

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA-SP.**

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**O PROCESSO DE PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO
ESCRITO POR CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marília

2013

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA-SP.**

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**O PROCESSO DE PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO
ESCRITO POR CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira - Linha: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientadora: Dra Stela Miller

**Marília
2013**

Lima, Vanilda Gonçalves de.
L732p O processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito por crianças de 1.º e 2.º anos do ensino fundamental / Vanilda Gonçalves de Lima. – Marília, 2013.
270 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.
Bibliografia: f. 266-270.
Orientadora: Stela Miller.

1. Pontuação. 2. Produção textual. 3. Textos infantis. 4. Ensino fundamental. 5. Narrativa. 6. Contos. I. Título.

CDD 372.61

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**O PROCESSO DE PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO
ESCRITO POR CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira – Linha 3: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientadora: Dra Stela Miller

Marília, 17 de junho de 2013.

Membros componentes da Banca de Defesa

Dra. Stela Miller

Dra. Renata Junqueira de Souza

Dr. Dagoberto Buim Arena

Suplentes

Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

“Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”

(VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa)

Aos meus pais Joana e Geraldo (*In memoriam*)

Às minhas filhas Joana Julia e Sofia

Às crianças, pequenas escritoras

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente, às minhas filhas Joana Julia e Sofia, minhas irmãs Zilda e Claudia e aos irmãos Claudemir e Claudecir pela compreensão, colaboração e apoio durante toda a trajetória histórica de realização da pesquisa.

À minha querida orientadora Dra Stela Miller pela compreensão, confiança, dedicação, respeito e paciência durante todo o processo histórico de desenvolvimento da pesquisa que, gentilmente, esteve sempre à disposição para me orientar, provocar reflexões, estimular novas experiências pedagógicas em sala de aula, indicar novas leituras, enfim, por ser minha parceira mais experiente no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos teóricos e práticos materializados nesta produção acadêmica.

À Dra. Renata Junqueira de Souza e ao Dr. Dagoberto Buim Arena pela disponibilidade de participar da Banca Examinadora de Qualificação e contribuir com seus conhecimentos para a melhoria da qualidade deste trabalho.

À Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto pela participação e contribuição no Seminário de Pesquisa, pois sempre motivou novos tateios teóricos e práticos na Educação.

Aos amigos e amigas que estiveram sempre comigo nessa caminhada de muito trabalho acadêmico e profissional pela compreensão, apoio, solidariedade, colaboração, confiança, força, inspiração como Otilia Obst, Liene Keite, Ana Paula Medeiros, Profª Tânia Brabo, Profª Gilsenir Dátilo, Ivana, Gislaine, Francine, Letícia, Mara Fontana, Geralda, Talita, Marcela, Danieli Granado, Nathalia Naldis, Ingrid Anelise, Luciana Cardoso, Juliana, Vanessa Prado, Naiane Lopes; Célia, Cláudia, Carmem Orquiza, Gisele Gemi, Lizbeth, Prof. Jeová, Luis Humberto, Francisco, Luciano Cruz, Ricardo Santos, Ricardo Rodrigues, Paulo Lúcio, Paulo Roberto, Gerson, Alex, Giovano, Allan, entre outros.

À Equipe Gestora da unidade escolar, local de realização da pesquisa, todos os educadores e educadoras, funcionários que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos responsáveis pelas crianças que participaram ativamente como sujeitos históricos e sociais durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Às crianças que conviveram comigo durante esses últimos dois anos de minha vida profissional por me receber a cada dia de aula com alegria, carinho, entusiasmo, respeito e confiança. Juntos, construímos muitos sonhos adentrando aos caminhos da leitura, da imaginação, da fantasia e da ludicidade propiciados pela literatura infantil. Caminhos esses que nos levaram a realização do sonho de escrevermos um livro de “Contos Clássicos”, atividade de estudo que favoreceu a formação de pequenos produtores e autores de textos.

RESUMO

A Teoria Histórico-Cultural concebe a linguagem como instrumento complexo da cultura humana, ou seja, resultante da construção histórica e social e como instrumento no processo de interação social baseada na atividade da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, quando a criança adentra o espaço escolar, ela já possui uma longa trajetória na construção histórica do desenvolvimento da linguagem, pois se constitui como sujeito histórico-cultural no uso concreto das enunciações discursivas. Nessa perspectiva, a abordagem discursiva de linguagem, bem como os postulados da linguística textual coadunam-se com tais princípios e propõem que, na educação escolar, o ensino da linguagem escrita aconteça de forma significativa, sendo a própria enunciação discursiva da criança, materializada nos diversos gêneros do discurso, o objeto e produto do processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho objetiva compreender como ocorre o processo de apropriação dos sinais de pontuação e sua utilização na estruturação textual do gênero narrativo escrito - conto clássico – pelas crianças como objeto e produto das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, mediado pelo educador em sala de aula. O desenvolvimento da investigação baseou-se na epistemologia do método do materialismo-histórico dialético, concretizou-se por meio da metodologia da pesquisa-ação, na qual os dados foram gerados a partir do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica aplicado pela educadora da turma que desempenhou, também, o papel de pesquisadora. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública do Ensino Fundamental, e os sujeitos foram os mesmos educandos devidamente matriculados no 1º Ano em 2011 e no 2º Ano em 2012. Portanto, a educadora-pesquisadora acompanhou a mesma turma durante 2 (dois) anos letivos seguidos caracterizando, assim, um estudo longitudinal. Participaram da investigação 17 educandos dos respectivos anos do Ensino Fundamental I, dentre eles 10 crianças foram sujeitos da pesquisa e, a partir do recorte do material de análise, 4 crianças tiveram suas produções textuais analisadas como objeto da pesquisa. A análise dos dados foi realizada à luz do método do materialismo histórico-dialético, dos princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da análise microgenética e do paradigma indiciário. A partir do trabalho com o gênero narrativo escrito, como produto e objeto de reflexão sobre a língua materna por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas coletiva e individualmente em sala de aula, constatamos que o processo de apropriação dos sinais de pontuação e sua utilização na estruturação do gênero narrativo escrito se dão de modo contínuo, processual, gradativo e progressivo ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita na educação escolar. Na medida em que o processo de apropriação da linguagem escrita avança, por meio das relações socioculturais de interação verbal e escrita em sala de aula, também se amplia o nível de domínio consciente da criança para operar com os recursos e mecanismos linguísticos de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito, favorecendo a constituição do sentido global da enunciação discursiva com o outro na relação dialógica estabelecida entre produtor-autor e interlocutor-leitor que se dá no momento de seu encontro no ato concreto da leitura.

Palavras-chave: Pontuação e estruturação textual. Produção textual. Gênero narrativo escrito. Conto clássico.

ABSTRACT

The Cultural-Historical Theory conceives language as a tool of complex human culture, that is, resulting from historical and social construction, and as a tool in the process of social interaction based on oral and written language activity. So, when the child enters the school, she/he already has a long trajectory in the historical construction of language development, for she/he constitutes her/himself as a cultural-historical subject in the use of specific discursive enunciations. In this perspective, the discursive approach to language, as well as the postulates of textual linguistics are consistent with such principles and propose that, in school education, the teaching of written language occurs significantly, being the discursive enunciation of the child, materialized in different genres of speech, the object and product of the process of teaching and learning. This paper aims to understand how the process of appropriation of the punctuation marks and their use in structuring narrative written genre - classic tale – is developed by the children as an object and product of linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities, and mediated by the educator in the classroom. The development of research was based on the epistemology of the of dialectical and historical materialism method, and was put into practice through the methodology of action research, in which the data were generated from the development of a pedagogical intervention project implemented by the class teacher who performed, too, the role of the researcher. The research was conducted in a public elementary school, and the subjects were the same students properly enrolled in the 1st Year in 2011 and 2nd Year in 2012. Therefore, the teacher-researcher followed the same class during 2 (two) consecutive academic years, thus characterizing a longitudinal study. In the investigation, 17 students of the respective years of elementary school participated; among them, 10 children were research subjects and four of them had their textual productions analyzed as the object of research. Data analysis was conducted by means of the dialectical and historical materialism method, principles and assumptions of Cultural-Historical Theory, microgenetic analysis and evidentiary paradigm. From the work with the narrative written genre, as an object and product of reflection on written language by means of linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities developed collectively and individually in the classroom, we found that the process of appropriation of the punctuation marks and their use in structuring the narrative written genre occur continuous, procedural, gradual and progressively throughout the process of appropriation of written language in school education. To the extent that the process of written language acquisition progresses, by means of sociocultural relations of verbal and written interaction in the classroom, also broadens the level of conscious mastery of the child to operate with the resources and mechanisms of using linguistic marks and structuring narrative written genre, favoring the formation of the global meaning of the discursive enunciation with others in dialogic relationship established between author-producer and reader-interlocutor that occurs at the moment of their meeting in the concrete act of reading.

Keywords: Written punctuation and textual structuring. Textual production. Narrative written genre. Classic tale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 1)	126
Quadro 2 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 2)	128
Quadro 3 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 3)	130
Quadro 4 - Proposta didática para estudo dos elementos da narrativa (Contos 1, 2, e 3)	131
Quadro 5 - Ficha de estudos para a identificação dos elementos da narrativa para os contos 1, 2, e 3. (Ficha 1)	131
Quadro 6- Proposta didática para estudo da dinâmica interna dos contos 1, 2 e 3	133
Quadro 7- Ficha para estudo da dinâmica interna dos contos 1, 2 e 3 (Ficha 2)	134
Quadro 8 - Proposta de análise das atividades de escrita do próprio educando – estudo dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos dos contos 1, 2 e 3	135
Quadro 9 - Sujeito 1: Pontuação do texto 1- Jun/2011 (1ª versão)	149
Quadro 10 - Sujeito 1: Pontuação do texto 1 - Jun/2011 (2ª versão)	152
Quadro 11 - Sujeito 1: Pontuação do texto 2- dez/2011 (1ª versão)	155
Quadro 12 - Sujeito 1: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)	159
Quadro 13 - Sujeito 1: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)	165
Quadro 14 – Sujeito 1: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)	171
Quadro 15 - Sujeito 2: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (1ª versão)	175
Quadro 16 - Sujeito 2: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (2ª versão)	180
Quadro 17 - Sujeito 2: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (1ª versão)	183
Quadro 18 - Sujeito 2: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)	187
Quadro 19 - Sujeito 2: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)	190
Quadro 20 - Sujeito 2: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)	195
Quadro 21 - Sujeito 3: Pontuação do texto 1- Jun/2011 (1ª versão)	199
Quadro 22 - Sujeito 3: Pontuação do texto 1- jun/2011 (2ª versão)	204
Quadro 23 - Sujeito 3: Pontuação do texto 2 dez/2011 (1ª versão)	208
Quadro 24 - Sujeito 3: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)	213
Quadro 25 - Sujeito 3: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)	217
Quadro 26 - Sujeito 3: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)	223
Quadro 27 - Sujeito 4: Pontuação do texto 1- jun/2011 (1ª versão)	227
Quadro 28 - Sujeito 4: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (2ª versão)	231

Quadro 29 - Sujeito 4: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (1ª versão)	233
Quadro 30 - Sujeito 4: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)	237
Quadro 31- Sujeito 4: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)	240
Quadro 32 - Sujeito 4: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)	246

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
1.1. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação da consciência humana	33
1.2 A atividade principal e a formação da personalidade infantil	43
1.3 A atividade principal na idade escolar	49
1.4 O processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança	56
CAPÍTULO 2	
A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DISCURSIVO DO GÊNERO NARRATIVO ESCRITO	63
2.1 A linguagem com instrumento complexo da cultura no desenvolvimento humano	65
2.2 O texto como unidade de sentido discursivo em sala de aula	78
2.3 Gênero narrativo escrito: contos clássicos	87
2.4 Pontuação e estruturação textual: o processo de textualização e de construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito	95
CAPÍTULO 3	
ABORDAGEM METODOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA TEMÁTICA	103
3.1 Caracterização da unidade escolar	107
3.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: educadora-pesquisadora e educandos	108
3.1.2 A rotina da sala de aula	112
3.2 Abordagem metodológica: procedimentos de pesquisa	117
3.3 Processo de pontuação e estruturação textual: trabalho com o gênero narrativo escrito em sala de aula	122
3.4 Procedimentos de análise dos dados	137

