo e desconstruí-lo, instiguei as crianças a terem um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação (REPKIN, 2003).

No momento em que os textos autobiográficos foram apresentados, juntamente ao autorretrato produzido pela criança, os pais se encantaram com a qualidade dos textos, e realizaram comentários positivos em relação ao trabalho desenvolvido para a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Hábitos como escrever histórias para ler à turma, relatar algo que aconteceu no diário, inventar uma adivinha, enfim, escrever sob a forma de diferentes gêneros discursivos, se tornaram hábitos presentes em minha turma, o que resultou, efetivamente, na alfabetização dos 18 alunos participantes da pesquisa ao final do ano letivo.

Em um caderno anexo ao portfólio, estão presentes as opiniões dos pais e alunos em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Lá se encontram opiniões como:

“Fico muito feliz por o D. fazer parte dessa turminha e ter uma professora tão dedicada e caprichosa [...]” R. (mãe de aluno)

“Parabéns prof^a Rowana, obrigada por ensinar bem nossas crianças. Beijos.” C. (mãe de aluno)

“Ela (a criança) leu várias vezes pra mim, pra vó ela adora falar, contar histórias aí da classe [...] que bom que você se preocupa com eles e tem muito carinho, continue assim cuidando desses anjinhos que serão nosso orgulho no Futuro. Obrigada.” D. (mãe da aluna)

Assim, percebe-se a importância dos pais como interlocutores dos dizeres de seus filhos. Talvez se deva a esta importante relação entre o sujeito e o destinatário externo à escola (pais) que o texto autobiográfico apresentou uma melhor apropriação por parte das crianças, visto que, no gênero narrativo a partir da tirinha apresentada, mesmo após

intervenção docente os textos escritos apresentaram elementos dos contos clássicos, havendo poucos acréscimos em elementos que tornassem o espaço da história, a ordem dos acontecimentos mais interessantes ao seu interlocutor. Mesmo assim, ao final do projeto Copa do Mundo, optou-se por se fazer a apresentação das histórias pelas próprias crianças, com o auxílio de fantoches, atingindo o objetivo final de tornar o gênero mais apropriado à compreensão de seu interlocutor.

Considerando essas afirmações,

Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem. (ORLANDI, 2000).

Assim, estima-se que a mediação realizada por mim no decorrer deste trabalho se constituiu numa atividade desenvolvvente (REPKIN, 2003), visto que, de acordo com as falas das crianças e suas ações observadas na trajetória percorrida, as relações de mediação provocadas intencionalmente pela professora-mediadora promoveu a autotransformação do sujeito, na medida em que as crianças passaram a ter um olhar mais crítico sobre os gêneros escritos por elas e apresentados a elas em seu meio, favorecendo a apropriação da linguagem escrita em seu sentido humanizador.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009. (Linguagem e Cultura).
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1988.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. P. 191-200
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BUCHETON, D. Pour remettre Le text em travail. *Les cahiers Pedagogiques*, n. 405, p. 56-57, jun. 2002.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. S. de. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-64.
- DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 4, p. 1 - 11, Jul./Aug. 2003.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- EL'KONIN, D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow:[s.n.], 1989.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do homem em macaco*. Transcrição José Braz. 2004. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2011.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção como usar na sala de aula).
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. *Analises de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Mexico: SEP-OEA, 1982.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas d'escritura en El desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno, 1979.

FREINET, C. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros, 1976.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, [S.l.], n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Série aprender e ensinar com textos). v. 1. p. 17-24.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, [S. l.], v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

_____. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A linguagem e o ouro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 2003.

GONTIJO, C. M.; LEITE, S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. de Valkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. v. 2.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação – Série 5 – Estudos de linguagem; 4)

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 53-67. (Coleção Linguagem e Educação).

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. De Maria da Penha Villalobos. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 59-84.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. De Maria da Penha Villalobos. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 21-37.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. De Maria da Penha Villalobos. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 143-189.

MARÍLIA. *Proposta curricular para o 2º ano do Ensino Fundamental*. Marília: [s.n.], 2010.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens Infantis: outras formas de Leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23-40.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2006. (Série Pesquisa, 2).

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Investigações cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

ORLANDI, E. P. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos 184).