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DO GÊNERO NARRATIVO ESCRITO

143

4.1 Processo de pontuação do gênero narrativo escrito

145

4.1.1 Pontuação do texto com ausência de sinais convencionais

148

4.1.2 Pontuação do texto com 1 (um) sinal convencional

174

4.1.3 Pontuação do texto com 2 (dois) sinais convencionais

198

4.1.4 Pontuação do texto com 3 (três) ou mais sinais convencionais

226

4.2 A pontuação como recurso linguístico de estruturação e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito

249

CONSIDERAÇÕES FINAIS

260

REFERÊNCIAS

266

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de inúmeras reflexões acadêmicas cujos resultados constituem, atualmente, uma extensa bibliografia que pode ser reunida em dois grandes grupos interligados; de um lado, trabalhos de pesquisas, preocupados essencialmente com análises, a partir de diferentes ângulos, de dados referentes às práticas pedagógicas na área e de seus produtos – leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, os elementos de organização textual, a variação linguística entre outros. De outro lado, baseando-se ou não nos resultados apresentados pelas pesquisas, passou a circular um conjunto de propostas de ensino com o objetivo único de ultrapassar as constatações da realidade escolar para interferir nessa mesma realidade e construir alternativas pedagógicas, tendo em vista as necessidades e as capacidades cognitivas dos educandos. Novamente, os mesmos temas foram retomados por meio de diferentes abordagens, agora, visando a subsidiar a construção de propostas de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nesse sentido, aponta Geraldi (1997, p. 19, grifo do autor) que:

O processo de ensino e aprendizagem, independente da área de conhecimento, não poderia passar ileso a este movimento, especialmente porque nele a linguagem está sempre presente, já que tanto a transmissão como a construção de conceitos se faz com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes quer por ‘ensinantes’; sem linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem linguagem, a construção, a transmissão de saberes são impossíveis.

O autor ressalta a importância da ação dialógica na mediação do ensino e aprendizagem no contexto escolar, especificamente, a partir das relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos, educador – educandos e entre educandos-educandos em sala de aula como instrumentos de interação verbal, trocas de experiências e socialização de conhecimentos durante atividades coletivas.

Segundo Vygotski¹ (1995/2001) a linguagem constitui-se a base da formação do homem como ser socio-histórico e cultural, ou seja, o homem se humaniza por meio da interação verbal entre os sujeitos históricos e culturais no contexto social específico em que está inserido na sociedade. Isto é, a constituição ontogenética do homem ocorre mediante o

¹Diante da variação da grafia do nome Vygotski na bibliografia da literatura utilizada, neste trabalho, optamos por seguir uma única grafia, **VYGOTSKI**, conforme é utilizada nas “Obras Escogidas”, preservando a grafia original nas citações literais do autor.

desenvolvimento de seu processo histórico e pela apropriação da produção material e imaterial da cultura humana por meio da atividade da linguagem em suas diferentes manifestações gestuais, orais ou escritas.

Nesse sentido, Leontiev (1978) ressalta que o processo de construção do homem como ser histórico e cultural está intimamente ligado ao processo de Educação. Pois, é a partir do processo de apropriação da cultura humana produzida ao longo do desenvolvimento histórico e social que o homem se humaniza.

O processo educativo de transmissão da produção cultural de uma geração a outra torna-se possível graças à continuidade do desenvolvimento histórico e cultural na sociedade. A educação escolar muito pode contribuir na transmissão ativa da produção cultural da humanidade de uma geração a outra, bem como para o desenvolvimento do processo formação das funções psíquicas superiores específicas da espécie humana. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

De acordo com Leontiev (1978) o desenvolvimento do processo de humanização do homem e do sistema educacional são processos que ocorrem simultaneamente, pois se encontram interligados, ou seja, um processo influencia no desenvolvimento do outro. Portanto, em cada momento histórico há a necessidade de um sistema organizado e estruturado de tal forma que dê conta das reais necessidades de desenvolvimento integral do homem, ou seja, em cada momento histórico da sociedade exigem-se novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

A apropriação dos saberes pelos educandos no contexto da educação escolar ocorre, primordialmente, por meio da interação verbal mediada pela linguagem, essencialmente, na modalidade oral e escrita. A linguagem constitui-se instrumento complexo da cultura humana indispensável na relação de interação pedagógica estabelecida entre educador e educando no processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos históricos e culturais.

Outro aspecto relevante na interação entre educando e educador na relação pedagógica refere-se à prática de produção textual como objeto de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Cardoso (2002) ressalta que o texto constitui-se como ação dialógica formada por combinações de formas discursivas do uso da linguagem no contexto das relações sociais.

A linguagem oral, como ação discursiva, constitui-se instrumento de interação entre os sujeitos num determinado contexto histórico-cultural, tendo como objetivo a interlocução, ou seja, estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos. Desse modo, faz-se necessário

que os sujeitos façam escolhas de recursos linguísticos de acordo com as situações concretas das ações discursivas em um determinado momento histórico. “[...] Essas condições determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realiza, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. Desse modo, o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos [...]” (CARDOSO, 2002, p. 42).

O texto - oral e escrito - é um terreno fértil para o desenvolvimento das correlações, pois, materializado por meio da utilização de palavras (que representam significados), organiza tais palavras em unidades maiores para elaborar informações, as quais somente têm sentido no contexto da compreensão global do texto, ou seja, na interação dialógica estabelecida com o outro no momento do ato de leitura.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22).

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem pautado na prática de produção textual caracteriza-se pelo reconhecimento do *texto* como unidade de sentido e, principalmente, pela ação dialógica propiciada pelos diferentes gêneros discursivos existentes na sociedade.

As correlações existentes entre os *textos*, produtor-autor e interlocutor-leitor constituem as condições de produção de cada *texto* com base nos instrumentos da produção, ou seja, nos recursos expressivos metalinguísticos mobilizados pelos educandos no momento de sua elaboração. Cardoso (2002) ressalta que os gêneros discursivos constituem-se uma das noções fundamentais da metalinguística bakhtiniana, que estuda as formas estáveis e não individuais da enunciação do discurso.

Na concepção bakhtiniana, a esfera de criação ideológica está estreitamente ligada às questões da filosofia da linguagem, assim, tudo o que é ideológico constitui-se de um signo, ou seja, possui um significado situado fora de si mesmo. O signo é, então, um fenômeno do mundo exterior, pois resulta, segundo Bakhtin (2010), do processo de interação entre uma consciência individual e outra. A interação entre essas duas consciências é concretizada por meio da linguagem, e a existência do signo nada mais é do que a materialização desta interação.

Para Bakhtin (2010), existem muitas formas de linguagem. Isso ocorre devido à diversidade da experiência social, isto é, à presença de elementos extralinguísticos ligados ao

fluxo de produção verbal que imprimem à linguagem um caráter de produto não acabado, vivo, em constante mutação, de acordo com o contexto em que é utilizada. Dá-se, assim, a interação verbal que constitui a realidade da língua.

A interação verbal é de caráter dialógico, de forma que toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. As relações dialógicas são também relações de sentido, uma vez que se podem confrontar dois enunciados afastados por uma barreira histórica – temporal e observar uma relação dialógica entre eles, pois todo enunciado pressupõe os que o antecederam e todos os que o sucederão. De acordo com Bakhtin (2010) a atividade mental do indivíduo, bem como sua expressão exterior, forma-se a partir do contexto histórico-cultural, sendo a enunciação discursiva o resultado da expressão verbal socialmente construída nas relações sociais a partir da materialização de diferentes gêneros do discurso, cada qual com suas especificidades e características próprias.

Diante da diversidade de gêneros textuais existentes nas práticas sociais de comunicação humana, Chiappini; Citelli (1997) ressaltam que, dentre os gêneros literários, os enunciados discursivos narrativos escritos são os mais propícios para revelar o estilo individual presente no processo enunciativo, pois os elementos da narrativa propiciam a elaboração de enunciados organizados em torno de personagens, ação, tempo, espaço que se inter-relacionam constituindo o enredo da história.

A narrativa apresenta seu jeito próprio de contar as histórias, as aventuras da humanidade e, tanto pode contribuir para a diminuição da pressão sobre os signos conotativos, aumentando os efeitos da realidade, como pode pressionar os mecanismos simbólicos da imaginação e criatividade criando um novo efeito, ou seja, fantasiando a realidade cotidiana, aspectos fundamentais à formação da subjetividade e personalidade infantil. (COELHO, 2008; MACHADO, 2002).

Assim, o produtor-autor de texto narrativo escrito pode apropriar-se dos elementos desse gênero discursivo e utilizá-los para manifestar seu desejo subjetivo de estabelecer interação com seu interlocutor-leitor. A capacidade de dramatizar ou fantasiar a realidade é uma questão que envolve características específicas da individualidade humana como formação sociocultural, relações sociais, estilos de escrita e habilidade com a linguagem escrita.

Garcia (1988), ao explicitar o processo de composição e estruturação do parágrafo na produção textual, assim, o define “[...] o parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central*, ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias* [...]” (GARCIA, 1988, p. 203, grifos do autor). O autor

ressalta que há vários processos de progressão de ideias manifestadas por diferentes sujeitos produtores-escritores de texto como há também diferentes tipos de composição, organização e estruturação de parágrafos que, dependendo do assunto, da complexidade, do gênero de composição, do objetivo da escrita, bem como do tipo de leitor a que se destina o texto há, também, uma forma específica e individual de construí-lo no contexto da enunciação discursiva no processo de textualização. Desse modo, a composição, organização e estruturação do parágrafo expressas na produção textual estão relacionadas com o gênero textual utilizado e, principalmente, com as capacidades cognitivas, históricas, sociais e culturais específicas na formação de cada sujeito da escrita.

Nessa perspectiva, cabe-nos refletir sobre a seguinte questão: Como ocorre a apropriação e utilização do sistema de pontuação convencional, da língua materna, pelos educandos no processo de produção textual e estruturação do gênero discursivo narrativo escrito por crianças ao longo do 1º Ano e 2º anos do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, o presente trabalho tem por objetivo geral compreender como ocorre o processo de apropriação dos sinais de pontuação e sua utilização na estruturação do gênero narrativo escrito, como recursos linguísticos desenvolvidos por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nas produções textuais dos educandos no 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos têm por finalidade: analisar como a intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora pode proporcionar o desenvolvimento do processo de apropriação dos conhecimentos da língua materna; identificar e analisar as possíveis marcas de sinais convencionais de pontuação utilizados pelos educandos em seus escritos na tentativa de estruturar o gênero narrativo; analisar e compreender o processo de apropriação do sistema de pontuação e estruturação do texto narrativo escrito ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita na educação escolar.

De acordo com Miller (2003) as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, devendo ser trabalhadas na escola como estratégias de ensino e aprendizagem da língua materna, visando à formação da criança produtora-autora autônoma de diversos gêneros textuais. Nas palavras de Miller:

[...] as atividades linguísticas estão mais voltadas para o próprio ato de ler e escrever; as atividades epilinguísticas implicam o exercício da reflexão e operação sobre o material escrito/lido, a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização; e as atividades metalinguísticas supõem a

capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo, em diversos níveis: fonológico, sintático, semântico, morfológico, textual, discursivo. (MILLER, 2003, p. 13-14).

Os três tipos de atividades, apesar de distintos, encontram-se presentes no processo de produção de texto escrito, ou seja, são indissociáveis no ensino da língua materna como objeto e produto de leitura, produção e análise da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o texto foi concebido pela educadora-pesquisadora como objeto e produto no processo de ensino da língua materna em sala de aula, propiciando aos educandos a apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos utilizados para pontuar, estruturar os enunciados discursivos de modo a garantir a compreensão do sentido discursivo aos interlocutores-leitores. Portanto, o trabalho com as atividades linguísticas a partir do texto como objeto e produto constituiu a base de geração dos dados.

A realização da presente investigação fundamentou-se na epistemologia do método do materialismo histórico-dialético e desenvolveu-se por meio da metodologia da pesquisa-ação, na qual a educadora também desempenhou o papel de pesquisadora, de modo a atuar, refletir e analisar sobre sua própria prática pedagógica durante o processo de ensino da língua materna dos sujeitos da pesquisa, ou seja, das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

A atuação da educadora-pesquisadora no desenvolvimento desta investigação teve por finalidade desenvolver um projeto de intervenção pedagógica para acompanhar e compreender o processo de apropriação e utilização dos conhecimentos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos acerca dos sinais convencionais de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito, que se caracterizou como estudo longitudinal desenvolvido por meio da metodologia da pesquisa-ação. Conforme Thiollent, a pesquisa-ação caracteriza-se por fundamentar:

[...] pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os 'atores' sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. Isto faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes [...] (THIOLLENT, 2008, p. 71-72, grifos do autor).

A pesquisa-ação apresenta-se como uma proposta metodológica e técnica que fundamenta a organização da pesquisa social aplicada, ou seja, possibilita a construção do

conhecimento por meio da observação e participação da realidade social, processamento dos dados e a experimentação, sendo uma forma flexível de concepção e aplicação da investigação numa situação concreta.

A escolha específica dos sujeitos da pesquisa dessa modalidade escolar como sujeitos da pesquisa justifica-se por esse período da escolaridade - 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - ser caracterizado como sendo a fase inicial de sistematização do processo de apropriação da linguagem oral e escrita desenvolvida no contexto da educação escolar, envolvendo os conhecimentos linguísticos da língua materna.

Os sujeitos participantes da geração dos dados foram constituídos por 17 (dezessete) crianças com idade média de 6 (seis) anos, devidamente matriculadas no 1º ano/ 2011 e no 2º ano/2012 do Ensino Fundamental que foram acompanhadas pela educadora-pesquisadora nos anos de 2011 e 2012 que, a partir do mês de junho de 2011, apresentavam níveis de escrita avançados no processo de apropriação da língua materna, nas produções textuais do gênero discursivo narrativo escrito.

As atividades de escritura foram desenvolvidas por meio do desenvolvimento da proposta de produção textual do gênero discursivo narrativo escrito (1ª versão), revisão e reescrita coletiva e individual com intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora (2ª versão). As produções textuais constituíram-se como instrumento de ensino e aprendizagem da língua materna propostas às crianças com a finalidade de desenvolver o processo de apropriação e objetivação da língua materna, bem como propiciar a construção de um livro de “Contos Clássicos” para apresentar os responsáveis ao final do ano letivo.

Para favorecer a análise do processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito pelas crianças promovemos a geração de dados a partir da produção textual de 3 (três) contos clássicos escolhidos pelas próprias crianças, sendo que para cada conto produzimos 2 (duas) versões, a partir do trabalho de produção, revisão e reescrita textual do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, no mês de junho de 2011; Os três porquinhos em dezembro de 2011 e Branca de Neve e os Sete Anões no final do mês de junho de 2012. Assim, geramos 6 (seis) produções de autoria de cada sujeito, totalizando 24 (vinte e quatro) produções durante os anos letivos de 2011 e 2012. Para desenvolver o processo de análise dos textos, recortamos os dados gerados de acordo com o critério de considerar somente as produções textuais das crianças que ainda apresentaram baixo nível no domínio no processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação na primeira produção textual realizada no mês de junho de 2011.

A partir desse critério, selecionamos, dentre os 17 (dezessete) sujeitos da pesquisa,

as produções textuais de 4 (quatro) sujeitos, pois os demais apresentaram níveis avançados de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação no processo de estruturação dos enunciados discursivos narrativos escritos – contos clássicos. Os 4 (quatro) sujeitos da investigação foram acompanhados pela educadora-pesquisadora durante todo o processo de investigação, como todos os demais educandos da turma, mas com o objetivo de serem o centro do olhar investigativo da educadora-pesquisadora no processo de análise linguística ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tendo por foco o processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação resultantes das operações psíquicas dos mecanismos linguísticos desenvolvidos no trabalho coletivo e individual de textualização do gênero narrativo escrito em sala de aula.

A geração dos dados foi realizada por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica aplicado em sala de aula pela educadora-pesquisadora, visando à exploração dos elementos internos da narrativa como espaço, tempo, personagens e ação, bem como os elementos da estruturação do gênero narrativo - contos de fadas (conhecidos como os contos clássicos da literatura infantil – como denominamos neste trabalho) como situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final levado a efeito por meio da dinâmica do trabalho coletivo e individual com a linguagem escrita, desenvolvida com as crianças a partir da utilização dos sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos, fundamentais para o desenvolvimento do processo de estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito pela criança produtora-autora de textos.

A partir do material gerado durante o projeto de intervenção, as produções textuais do gênero narrativo escrito dos 4 (quatro) sujeitos da pesquisa foram organizadas e analisadas a partir da elaboração de 4 (quatro) categorias de análise, a saber: a) pontuação do texto com ausência de sinal convencional; b) pontuação do texto com apenas 1 (um) sinal convencional c) pontuação do texto com 2 (dois) sinais convencionais e d) pontuação do texto com 3 (três) ou mais sinais convencionais. E, para preservar a identidade dos sujeitos da investigação, designamo-los por Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3) e Sujeito 4 (S4). Após a identificação do sujeito, apresentamos o número, o mês e o tipo de produção textual (1ª versão) e reescrita (2ª versão) após revisão individual com intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora.

A análise das produções textuais selecionadas fundamentou-se na epistemologia do método do materialismo histórico-dialético, da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, da abordagem discursiva da linguagem, bem como dos postulados da análise microgenética e do

paradigma indiciário. Apoiamo-nos em Góes (2000) que apresenta os procedimentos da análise microgenética nos estudos da linguagem e em Abaurre (1996) que estuda o paradigma indiciário, tendo em vista analisar e compreender como os sujeitos se apropriam dos recursos linguísticos e os utilizam na atividade de textualização que implica reflexão e análise epilinguística e metalinguísticas necessárias à organização e estruturação dos enunciados discursivos do gênero narrativo escrito.

Para Góes (2000) a análise microgenética está relacionada com a observação e investigação detalhada do trato textual, considerando a criança produtora de texto como sendo um sujeito único, envolvida num processo único e em acontecimentos, também, únicos, necessários à compreensão do fato que se quer conhecer melhor por meio da investigação científica.

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em 4 (quatro) capítulos, tendo em vista estabelecer um diálogo com o interlocutor-leitor acerca da temática de estudo.

No Capítulo 1 abordaremos o desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase no processo de desenvolvimento da formação das funções psíquicas superiores, atividade e desenvolvimento da personalidade humana, atividade principal da criança, atividade de estudo na idade escolar e, por fim, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita como instrumento complexo da cultura humana utilizado pelos sujeitos históricos nas interações socioculturais.

No Capítulo 2 trataremos da linguística textual no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, com ênfase na concepção de linguagem como instrumento de interação humana construída histórica e socialmente ao longo do processo de humanização do homem, o texto como enunciado discursivo em sala de aula, o gênero discursivo narrativo – conto clássico e a pontuação e estruturação no processo de textualização como recursos linguísticos necessários à construção do sentido discursivo do texto.

No Capítulo 3, discutiremos a abordagem metodológica da pesquisa, apresentando a construção histórica do interesse pelo objeto de pesquisa, caracterização do local e dos sujeitos, o processo de geração, seleção e análise dos dados.

No Capítulo 4 desenvolveremos o processo de análise dos dados selecionados a partir de critérios dos diferentes níveis de domínio dos mecanismos linguísticos apresentados pelos sujeitos em suas produções textuais do gênero discursivo narrativo escrito.

Ao final do último capítulo apresentaremos uma síntese do trabalho de investigação acerca do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à organização e funcionamento da língua materna a partir do trabalho com o gênero narrativo

escrito no contexto do desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação e sua utilização como recursos linguísticos importantes ao processo de estruturação textual e constituição do sentido discursivo tanto para o produtor-autor quanto ao interlocutor-leitor em potencial.

Por fim, apresentaremos as considerações finais destacando o processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação pela criança em idade escolar de apropriação da língua materna na tentativa de estruturar os enunciados discursivos do gênero narrativo escrito, visando à constituição da unidade global de sentido discursivo compreensível ao interlocutor leitor.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A discussão acerca do processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) exige-nos, primeiramente, explicitar seus princípios e pressupostos para, posteriormente, analisar suas implicações no processo pedagógico, tendo em vista a prática da educação envolvente na formação integral do educando como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto escolar.

A Teoria Histórico-Cultural considera o homem² como resultado das condições históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas num dado momento histórico na sociedade em que está inserido. Assim, o homem se constitui como ser humano no processo dialético de sua relação com a natureza mediada pela atividade do trabalho. São as condições concretas de vida e as relações sociais, culturais, econômicas, políticas, afetivas e históricas que transformam o homem em um ser humano, histórico e cultural, capaz de apropriar dos instrumentos e objetos culturais, objetivar e criar sua própria cultura. (MELLO, 2000).

A Teoria Histórico-Cultural representa uma vertente da Psicologia que se desenvolveu na União Soviética, nas primeiras décadas do século XX, por psicólogos soviéticos insatisfeitos com outras vertentes da Psicologia, até então, incapazes de compreender a consciência humana como produto das relações e interações socioculturais, ou seja, de compreendê-la como resultante de um processo social, histórico, conceitual e científico.

[...] A teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades – que vai apresentar quando adulta – dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro de um conjunto de possibilidades que tem no nascimento. Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade de aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão de aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita,

²A palavra Homem se refere, neste trabalho, ao ser humano, ou seja, representa o gênero humano como homem, mulher, criança, jovem, adulto e idoso.

o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade [...] (MELLO, 2000, p. 136).

Para a Teoria Histórico-Cultural o homem não nasce homem e, sim, um candidato ao processo de humanização que ocorre por meio das interações socioculturais, econômicas, políticas e históricas que se estabelecem ao longo de sua vida em sociedade. Nesse sentido, ao nascer, a criança traz consigo unicamente a potencialidade e a capacidade ilimitada de aprender e desenvolver novas potencialidades e capacidades num processo contínuo de desenvolvimento da inteligência humana de acordo com as condições sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas, sendo capaz de se apropriar da produção cultural material e não material acumulada ao longo do percurso histórico de desenvolvimento da humanidade, ou seja, “[...] o ser humano é, pois, um ser histórico-cultural [...]” (MELLO, 2000, p. 136).

A produção e a transmissão dos conhecimentos culturais produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico somente tornam-se possíveis graças à capacidade, potencialidade e habilidade do homem de se apropriar dos objetos e instrumentos culturais já existentes na sociedade, bem como criar outros novos, pois, ao entrar em contato com a cultura humana, a criança, desde o nascimento, aprende a função social dos instrumentos e objetos e, assim, se apropria e desenvolve novas habilidades e capacidades, acumula experiências e contribui com o processo de produção cultural às futuras gerações.

Ressaltamos, nesse processo de apropriação e objetivação, uma das principais teses da Teoria Histórico-Cultural no que concerne à concepção de ser humano: “[...] o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nelas encarnadas é um processo socialmente mediado [...]” (MELLO, 2000, p. 138). Isto é, para que a criança possa compreender a função social do objeto cultural e apropriar-se de suas aptidões impregnadas nos objetos e instrumentos - entender a finalidade e sua criação - necessita da mediação de um parceiro mais experiente que pode ser um adulto ou mesmo uma criança mais velha que já se apropriou e objetivou das aptidões culturais e sociais do objeto. Esse processo, a que denominamos educação, propicia a transmissão da produção cultural de uma geração à outra, podendo ser desenvolvido de forma intencional ou espontânea, tendo como fontes de conhecimento a ser apropriado pelas novas gerações:

[...] a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntária, o pensamento e o controle da própria conduta; a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana; e a experiência humana –

a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não-material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então. (MELLO, 2000, p. 139).