_____. *Discurso e Leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2000. (Passando a Limpo).

REPKIN, V. V. Ensino de desenvolvimento e atividade de aprendizagem. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 4, Jul./Aug. 2003.

- RIGAUD, O.; CRAYSSAC, N. *Élèves auters et enseignants lecteurs. Les Cahiers Pédagogiques*, [S.l.] n. 405, p. 57-58, jun. 2002.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscou: Progreso, 1990.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2006. (Série Pesquisa em Educação, v. 4)
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TISSSET, C.; LÉON, R. *Enseigner Le français à l'école*. Trad. De Prof^ª Dr^ª Maria Alice de Oliveira Faria. Paris: Hachette Éducation, 1995.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VAL, M. da G. C. e ROCHA G. (Org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação, 10).
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Edusp, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 139-168
- _____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.
- VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, n. 4, p. 681-701, dez. 2010.
- YAROCHEVSKY, M. G. Léon Vygotsky: à procura de uma nova psicologia. *Enfance*: Presses Universitaires de France, t. 42, n. 1-2, p. 119-125, 1989.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO
ALUNO PARTICIPANTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais;

Estou realizando uma pesquisa nesta instituição, intitulada “O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: o professor como mediador” e solicito dos senhores a autorização para a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (a), seus textos produzidos em sala, como também a utilização de fotos que registram as atividades realizadas no decorrer deste ano de 2010.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para a obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Os objetivos desta são: 1. Verificar como as crianças constroem o sentido da linguagem escrita e revisão de textos; 2. Verificar como a metodologia adotada pela professora interferiu no processo de apropriação de leitura e letramento dos alunos.

Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório, será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com a sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3432-1645

Rowana Quadros Avante

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília – SP.

Autorizo, data ____/____/____

Responsável

Nome do aluno

APÊNDICE B – IMAGEM REFERENTE AO SUBITEM: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PROPOSTA DO ENSINO DE NOVE ANOS – CAPÍTULO 3



APÊNDICE C – IMAGEM REFERENTE AO SUBITEM: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PROPOSTA DO ENSINO DE NOVE ANOS – CAPÍTULO 3



APÊNDICE D – IMAGEM REFERENTE AO SUBITEM: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PROPOSTA DO ENSINO DE NOVE ANOS – CAPÍTULO 3



**APÊNDICE E – IMAGEM REFERENTE À SUBCATEGORIA O GÊNERO NARRATIVO –
CAPÍTULO 4**



APÊNDICE F - BIOGRAFIA DE CÂNDIDO PORTINARI REFERENTE À SUBCATEGORIA O GÊNERO DISCURSIVO: ENSAIO BIOGRÁFICO – CAPÍTULO 4

Biografia de Cândido Portinari



Cândido Portinari nasceu no dia 30 de dezembro de 1903, numa fazenda de café, em Brodósqui, cidade do interior do Estado de São Paulo. Filho de imigrantes italianos, de origem humilde, cursou apenas a escola primária.

Desde muito cedo, Candinho, como era chamado pela família, já manifestava sua vocação artística, e desenhava em tudo em que era possível: papel, na areia. Aos quinze anos de idade foi para o Rio de Janeiro estudar pintura na Escola Nacional de Belas-Artes.

Em 1928 conquistou o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro, da Exposição Geral de Belas - Artes. Permaneceu morando em Paris por dois anos, retornando ao Brasil em 1931. Seu período fora do país parece ter lhe servido de grande inspiração, passou então, a retratar nas suas obras o povo brasileiro, nossa cultura, registrando em suas obras um caráter inovador e moderno.

O trabalho de Portinari teve também muita repercussão e reconhecimento fora do país. Em 1948, Portinari se auto-exilou no Uruguai, por motivos políticos.

Pintou cerca de cinco mil obras, de pequenos esboços a gigantescos murais.

Portinari pintou quadros belíssimos e com temas diversos. Em suas obras é possível encontrar muitos quadros relacionados à infância, quando ele retrata diversas brincadeiras infantis, as crianças.

Cândido Portinari faleceu no dia 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação pelas tintas que utilizava.

Texto adaptado do site <http://www.culturabrasil.org/portinari.htm>