A Teoria Histórico-Cultural não desconsidera a herança biológica do homem, mesmo que esta não seja suficiente para o desenvolvimento integral das aptidões e capacidades do ser humano. Isto é, valoriza as capacidades biológicas como ponto de partida para o desenvolvimento essencialmente humano. Reconhece que a experiência individual caracteriza a subjetividade do ser humano, ou seja, cada indivíduo pode tanto apropriar-se dos objetos culturais quanto criar outros novos, reinventar outros de acordo com suas necessidades históricas, culturais e sociais, contribuindo com a produção cultural e histórica da humanidade. Portanto, é por meio da herança social, que o conhecimento histórico-cultural é transmitido de uma geração a outra. Ao apropriar-se da produção cultural material (instrumentos e objetos culturais) e não material (conhecimentos, valores) o homem objetiva suas funções socioculturais e cria novos instrumentos, objetos e conhecimentos históricos e culturais. Os instrumentos e objetos culturais são produtos da atividade específica do homem, ou seja, da atividade essencialmente humana, denominada trabalho.

A categoria de atividade, empregada na psicologia pelos psicólogos russos, foi emprestada do pensamento de Marx, o qual buscou fundamentação na filosofia alemã, especificamente, “no sistema filosófico de Hegel no final do século XVIII e início do século XIX”. Marx adotou a “ideia de atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana” (REPKIN, 2003, p. 1). Nessa perspectiva, os sujeitos históricos são os agentes criadores de suas próprias condições de vida desenvolvida por meio da atividade humana – o trabalho.

Dentre os psicólogos soviéticos, Vygotski, entre 1920 e 1930, foi o primeiro a se aproximar da ideia de atividade proposta pelo marxismo, tendo em vista enfrentar a crise da psicologia na época. A partir de 1930, seus seguidores, dentre eles Aleksei Leontiev e seu grupo, deram continuidade aos estudos e desenvolveram a abordagem da categoria de atividade.

O emprego da categoria de atividade na concepção dos psicólogos soviéticos teve por finalidade compreender e explicar os fenômenos, ou seja, os processos psicológicos especiais do ser humano (pensamento, linguagem, atenção, memória e imaginação), uma vez

que se encontram intrinsecamente relacionados com a atividade concreta de suas condições de vida em sociedade. (REPKIN, 2003. p. 2).

Para compreender os processos psicológicos especiais do ser humano, os psicólogos soviéticos (REPKIN, 2003. p. 2) recorreram ao emprego da categoria de atividade do pensamento marxista, pois encontraram nessa abordagem as condições concretas para explicar a problemática dos processos psicológicos reais do ser humano, isto é, o problema de desenvolvimento da psique humana no processo de formação da personalidade infantil.

A categoria de atividade humana caracteriza-se, portanto, como a categoria central dos pressupostos e princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e de seus colaboradores, tendo sido concebida com base nos fundamentos ontológicos e socio-históricos da teoria marxista, que a concebe como atividade essencialmente humana, a qual diferencia o homem dos animais, ou seja, é por meio da atividade do trabalho que o homem estabelece uma relação dialética com a natureza e, nessa relação, se humaniza, tornando-se Homem. A realização da atividade humana exercida pelo trabalho supera as condições biológicas do homem, pois ao interagir com a natureza, modificando-a e transformando-a, também modifica e transforma a si mesmo, satisfaz suas necessidades biológicas e cria outras a partir de sua relação dinâmica com a natureza.

[...] O ponto diferenciador a ser destacado nesse momento refere-se ao fato de que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

A atividade humana constitui-se, essencialmente, por meio das leis histórico-sociais e culturais criadas pelo homem em suas relações humanas estabelecidas em sociedade num dado momento histórico de sua vida. É por meio da atividade humana que o homem se humaniza. Mas, primeiramente, far-se-á necessária a preservação do aparato biológico, pois antes de se constituir um ser social, o homem é um ser biológico. “[...] É em primeiro lugar preciso esclarecer que não há possibilidade de uma vida histórico-social do homem sem considerá-lo um ser biológico, um ser vivo pertencente à natureza [...]” (OLIVEIRA, 2006 p. 6). Assim sendo, a atividade humana, caracterizada como trabalho

[...] é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua

corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX³, 1983, p. 149 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Há, pois, uma relação dialética entre o Homem e a Natureza, uma vez que o homem interage com a natureza com a finalidade de satisfazer suas necessidades vitais e, nessa interação, depende de forças físicas e mentais necessárias para interferir no processo natural. Nesse sentido, “[...] a atividade vital humana é uma atividade orientada a um fim, o qual é sempre determinado pelo contexto. Assim sendo, é uma atividade dirigida por um fim que obedece não mais a leis biológicas, mas a leis histórico-sociais [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 8). O contexto histórico, social, cultural, político e econômico é que determina as necessidades primárias (condições vitais, como alimentação, saúde, proteção, moradia) e secundárias do homem (necessidades criadas, como posse de objetos de valor, bens de consumo/mercadorias) e é nesse processo que se constitui um ser sociocultural e histórico, ou seja, se humaniza.

Podemos considerar que a atividade humana, mediada pela ação do trabalho, concretiza-se no processo de apropriação e objetivação de instrumentos e objetos culturais pelo homem em sua relação com e na sociedade histórica. Atividade humana:

[...] é, portanto, compreendida ontologicamente como uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, através da qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura – o patrimônio cultural do gênero humano. (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

O homem é um ser ativo em seu processo de humanização, pois não se adapta simplesmente às leis da natureza, mas nela interfere ativamente de forma dinâmica, isto é, modifica-a de acordo com suas próprias necessidades sociais e culturais de vida em sociedade. Para se humanizar, o “[...] homem precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade” (OLIVEIRA, 2006, p. 23). A cultura humana possibilita ao homem interferir, modificar e ser modificado pela natureza adequando-a as suas reais necessidades por meio da atividade essencialmente humana, ou seja, pela atividade do trabalho como elemento socio-histórico e cultural materializada no contexto de vida de cada sujeito histórico.

³ - MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

Cada sujeito histórico estabelece, em cada momento de sua vida, uma determinada relação com o meio sociocultural em que está inserido, pois em cada momento histórico influencia e é influenciado de forma diferente na relação com o outro em sociedade, considerando as vivências pessoais e sociais, bem como suas capacidades de compreensão e generalização dos elementos do meio. Isso ocorre devido às diferentes experiências socioculturais vivenciadas pelo sujeito histórico nos diferentes momentos de sua vida, ou seja, durante a formação da personalidade humana construída nas relações com o outro e com a natureza. (VIGOTSKI, 2010).

Podemos considerar que há uma relação fundamental, crucial do meio sociocultural com o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas do sujeito histórico e vice-versa e, nessa relação, desenvolve-se o processo de constituição da personalidade humana de cada sujeito histórico, elemento fundamental para a formação da consciência humana, ou seja, “[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 697). A relação do sujeito histórico com o meio em que está inserido constitui-se a base do processo de humanização do homem, isto é, o desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores por meio da apropriação e objetivação da produção cultural construída historicamente pela humanidade. Como afirma Vigotski,

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697- 698).

A relação de interação ativa do sujeito histórico com seu meio sociocultural, num dado momento histórico de sua vida, possibilita, desde o início do processo de apropriação e objetivação da produção cultural, o desenvolvimento das propriedades e habilidades específicas do homem como ser socio-histórico e, assim, favorece o desenvolvimento das propriedades e funções psíquicas superiores, tal como expressa Vygotski na lei genética geral do desenvolvimento humano por ele concebida.

Essa lei consiste no fato de que as funções psíquicas superiores da criança, 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. (VIGOTSKI, 2010, p. 699, grifo do autor).

As funções psíquicas superiores do homem são desenvolvidas a partir de sua relação com o outro em sociedade por meio da interação sociocultural mediada pelas diferentes manifestações da linguagem. Os elementos sociais e culturais influenciam, direta e indiretamente, no comportamento da criança, pois a partir dessa influência torna-se possível o desenvolvimento das propriedades específicas do homem, ou seja, das capacidades e habilidades psíquicas superiores da mente humana. Desse modo, a relação do sujeito histórico com o meio sociocultural na coletividade torna-se imprescindível para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades individuais no processo de formação da personalidade e da consciência humana.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podemos considerar três (3) teses centrais: a) o homem é um ser essencialmente social, que se desenvolve no processo dinâmico de apropriação e objetivação da cultura produzida historicamente pela humanidade; b) o processo de apropriação e objetivação da cultura humana pelo homem ocorre pela aprendizagem das funções dos objetos e instrumentos culturais; c) a aprendizagem das funções dos objetos e instrumentos culturais pelo homem resulta sempre do processo de mediação, ou seja, o homem interage com a natureza, estabelece relações socioculturais com outros homens por meio da linguagem, se apropria da produção histórica e cultural da humanidade e a transmite de uma geração a outra por meio do processo de Educação. Em outras palavras:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos sujeitos nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer dele as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com outros fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, um processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Nesse contexto, a educação assume importância fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas do sujeito da aprendizagem, pois desempenha a função sociocultural de estabelecer a mediação entre o sujeito histórico e a produção sociocultural acumulada pela humanidade. O processo de mediação desempenhado pela educação tem por base a comunicação entre os sujeitos históricos, ou seja, a interação sociocultural por meio das diferentes manifestações da linguagem, principalmente, a oral e a escrita como elementos complexos da cultura humana.

Partindo do pressuposto de que o sujeito histórico interage ativamente com a natureza e a modifica a partir da atividade do trabalho, tendo em vista a satisfação de suas necessidades, podemos considerar que a atividade do trabalho educativo tem por finalidade propiciar a formação da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem do patrimônio histórico-cultural da humanidade, de modo a ser capaz de atuar, conscientemente, em cooperação com o coletivo e, assim, desenvolver suas capacidades e habilidades individuais no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos e científicos transmitidos ativamente no contexto da educação escolar. Nesse sentido, a criança apropria-se dos conhecimentos científicos e os utiliza como instrumentos na transformação de si mesmo, bem como da realidade em que está inserida. (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, Vygotski (2003) já apresentara, desde 1926, no prólogo da edição russa de seu livro *Psicologia Pedagógica*, os princípios da educação. Nessas reflexões teóricas, o autor deixa claro que sua intenção consistia em “[...] auxiliar o professor no desempenho de seu trabalho bem como contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico [...]” (MARTINS, 2006, p.49). Isto é, apresenta uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem, que tem por finalidade o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, ou seja, o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões do ser humano no processo de formação do sujeito histórico e cultural.

As implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural no processo de humanização dos sujeitos históricos exigem-nos a reflexão acerca da necessidade de construirmos uma nova concepção de Educação pautada na atividade do trabalho intencional do educador comprometido, social e politicamente, com a formação humana do sujeito histórico no processo de apropriação e objetivação da produção cultural da humanidade, pois, ao assumir o compromisso político e pedagógico na educação integral dos sujeitos históricos, este se posiciona criticamente frente à organização educacional vigente e defende uma nova concepção de ensino e aprendizagem voltada à formação humana dos sujeitos do processo educativo, ou seja, defende a transformação da sociedade pela via da educação crítica, humana e desenvolve.

A educação constitui-se como elemento fundamental ao processo de formação humana do homem como sujeito ativo em sua realidade histórica e cultural. Assim, defender a “[...] historicidade do homem implica defender a concepção de que o gênero humano pode tornar-se sujeito na formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação” (DUARTE, 2006, p. 254).

Nesse contexto, a instituição escolar consiste em um espaço privilegiado de socialização dos sujeitos da aprendizagem e, principalmente, de transmissão dos saberes e conhecimentos socioculturais historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. É no espaço da educação escolar que os conhecimentos históricos e culturais são organizados, ordenados, sistematizados e transmitidos aos sujeitos históricos a partir dos valores e princípios de uma determinada concepção de Educação e de desenvolvimento humano. Nesse contexto, a educação escolar muito pode contribuir, direta e indiretamente, para o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões do ser humano.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 93).

Nesse sentido, o processo educativo deve ocorrer intimamente relacionado como as reais necessidades e condições históricas, sociais, políticas e culturais de vida dos sujeitos históricos em processo de formação e humanização. Quando isto é considerado, a instituição escolar exerce a função política de reconhecer e valorizar a cultura da vida cotidiana dos sujeitos históricos, concebendo-a como fonte de conhecimento e, a partir dos conhecimentos espontâneos e cotidianos dos sujeitos, organiza os conteúdos e as ações pedagógicas por meio de planejamento intencional do trabalho pedagógico, tendo em vista contribuir para a superação de tais saberes e propiciar o desenvolvimento dos conhecimentos científicos frente ao processo de apropriação e objetivação das produções culturais da humanidade no contexto da realidade social em que o sujeito histórico está inserido na sociedade.

Os princípios da Teoria Histórico-Cultural têm por finalidade contribuir cientificamente para a formação de uma nova concepção de educação escolar que seja baseada no desenvolvimento integral do ser humano, isto é, no desenvolvimento de suas funções cognitivas, as quais são propiciadas por meio do processo de apropriação e objetivação dos objetos e instrumentos culturais materiais e não materiais, indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões específicas do ser humano como, por exemplo, as diferentes manifestações da linguagem (gestual, pictórica, oral e escrita), o raciocínio lógico matemático e os conhecimentos científicos transmitidos na educação escolar por meio da interação entre os sujeitos históricos, ou seja, entre os educandos-educandos e

educandos e educador frente ao trabalho coletivo, reflexivo e humano desenvolvido no contexto da instituição escolar.

A concepção de educação voltada à formação integral do sujeito histórico defendida por Vygotski (1995; 2006) e seus seguidores tais como Leontiev (1978) Luria (2006) entre outros, diz respeito à formação de um novo sujeito histórico crítico, ativo, participativo, capaz de se apropriar dos produtos e instrumentos culturais e, por meio desse conhecimento, poder transformar a si mesmo e contribuir na transformação de sua realidade, pois uma das finalidades da educação escolar, segundo a concepção vigotskiana de educação, consiste em promover o desenvolvimento do processo de conscientização humana do sujeito histórico, de levá-lo à tomada de consciência de seu lugar na sociedade, bem como de sua responsabilidade na transformação da realidade histórica, social, política e cultural. (MARTINS, 2006).

A Teoria Histórico-Cultural tem muito a contribuir na construção de uma nova ciência pedagógica, de uma nova concepção de Educação e no processo de formação da consciência humana do sujeito histórico, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões do homem na apropriação do saber histórico-cultural, em especial, no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita como instrumento complexo da cultura humana a ser desenvolvido, principalmente, no contexto da educação escolar, ou seja, por meio do trabalho educativo intencional sob a intervenção pedagógica do educador.

O trabalho educativo desenvolvido no contexto da educação escolar proposto pela Teoria Histórico-Cultural tem por finalidade propiciar ao educando o desenvolvimento das capacidades e habilidades de apropriação e objetivação da produção sociocultural e viabilizar o processo de humanização, conscientização e de formação crítica da personalidade humana constituída a partir das relações socioculturais coletivas e individuais estabelecidas no meio sociocultural.

Nessa perspectiva, cabe ao educador apropriar-se criticamente dos conhecimentos científicos produzidos por uma teoria pedagógica, isto é, apropriar-se de uma nova concepção de Educação e objetivá-la por meio da mediação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios que embasam essa teoria, pois ao apropriar-se da teoria, o educador poderá fazer uso desse conhecimento para organizar e planejar o trabalho pedagógico de forma coerente com os princípios de desenvolvimento humano que defende.

1.1 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação da consciência humana

O desenvolvimento histórico de transformação do homem e da natureza pela atividade humana do trabalho só se torna possível graças a dois processos de formação e de desenvolvimento humano que ocorrem simultaneamente, porém, de ordem distinta, a saber: os processos elementares de ordem biológica, espontânea e natural e os processos superiores de ordem social, cultural e histórica.

Os processos elementares dizem respeito ao aparato biológico necessário ao desenvolvimento e sobrevivência do ser humano, ou seja, são as condições saudáveis de desenvolvimento físico e mental do ser humano responsáveis ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores do homem. Os processos psíquicos superiores do ser humano referem-se ao desenvolvimento das estruturas complexas específicas do homem que surgem nas relações culturais estabelecidas com o outro no contexto de vida em que está inserido como, por exemplo, a linguagem oral, o desenho, a escrita, a leitura, as operações matemáticas e o pensamento lógico. (VYGOTSKI, 1995).

Assim sendo, as estruturas complexas da conduta humana são desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação cultural no contexto de suas vivências históricas, pois o homem se torna humano no processo ativo de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos e culturais. Isto é, a passagem dos processos elementares para os processos superiores de desenvolvimento das funções psíquicas do homem ocorre de forma dinâmica e complexa, desenvolvendo-se da esfera social/coletiva para o pessoal/individual considerando as múltiplas potencialidades, capacidades, habilidades e aptidões humanas que possibilitam o relacionamento ativo do homem com o outro em sociedade.

A esse respeito Vygotski (1995) destaca que:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que a primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si embora estejam indissociavelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem oral, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em um conjunto, formam o que, convencionalmente, qualificamos como processo de desenvolvimento

das formas superiores da conduta da criança. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

O processo de desenvolvimento das condutas superiores do homem ocorre, então, por meio de dois processos: um que está diretamente relacionado com a apropriação da herança cultural acumulada pela geração precedente que gera o desenvolvimento cultural e do pensamento humano: linguagem oral e escrita, cálculo e desenho como essenciais ao desenvolvimento humano e outro relacionado com o processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais do ser humano, ou seja, do desenvolvimento da memória lógica, atenção voluntária, do controle da vontade e formação de conceitos que são historicamente desenvolvidos por meio da atividade social do sujeito, levando à superação das funções psicológicas elementares e inferiores de base biológica do ser humano, como a atenção involuntária, memória imediata, entre outras, porém, importantes ao desenvolvimento das funções superiores do psiquismo humano como as especiais e as de conduta que surgem a partir das experiências socioculturais e históricas nas relações humanas.

Esses dois processos de formação humana do homem são distintos, porém ocorrem concomitantemente tanto no processo de desenvolvimento da apropriação da cultura quanto na objetivação e criação de novas funções psíquicas superiores, pois apropriar-se da produção histórica e cultural da humanidade significa, também, desenvolver e criar novas condutas superiores no processo de formação da personalidade humana. (VYGOTSKI, 1995).

[...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem é regido por leis históricas e culturais baseadas nas condições concretas de vida em sociedade. O homem se apropria do legado cultural, modifica sua conduta e cria novas relações com os signos culturais no contexto social de vida em sociedade. Isto é, o homem consiste num ser essencialmente histórico-cultural que se apropria da produção cultural e opera conscientemente com os objetos e instrumentos culturais que medeiam o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, indispensáveis à formação da conduta humana e ao desenvolvimento de novas formações psíquicas superiores. O meio sociocultural influencia, direta e/ou indiretamente, no desenvolvimento da personalidade humana que se desenvolve primeiramente na esfera social/coletiva para, posteriormente, desenvolver-se na esfera pessoal/individual. (VYGOTSKI, 1995).

A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesmo. Se aplicarmos isto à esfera que nos interessa caberia dizer que esta lei se manifesta como certa sobretudo no emprego dos signos.

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e só depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. (VYGOTSKI, 1995, p. 146, tradução nossa).

No processo de desenvolvimento da conduta humana a criança se desenvolve, primeiramente, nas relações coletivas para, posteriormente, se desenvolver na esfera individual. Todo esse processo se torna possível graças à mediação dos signos e símbolos culturais que exercem influência no coletivo e, também, no individual, formando a conduta, a consciência e a personalidade da criança.

Desse modo, podemos destacar que o meio social, histórico e cultural é de extrema importância ao processo de desenvolvimento de novas formações psíquicas superiores da criança, pois ao se apropriar da produção humana por meio da mediação dos signos culturais, a criança também desenvolve a personalidade infantil a partir de novas formações psíquicas. (VYGOTSKI, 1995).

Na concepção marxista de humanização, o homem se desenvolveu historicamente a partir do uso de instrumentos e ferramentas como mediadores no processo de intervenção na natureza por meio da atividade do trabalho, tendo em vista o alcance de seu objetivo, ou seja, a satisfação de suas necessidades, inicialmente, de sobrevivência. O homem utilizou-se dos instrumentos culturais como meios para interferir na natureza e, desse modo, produzir sua própria condição humana ao longo da história da humanidade. Durante esse processo, o homem toma consciência de sua condição humana e passa a planejar suas ações utilizando, conscientemente, os instrumentos e signos culturais como mediadores para alcançar seus objetivos.

A partir da concepção marxista de que o homem se humaniza nas relações socioculturais estabelecidas com o outro e com a natureza num dado momento histórico de sua vida concreta, por meio da atividade do trabalho, capacidade que o distingue dos animais, Vygotski (1995, p. 150) considera que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança têm sua gênese, primeiramente, nas relações externas para, depois, desenvolver-se na relação interna a partir do processo de apropriação dos instrumentos e signos culturais.

Assim sendo, podemos dizer que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores resulta de uma relação de interação cultural complexa do homem com a sociedade que se desenvolve do processo externo para o interno, ou seja, do social para o pessoal no

processo dinâmico de formação da consciência das ações de intervenção na sociedade e a si próprio. Daí decorre a lei genética geral do desenvolvimento cultural do ser humano:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

As relações socioculturais estabelecidas pelo sujeito no plano social interferem em seu desenvolvimento individual, pois, primeiramente, o processo de apropriação do conhecimento se dá por meio do coletivo para, posteriormente, ser internalizado e objetivado, desenvolvendo-se, assim, a consciência humana, pois nessa relação dinâmica e complexa modificam-se tanto as relações coletivas e socioculturais do sujeito, quanto suas capacidades e habilidades individuais e psicológicas de se inter-relacionar em sociedade. Nesse processo de desenvolvimento de conscientização humana as relações socioculturais são indispensáveis para o desenvolvimento psíquico do homem, pois, nessas relações o aspecto sociocultural impulsiona a transformação das estruturas cognitivas do homem e proporcionam a criação de novas funções psíquicas, caracterizando-se, assim, a base fundamental ao desenvolvimento do processo de formação das condutas humanas. “[...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores do comportamento” [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

O mais importante e significativo instrumento cultural utilizado pelo homem como mediação no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores pode ser destacado pelo desenvolvimento das funções da linguagem. A palavra deve ter um sentido coerente com o objeto relacionado, ou seja, com seu significado. A relação de sentido entre a palavra e o objeto deve ser utilizada pelo adulto como instrumento cultural de interação e comunicação com a criança desde a mais tenra idade. A partir das vivências e experiências com o adulto, por meio da linguagem como meio de comunicação social, a criança começa, também, a estabelecer relações de sentido entre a palavra e o objeto. Assim, “[...] o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais da comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Podemos constatar que a linguagem constitui-se como signo cultural complexo utilizado pelo adulto como instrumento de mediação no processo de desenvolvimento das

funções psíquicas superiores da criança, a qual se desenvolve por meio do processo de internalização dos signos culturais da esfera social para a pessoal, ou seja, da categoria intersíquica para a categoria intrapsíquica. O domínio das funções da linguagem pela criança caracteriza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o domínio da conduta humana sobre a relação social e sobre si mesma.

O processo de apropriação e domínio consciente dos instrumentos e signos culturais pela criança constitui-se a base fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (VYGOTSKI, 1995), tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceito e o desenvolvimento da vontade, as quais são indispensáveis ao processo de evolução da história cultural da humanidade e do próprio processo de desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões do ser humano.

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 266) ressalta que cada geração histórica se desenvolve a partir da apropriação da cultura produzida pela geração precedente por meio da atividade do trabalho, das relações sociais, da produção e desenvolvimento de novas habilidades e aptidões essencialmente humanas que são cristalizadas nos objetos e instrumentos culturais produzidos ao longo da história da humanidade.

Todo esse processo de apropriação se torna possível pela atividade da aprendizagem ativa do homem em seu entorno histórico, social e cultural. Isto é, o desenvolvimento da história cultural do homem e a evolução humana fundamentam-se num processo ativo de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das neoformações humanas, dando origem a novas funções psíquicas superiores do homem.

Para apropriar-se da produção cultural da humanidade, postas à sociedade como resultado do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, as crianças necessitam entrar em contato direto com os objetos e instrumentos por meio das relações socioculturais adequadas que Leontiev (1978, p. 272) compreende como sendo um processo essencialmente de educação, pois defende que cabe à educação a responsabilidade de transmitir, de uma geração a outra, a produção cultural produzida historicamente pela humanidade garantindo, assim, o progresso do homem, da cultura e da sociedade de acordo com o momento histórico.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas,

diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudos enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Podemos perceber claramente a relação dialética existente entre o nível de desenvolvimento histórico da humanidade e o nível de desenvolvimento do sistema de educação da sociedade, pois o último assume a responsabilidade de promover o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos históricos gerando, assim, o enriquecimento das práticas sociais e históricas, possibilitando a criação de novas exigências de formação aos programas educacionais, bem como novas metodologias pedagógicas coerentes com as novas demandas históricas, resultando no progresso do conhecimento científico da ciência pedagógica.

O desenvolvimento do progresso da humanidade e o desenvolvimento do progresso do sistema educacional são dois processos que ocorrem diretamente interligados, ou seja, os resultados de um refletem e interferem no desenvolvimento do outro e vice versa. Isso demonstra que a cada momento histórico de desenvolvimento da humanidade é necessário reavaliar, reorganizar os programas e as metodologias pedagógicas para que possam dar conta das necessidades de formação de novas relações humanas exigidas em cada período histórico, ou seja, para que ambos os processos possam desenvolver-se concomitantemente de modo que um complete o outro em suas possíveis lacunas, mantendo a harmonia entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o progresso da ciência pedagógica. (LEONTIEV, 1978).

Podemos ressaltar que ambos os processos resultam do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, impulsionadas pelo processo de aprendizagem intencional promovido, primeiramente, na esfera do coletivo, isto é, no plano social e, depois, no plano pessoal envolvendo, de forma dinâmica e complexa, o geral e o particular, o específico e o complexo, o natural e o social na constituição do sujeito histórico e de sua interação ativa com a sociedade e a natureza.

Desse modo, a qualidade do processo de desenvolvimento humano da criança encontra-se diretamente relacionada com o nível de interação sociocultural que estabelece em seu meio de convivência histórica, isto é, se o relacionamento com o outro estiver afetado, a qualidade de desenvolvimento humano também apresentará comprometimento, pois este somente torna-se possível por meio da interação social do homem com o outro em sociedade.

Nesse sentido, tanto a metodologia pedagógica necessita acompanhar o progresso histórico da sociedade, quanto à conduta metodológica do educador deve estar coerente com os pressupostos de formação do sujeito aprendiz num dado momento histórico, ou seja, cabe ao educador ter responsabilidade socioeducativa para estabelecer o processo de mediação entre o conhecimento histórico e cultural produzido pela humanidade e o educando sujeito da aprendizagem conforme as exigências do programa educacional, em consonância com o desenvolvimento histórico. A educação escolar tem esse compromisso e responsabilidade social, histórica, política, cultural e ética frente ao processo de apropriação e objetivação do conhecimento científico pelo educando. (LEONTIEV, 1978).

Portanto, a interação sociocultural estabelecida nas relações humanas consiste no elemento essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem e fundamenta o processo de conscientização de suas ações por meio da formação de conceitos, condição imprescindível para o desenvolvimento da consciência humana referente ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento em cada momento da atividade humana ao longo da construção histórica e cultural. Isto é, a consciência humana pode ser compreendida como sendo o desenvolvimento das máximas capacidades do homem, que são frutos do próprio psiquismo humano resultantes do desenvolvimento histórico e cultural do processo de humanização. (LEONTIEV, 1978).

Nesse contexto, o homem se humaniza no processo de suas relações socioculturais estabelecidas com os outros homens em sociedade e com a natureza, fundamentalmente por meio do uso dos instrumentos técnicos e psicológicos na atividade humana de produção cultural material e não material ao longo do processo histórico de humanização do gênero humano.

[...] Os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos, e os instrumentos psicológicos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, como, por exemplo, a linguagem, diferentes formas de cálculos e numeração, os mapas e os desenhos e todos os tipos de signos [...] (FACCI, 2006, p.126).

A relação entre o sujeito histórico e a produção cultural consiste num processo contínuo de interação estabelecida pelos objetos e instrumentos que são signos simbólicos e culturais historicamente produzidos pela humanidade. Portanto, o processo de humanização do homem é sempre um processo mediado pelos objetos e instrumentos culturais utilizados durante o desenvolvimento da atividade humana vivenciada em suas condições concretas de vida.

As funções psíquicas superiores representam a consciência humana capaz de regular a conduta do homem e, por ter sua gênese na esfera social, o processo de apropriação da produção cultural torna-se condição indispensável “[...] para a estruturação do pensamento humano e consequentemente compreensão da realidade social e natural. Portanto, as funções psíquicas superiores sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige o pensamento em conceitos” (MARTINS, 2010, p. 51-52).

O desenvolvimento da consciência humana, sustentada pelas funções psíquicas superiores, necessita do pensamento em conceitos devido a ser “[...] o meio mais adequado para se conhecer a realidade e, apenas por essa via, é possível compreender a essência interna (concreta) dos objetos, uma vez que esta não se revela de imediato, no contato direto como o fenômeno” (MARTINS, 2010, p.52). Assim sendo, o pensamento em conceitos significa o desenvolvimento da consciência humana em compreender a complexidade do processo de percepção das relações entre os objetos e instrumentos simbólicos culturais com a realidade histórica, exigindo a capacidade e habilidade de abstração como elemento mediador no processo de conscientização do homem.

A Teoria Histórico-Cultural concebe a educação escolar como processo de apropriação e objetivação do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, tendo por finalidade o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas, a partir da ação colaborativa de um parceiro mais experiente, utilizando-se dos diferentes e complexos objetos e instrumentos culturais para propiciar a elevação do pensamento cotidiano da criança à forma abstrata e conceitual do pensamento científico, concebendo-a como sujeito histórico do processo educativo.

Quando a criança chega à escola traz consigo muitos conhecimentos da vida cotidiana que foram apropriados e internalizados em seu entorno sociocultural. Diante desse fato, a instituição escolar tem a responsabilidade política e educacional de possibilitar condições para que a criança possa ir do conhecimento cotidiano ao conhecimento teórico-científico, ou seja, se apropriar dos saberes históricos e culturais produzidos pelo homem como, por exemplo, a linguagem escrita, possibilitando, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano por meio da formação do pensamento em conceitos científicos desencadeados pelo processo de colaboração possibilitado pelo companheiro mais experiente que, no caso, pode ser propiciado pelo educador e/ou pelos colegas de sala no contexto da instituição escolar. (VYGOTSKI, 2001).

Desse modo, a elevação dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos pela criança acontece durante todo seu processo de escolarização por meio da interação entre os

sujeitos de ensino e aprendizagem (educador e companheiros mais experientes), levando-a ao desenvolvimento do pensamento consciente e voluntário. Assim, a formação dos conceitos científicos pela criança desenvolve-se a partir dos conhecimentos do cotidiano, ou seja, dos conceitos espontâneos que já adquiriu em sua experiência de vida em sociedade. Nas palavras de Vygotski:

[...] O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e voluntário e continua mais longe, brotando de baixo na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e voluntário. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas revela sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: *a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento*. (VYGOTSKI, 2001, p. 254 – tradução nossa e grifos do autor).

Podemos dizer que a formação dos conceitos cotidianos e científicos desenvolve-se em duas esferas distintas, porém, de forma complexa e inter-relacionada, pois entre elas são estabelecidas conexões importantes a partir da atuação do adulto na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. Uma vez que as propriedades do caráter consciente e voluntário das ações infantis encontram-se, a priori, insuficientemente desenvolvidas, porém já existentes nos conceitos cotidianos, adquiridos pelas crianças nas relações socioculturais estabelecidas com o outro, pois sua elevação necessita da intervenção de um adulto para se desenvolver ao nível dos conceitos teóricos e científicos, ou seja, ao nível do caráter consciente e voluntário, frutos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano. (VYGOTSKI, 2001).

A partir do pressuposto de que a intervenção do adulto ou do parceiro mais experiente na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança auxilia na elevação de suas capacidades e habilidades cognitivas, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem pode antecipar o desenvolvimento da formação dos conceitos científicos, elevando o nível de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas por meio da abstração e generalização do conhecimento produzido pela humanidade.

A atuação consciente e planejada do adulto na educação escolar contribui com o processo de humanização do homem, pois a prática educativa que considera a formação dos conceitos cotidianos como ponto de partida para o alcance dos conceitos científicos e que prioriza a atuação do educador na ZDP propicia o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança que, por sua vez, desenvolve as capacidades, habilidades e aptidões

humanas, elevando ao máximo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem (VYGOTSKI, 2001).

[...] Para Vygotsky, ao fazer com ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma. Dessa forma, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo. Se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizado e nem desenvolvimento. O mesmo acontecerá se ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ela possa fazer com ajuda de alguém [...] (MELLO, 2002, p. 6).

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância que o educador conheça o processo de desenvolvimento psicológico da criança, o processo de aprendizagem, as relações socioculturais estabelecidas com o outro em seu entorno durante o percurso de formação da personalidade infantil, conhecimentos necessários para que possa planejar as ações de interação pedagógica e atuação consciente na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, visando elevar os conceitos cotidianos à formação dos conceitos teóricos e científicos.

A partir dessa premissa, discutiremos, a seguir, o conceito de atividade principal e sua importância no processo de formação da personalidade da criança em idade de educação escolar.

1.2 A atividade principal e a formação da personalidade infantil

Considerando o aparato biológico como condição elementar para à existência da vida humana e fundamental ao desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões do Homem como sujeito histórico, ressaltamos que as circunstâncias históricas de formação de bens culturais materiais e não materiais são responsáveis pelo desenvolvimento da constituição das funções psicológicas superiores, isto é, do processo de humanização do homem.

Desse modo, o desenvolvimento da psique infantil resulta das relações históricas e socioculturais estabelecidas pela criança em seu entorno a partir das condições concretas vivenciadas desde seu nascimento, bem como de sua capacidade de alterar as relações humanas a partir de sua interação com os outros no contexto sociocultural em está inserida na sociedade. Isto é, as relações humanas estabelecidas pela criança em seu contexto de vida propiciam o desenvolvimento de suas próprias condições psíquicas que, por sua vez, alteram

sua posição social e política nas relações humanas estabelecidas em seu meio em um dado momento histórico de sua vida.

Em cada momento histórico da vida concreta a criança estabelece um tipo de relação com seu entorno e desempenha certa atividade que norteia e conduz todo o desenvolvimento psicológico a partir das condições concretas de vida e das novas necessidades que vão surgindo a partir de relações humanas.

[...] 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, 2006, p. 63).

A atividade que a criança desenvolve num dado momento histórico e o lugar que ela ocupa nas relações humanas a partir de suas reais condições de vida é que determinam o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores responsáveis à formação da personalidade infantil. Para compreendermos o estágio de desenvolvimento da psique da criança é necessário analisarmos o tipo de atividade que predomina num dado momento histórico de sua vida, ou seja, identificar e analisar qual atividade conduz seu desenvolvimento em cada período da formação humana.

[...] Só com este modelo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63).

O desempenho adequado da educação e da criação na vida da criança depende do conhecimento do estágio em que ela se encontra no processo de desenvolvimento da psique infantil. Portanto, é de extrema importância conhecer o processo de desenvolvimento da personalidade infantil e identificar suas relações com a realidade por meio da análise do conteúdo de sua atividade para que o educador possa proporcionar uma educação adequada às capacidades e potencialidades da criança e contribuir no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A vida da criança é formada por inúmeras atividades inter-relacionadas entre si, mas em cada momento histórico há um tipo de atividade que se caracteriza como sendo a principal, ou seja, que impulsiona o processo de desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, Leontiev (2006, p. 64-65) caracteriza a atividade principal por meio de três atributos, a saber: a) é a atividade que dá origem a outros tipos de atividades diferentes entre si; b) é a atividade que dá forma e reorganiza os processos psíquicos particulares como, por exemplo, os processos que moldam a imaginação e o pensamento abstrato da criança; e c) é a atividade que promove as principais mudanças psicológicas no processo de formação da personalidade da criança, observadas num dado período de desenvolvimento de sua vida no contexto sociocultural em que está inserida.

Podemos compreender que a atividade principal surge nas próprias condições históricas da vida da criança e conduz o seu processo de desenvolvimento, dela dependendo as principais transformações psicológicas e as mudanças de um estágio a outro de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A 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, 2006, p. 65).

Portanto, o desenvolvimento da personalidade infantil é caracterizado pela atividade que governa e impulsiona as principais mudanças no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança a partir das condições históricas concretas de vida. Assim sendo, há uma flexibilidade entre os conteúdos da atividade principal e a sequência temporal na idade da criança durante os processos de desenvolvimento psíquico e de formação da personalidade infantil. “[...] Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas” (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Esse fato decorre da qualidade das relações humanas estabelecidas em cada momento histórico-cultural de vida da criança, na qual o conteúdo e o desenvolvimento da atividade principal dependem das condições históricas reais de existência. São as condições históricas e culturais que influenciam no conteúdo da atividade principal e no estágio individual de desenvolvimento da criança como, também, durante todo seu processo de formação psíquica, ou seja, são tais condições que determinam qual atividade será mais importante num certo estágio de desenvolvimento da psique infantil.

As mudanças nos conteúdos concretos de um estágio de desenvolvimento a outro da criança ocorrem quando esta começa a perceber que suas relações humanas estabelecidas em seu meio já não são mais suficientes para atender suas necessidades e começa exigir outras atividades coerentes com seu novo estágio de desenvolvimento que possa corresponder às suas novas capacidades e potencialidades que vão surgindo durante a trajetória de seu

desenvolvimento, responsáveis pelas transformações no contexto das relações humanas em que está inserida. A criança percebe que já superou os modos de vida estabelecidos a ela e necessita de novas experiências. “[...] De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2006, p. 66).

Desse modo, podemos considerar que a criança encontra-se em atividade quando sua relação com o meio está direcionado a um fim específico, ou seja, sua ação encontra-se direcionada à realização de uma necessidade, ao alcance de um objetivo previamente estabelecido. Quando a criança consegue alcançar seus objetivos e satisfazer suas necessidades sem a ajuda de outra pessoa, começa a dominar suas relações com o meio e necessita de novas e desafiadoras atividades, caso contrário perderá o interesse na realização das mesmas atividades já superadas, pois o processo de apropriação das operações e mecanismos de realização de tais atividades proporcionará o avanço em seu desenvolvimento psíquico, aumentando suas capacidades e potencialidades humanas.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Percebemos que há uma estreita relação entre a necessidade e o motivo na realização de uma determinada atividade pela criança, pois o conteúdo da atividade consiste no objeto do qual sente necessidade de se apropriar, guiada por uma finalidade, um objetivo que a motiva a desenvolver a atividade, tendo em vista a satisfação de uma necessidade. A tomada de consciência da criança a respeito do objetivo da atividade a motiva a desenvolver o processo de apropriação do conteúdo do conhecimento, desenvolvendo-se, assim, as capacidades, habilidades e aptidões psicológicas superiores do ser humano. Todo esse complexo processo psicológico da atividade resulta das diferentes experiências psíquicas da criança vivenciadas no contexto concreto de inserção na sociedade que, por sua vez, “[...] são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte [...]” (LEONTIEV, 2006, p.68).

Nesse contexto, podemos considerar que atividade e ação são processos distintos. A atividade pode ser caracterizada pelo grau de importância de sentido atribuído por quem a desenvolve a partir do envolvimento emocional empreendido. O sentido da atividade pode ser caracterizado pela relação existente entre motivo e objetivo da tarefa executada. No entanto,

na ação não há relação direta entre motivo da atividade e objetivo da ação no processo de execução da tarefa.

Quando o motivo da atividade não coincide com o objetivo da ação do sujeito, podemos dizer que ocorre apenas um ato ou ação sem muito significado para o sujeito. Assim, poderíamos considerar que a realização da ação do sujeito deveria estar sempre impulsionada por uma necessidade, pela satisfação de um motivo e de um interesse pessoal. “[...] Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte [...]” (LEONTIEV, 2006, p. 69).

Desse modo, o ato ou ação da atividade desempenha uma função muito importante no processo psicológico da criança, desde que, por meio do objeto da ação ou conjunto de ações, esta perceba o objetivo da atividade e, assim, descubra a necessidade de novas ações, e aos poucos, pelo processo de mediação cultural, venha a transformá-las em conteúdos de uma atividade consciente que tenha um sentido positivo para ela. É nesse processo de transformação e de objetivação da ação do sujeito que “[...] surgem todas as atividades e novas relações com a realidade [...]” (LEONTIEV, 2006, p. 69), responsáveis pelas transformações na atividade principal e no processo de mudança de um estágio de desenvolvimento a outro, caracterizando-se, assim, o desenvolvimento na psique e na formação da consciência da criança a partir do contexto concreto de suas relações humanas de inserção na sociedade.

Durante o processo de desenvolvimento de novos motivos que dão origem a novas atividades, a criança pode apresentar dois tipos de motivação e atribuição de sentido em sua ação, pois apenas o conhecimento da situação não é suficiente para que sua ação seja consciente. Inicialmente podem surgir os “motivos apenas compreensivos” e, posteriormente, os “motivos realmente eficazes”, conforme podemos constatar quando Leontiev (2006, p. 70, grifo do autor) discute o processo de mudança da atividade principal que as crianças passam de um período sensitivo a outro.

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 haja assim, não será nunca uma pessoa verdadeiramente útil para seu país etc., etc.? É claro que uma criança bem-desenvolvida sabe de tudo isso; todavia, não basta para conseguir que ela faça suas lições.

Suponhamos agora que se diga à criança: ‘Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições’. Admitamos que isto resolva o problema e que a criança faça os deveres estabelecidos.

Nesse caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar. (LEONTIEV, 2006, p. 69 - 70, grifo do autor).

Percebemos que a motivação da criança em satisfazer uma determinada necessidade e atingir seus objetivos passa, nos diferentes momentos históricos de sua vida, pelo processo de transformação dos motivos apenas compreensíveis em motivos realmente eficazes, pois “[...] só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. (LEONTIEV, 2006, p. 70).

A transformação dos “motivos apenas compreensíveis” em “motivos realmente eficazes” ocorre por meio do processo de intervenção direta de outro sujeito mais experiente que pode ser tanto um adulto quanto uma criança. A intervenção direcionada do sujeito mais experiente junto ao desenvolvimento do processo de apropriação do conhecimento da criança torna-se fundamental às novas formações psíquicas da personalidade infantil, pois durante todo esse processo, a criança em determinadas situações começa a atribuir sentido maior ao resultado de sua ação, que ao motivo que a levou à realização de sua ação, pois seu psiquismo altera as estruturas cognitivas (habilidades, capacidades e aptidões) por meio do processo de apropriação e objetivação do conhecimento nas relações socioculturais coletivas e individuais, isto é, nas relações humanas estabelecidas em seu contexto concreto de vida, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O desenvolvimento da atividade pela criança é de fundamental importância no processo de sua aprendizagem, pois considerando que a constituição da atividade ocorre na relação direta entre o motivo e a ação, podemos dizer que o motivo direciona a criança à realização de uma determinada tarefa, tendo em vista o alcance de seu objetivo. Assim sendo, a realização da ação da atividade encontra-se determinada por seu objetivo a partir da criação de uma necessidade. No entanto, se no percurso de sua realização, a atividade deixar de apresentar um motivo, esta se torna apenas uma ação mecânica sem sentido à criança. (LEONTIEV, 2006).

Nesse contexto, durante a realização de uma determinada tarefa a criança aciona mecanismos psíquicos de operações já internalizadas, ou seja, age de acordo com as condições concretas e os meios de execução que podem ser encontrados em diferentes ações

resultantes do processo de apropriação e objetivação da produção histórica e cultural das gerações anteriores. As condições concretas de vida e dos meios de realização da tarefa são fundamentais para a criança internalizar os modos de execução da ação e, a partir de suas vivências, transformá-las em operações internalizadas, tendo em vista a satisfação de suas necessidades, no alcance de seu objetivo que a motivou.

Assim sendo, para promover o processo de geração dos dados da investigação e alcançar os objetivos propostos, levamos às crianças a criar de uma necessidade de estudo e estabelecer os objetivos e as ações práticas, sentindo-se motivados a realizar certas tarefas para atingir o objetivo almejado. Isto é, criamos a necessidade de escrita de um livro de “Contos Clássicos” com o objetivo de presentear os familiares no final dos anos letivos de 2011 e 2012. Desse modo, traçamos as ações necessárias à realização da atividade para atingir o objetivo por meio do desenvolvimento de ações de leitura, memorização, dramatização, construção coletiva de caixas de contação de histórias, bem como produção e revisão textual coletiva e individual.

A partir desse trabalho, tivemos oportunidade de envolver e motivar as crianças para desenvolver atividades de leitura, produção e análise linguística acerca do processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação concomitantemente ao desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem oral e escrita com base no gênero narrativo escrito, ou seja, por meio das práticas sociais de leitura, produção e análise dos próprios enunciados discursivos desenvolvidos pela realização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula.

As práticas sociais de leitura e produção textual do gênero narrativo escrito, propiciadas às crianças em processo de apropriação da linguagem oral e escrita foram essenciais ao desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas na perspectiva da educação desenvolvendo, pois a escrita consiste em elemento complexo da cultura humana que requer o desenvolvimento da capacidade de abstração e objetivação da representação simbólica dos símbolos e signos culturais. Portanto, desenvolver o processo de apropriação da escrita a partir de práticas sociais de leitura e escrita significativa em que a criança é levada a produzir e analisar seus enunciados discursivos contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais do ser humano.

Durante o desenvolvimento da atividade que incluiu produção e revisão textual as crianças foram motivadas a acionar e operar conscientemente com os mecanismos linguísticos já internalizados anteriormente por meio do trabalho coletivo e individual realizado em sala de aula, isto é, foram orientadas a fazerem uso dos conhecimentos necessários à estruturação e

constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito, tornando-o compreensível tanto para si quanto para o interlocutor-leitor.

Diante da constatação da importância da atividade da criança para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, explicitaremos, a seguir, a atividade principal da criança em idade escolar e suas implicações no processo de apropriação da linguagem escrita como elemento complexo da cultura humana.

1.3 Atividade principal na idade escolar

De acordo com os princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o processo de humanização do homem inicia-se a partir de sua interação ativa com a natureza por meio da utilização consciente das ferramentas e instrumentos culturais no desenvolvimento da atividade de trabalho, com a finalidade de satisfazer suas necessidades primárias e secundárias e, nesse processo, transformar criativamente a realidade em que está inserido.

Nesse sentido, podemos dizer que o homem desenvolve uma atividade humana quando interage, ativa e criativamente, com a natureza física e sociocultural utilizando de forma consciente as ferramentas e os instrumentos culturais materiais e não materiais, tendo por finalidade a satisfação de uma determinada necessidade, considerando-se que haja uma ligação direta entre o motivo e o resultado de sua ação. Para isso, o homem realiza diferentes ações dirigidas pelas operações mentais desenvolvidas pelo processo de apropriação e objetivação da produção histórica e cultural e, nesse processo, desenvolve suas capacidades, habilidades e aptidões humanas.

Assim sendo, o tipo de atividade desenvolvida pelo homem nos diferentes momentos históricos de sua vida é que o conduz ao desenvolvimento do processo de humanização, tendo em vista as condições concretas de vida e suas relações estabelecidas em seu meio mediado pela educação. Nesse contexto, o desenvolvimento psíquico da criança é conduzido, em determinado momento histórico de sua vida, por um tipo de atividade principal que a diferencia das atividades próprias dos demais períodos sensitivos.

Por volta dos seis ou sete anos de idade a criança vivencia um momento crucial em seu processo de desenvolvimento humano, pois se encontra num período de transição entre a idade pré-escolar e escolar. Na idade pré-escolar, a criança interage com o outro imitando as ações e comportamentos dos adultos por meio da atividade do brincar, do jogo do faz de conta, da modelagem, do desenho, da ludicidade. Assim, nesse momento histórico, a atividade principal da criança caracteriza-se pela atividade do brincar, imprescindível para o

desenvolvimento da linguagem oral e escrita sistematizada na idade escolar (LEONTIEV, 2006).

Na idade escolar, as necessidades da criança são outras, pois sua atividade encontra-se direcionada ao processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento teórico e científico socialmente construído pela humanidade. Assim, a atividade principal da criança em idade escolar caracteriza-se pela atividade de estudo.

Durante a passagem da atividade principal do brincar na idade pré-escolar para a atividade de estudo na idade escolar a criança passa por um momento de crise em sua vida, denominado por Vygotski (1996) como sendo a crise dos sete anos, pois “[...] se trata de um período de transição, a criança já não é pré-escolar nem tampouco um escolar [...]”. (VYGOTSKI, 1996, p 377 – tradução nossa). Nesse momento, a criança torna-se consciente de suas capacidades, habilidades e aptidões graças ao desenvolvimento das novas formações psíquicas superiores propiciadas, anteriormente, pela atividade principal do brincar da idade pré-escolar, ou seja, na idade escolar a criança já é capaz de compreender criticamente suas próprias vivências, estabelecer relações de sentido e generalizar suas ações em diferentes momentos e situações de vida e desenvolver a atenção voluntária e a formação de conceitos (VYGOTSKI, 1996).

O principal objetivo da educação escolar, segundo a Teoria Histórico-Cultural, consiste em propiciar à criança condições de desenvolver plenamente suas capacidades humanas, ou seja, desenvolver ao máximo as condutas superiores por meio de diferentes atividades de ensino e aprendizagem baseadas nas relações interpessoais intermediadas pelas diferentes manifestações da linguagem, em especial, da linguagem oral e escrita, isto é, consiste em promover o processo de aprendizagem da criança como princípio fundamental de desenvolvimento humano.

A partir desse objetivo, a educação escolar tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento das condutas superiores das crianças na medida em que propicia as condições necessárias ao ensino desenvolvente, pois, ao final do desenvolvimento do processo educacional escolar pretende-se que o sujeito tenha consolidado o processo de generalização e sistematização dos conhecimentos socioculturais de forma autônoma por meio do desenvolvimento do hábito de estudo, ou seja, isso acontecerá a partir do momento em que o processo de ensino e aprendizagem fundamentar-se nos princípios da atividade de estudo como atividade integral de desenvolvimento humano. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Dentre os indicadores de eficiência do processo da educação escolar no desenvolvimento integral da criança Davídov e Márkova (1987, p. 317) destacam, além das ações de estudos, a capacidade de autonomia da criança para planejar suas próprias tarefas e estabelecer os objetivos de suas ações, os procedimentos, os materiais e, também, planejar os meios de controle e avaliação do processo de aprendizagem, ou seja, prioriza-se o desenvolvimento da capacidade de auto regulação da conduta de estudos da criança. “[...] No ensino escolar a atividade da criança para se apropriar da experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo [...]” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, 323, tradução nossa).

A atividade de estudo visa a proporcionar o desenvolvimento o processo de reprodução do conhecimento teórico e científico historicamente produzido e acumulado pela humanidade, tendo em vista a apropriação e objetivação ativa pela criança no contexto da educação escolar.

Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso a aprendizagem escolar de todos os programas deve estruturar-se de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos. (DAVÍDOV, 1988, 174, tradução nossa).

A atividade de estudo propicia à criança o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação consciente, ativa dos conhecimentos históricos e culturais, bem como das capacidades psíquicas necessárias à abstração e a generalização dos conceitos teóricos e científicos dos conhecimentos históricos, pois tem por base a mediação no processo de ensino e aprendizagem, estabelecida por um parceiro mais experiente que, no caso da educação escolar, pode ser representado pelo educador e/ou por outro colega em sala de aula, caracterizando-se, assim, a educação desenvolvvente.

Nesse sentido, a atividade de estudo pode ser considerada, na perspectiva da educação desenvolvvente, como sendo a base do trabalho pedagógico do educador em sala de aula, tendo em vista a formação dos conceitos teóricos e científicos pela criança acerca dos conhecimentos históricos e culturais produzidos pela humanidade.

Para Davídov (1988) o pensamento teórico e científico consiste na base do método de ascensão do conhecimento abstrato ao concreto, ou seja, ao analisar um objeto de estudo a criança procura nele uma relação geral que pode ser encontrada em outras relações particulares existentes no material de estudo.

Quando essa relação geral encontrada é fixada em signos, a criança realiza a abstração substancial do objeto em estudo. Na sequência, quando ela consegue perceber a vinculação entre essa relação geral e suas manifestações particulares, chegou à generalização substancial do objeto, generalização que pode ser empregada na análise de outros objetos e, assim, a partir da categoria de generalização e abstração constrói-se o conceito teórico e científico de conhecimento, ou seja, constrói-se um conjunto de procedimentos para estabelecer relações particulares da relação geral abstrata na constituição de um todo concreto – o objeto de estudo.

Logo a criança utiliza a abstração e a generalização substanciais para a dedução sucessiva (também com ajuda do educador) de outras abstrações mais particulares e para sua união no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa “célula” do objeto estudado. Esta “célula” serve posteriormente aos escolares como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade do material fático, que devem-se apropriar em forma conceitual por via da ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 175, tradução nossa, grifo do autor).

Desse modo, podemos compreender que a ascensão do conhecimento abstrato ao conhecimento concreto pelo aprendiz passa pelo processo de desenvolvimento da atividade de estudo como princípio norteador do desenvolvimento das capacidades e habilidades mentais do ser humano, ou seja, do pensamento teórico considerando a importância da intervenção do educador no contexto da educação escolar.

Ao refletirmos acerca da dialética da construção do conhecimento humano nos deparamos com os conceitos de aparência e essência utilizados por Kosik (1976) para analisar os fenômenos do cotidiano da vida dos sujeitos históricos. Para o autor, vivemos num mundo marcado pelo imediatismo, pelas particularidades comuns que fazem parte da complexidade dos fenômenos externos da vida cotidiana dos sujeitos, formados por conhecimentos superficiais acerca da realidade vivida. A complexidade dos fenômenos externos da vida cotidiana faz com que os sujeitos internalizem os conhecimentos como verdades dadas e acabadas, ou seja, os conhecimentos são internalizados de forma natural, passiva e inquestionável, resultando na construção de uma pseudoconcreticidade do mundo, camuflando a verdadeira essência das relações humanas.

O fenômeno aparentemente concreto precisa ser pensado e analisado criticamente pelo sujeito, ou seja, a realidade precisa ser analisada e refletida pelo homem de acordo com os próprios movimentos históricos das relações humanas para que o pragmatismo e a

passividade dos fenômenos possam ser revelados e superados, contribuindo para que os sujeitos possam encontrar a verdadeira essência dos fenômenos da realidade e compreender seu lugar e sua função no movimento social e histórico de construção do conhecimento na sociedade em que se encontra inserido.

Nessa perspectiva, a ascensão do conhecimento abstrato ao concreto consiste em partir do conhecimento aparentemente concreto (realidade imediata) e pensá-lo de forma crítica e reflexiva, desvendando as relações de pseudoconcreticidade estabelecidas pela complexidade dos fenômenos externos da vida cotidiana, ou seja, pensar o concreto além das aparências imediatas, adentrar em sua complexidade por meio do movimento do pensamento crítico e reflexivo, tornando o concreto pensado e analisado e, a partir do pensamento abstrato, chegar-se à essência da realidade histórica, social e humana – a verdadeira realidade concreta. Essa transformação somente poderá acontecer pela via do pensamento dialético de análise da realidade, tendo por base o conhecimento abstrato como instrumento para lapidar as amarras da pseudoconcreticidade dos fenômenos da vida cotidiana e realmente revelar a verdadeira essência da vida humana, compreendendo-a para além das aparências evidenciadas pelos fenômenos, aparentemente, concretos. Assim sendo, a língua materna em sua modalidade oral e escrita pode ser apropriada e objetivada pela criança a partir de sua essência, ou seja, por meio das práticas sociais de uso em sociedade como instrumento de interação social entre os sujeitos históricos. (KOSIK, 1976).

Os princípios da educação desenvolvente têm por objetivo propiciar ao máximo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, e o processo de ascensão do conhecimento cotidiano ao conhecimento teórico e científico (do abstrato ao concreto) exige o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas capazes de promover o processo de aprendizagem por meio da atividade de estudo que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento humano, concretizando a finalidade da educação escolar.

Nesse sentido, “[...] a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação e nisto consiste sua particularidade [...]”. Nessa perspectiva, “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos generalizados da ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base [...]” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa e grifo dos autores).

O processo de apropriação do conteúdo escolar pela criança deve objetivar o desenvolvimento integral como ser humano, tendo em vista a superação da mera formalidade

e institucionalização do saber histórico e cultural, ou seja, deve ser considerado como instrumento para o desenvolvimento das capacidades e habilidades essencialmente humanas no contexto da atividade de estudo, sob a mediação dos parceiros mais experientes como o educador e os demais colegas.

Nessa perspectiva, a prática docente do educador pode envolver estratégias pedagógicas para estabelecer a relação direta entre a criança e o objeto de estudo, favorecendo o processo de apropriação dos conteúdos e conhecimentos teóricos e científicos, indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades cognitivas responsáveis pela transformação do conhecimento abstrato em concreto e do conhecimento geral em particular, instrumentalizando-o para utilizar dessa estratégia em outras situações de aprendizagem que requeira o mesmo princípio do pensamento teórico já desenvolvido.

A atividade de estudo tem por base uma estrutura definida no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito aprendiz. Davídov e Márkova (1987, p. 324-325) apresentam a estrutura da atividade de estudo composta por três componentes:

- 1- A compreensão do escolar das tarefas de estudos. Nesse processo ocorre a generalização dos conhecimentos teóricos já estudados anteriormente como princípio norteador para o domínio de novos procedimentos de ações. A tarefa de estudo encontra-se estreitamente relacionada com a necessidade e o motivo do estudo, sendo o escolar o sujeito da atividade;
- 2- A realização, pelo escolar, das ações de estudo. A partir da organização adequada do processo de realização das ações o escolar individualiza as ações gerais, desenvolve o processo de modelagem dessas ações/relações e começa a dominar os procedimentos de transformação das ações gerais em ações concretas individuais, bem como os procedimentos da transformação do *modelo* ao *objeto* concreto e vice-versa;
- 3- A realização, pelo escolar, das ações de controle e avaliação. Ações de controle dos procedimentos da transformação do modelo em objeto concreto via processo de individualização das ações gerais como base de constatação do processo de apropriação dos procedimentos gerais na resolução de uma atividade de estudo realizada a partir das tarefas de estudo. Por meio da avaliação é possível perceber o nível de compreensão e apropriação do processo de aprendizagem da criança, bem como da utilização das ações generalizadas em outras operações e tarefas de estudos.

Os componentes estruturais da atividade de estudo devem estar presentes durante todo o processo de estudo da criança em idade escolar. Primeiramente, esse processo inicia-se na atividade conjunta com o educador e colega mais experiente para, posteriormente, a criança ser capaz de desenvolver com autonomia sua própria atividade de estudo consolidando, assim, o processo de educação desenvolvente por meio do processo de transformação do conhecimento empírico em conhecimento teórico e científico.

A concepção de atividade de estudo proposta por Davídov e Márkova (1987) tem sido considerada pela Teoria Histórico-Cultural como alternativa à superação do modelo de educação conhecida como tradicional baseada, apenas, no conhecimento empírico e cotidiano que, até então, em nada tem contribuído no desenvolvimento da educação desenvolvente, ou seja, na formação integral do sujeito histórico e cultural propiciado pela apropriação ativa e consciente da criança como sujeito protagonista de sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, a concepção de atividade de estudo apresenta importantes implicações pedagógicas ao desenvolvimento do trabalho do educador em sala de aula. A primeira implicação consiste no envolvimento direto da criança no desenvolvimento da tarefa de estudo de forma consciente dos objetivos e do objeto de estudo. Isso ocorre por meio da criação da necessidade e motivação à atividade de estudo propiciada pela mediação direta do educador no trabalho pedagógico. A criança necessita sentir-se parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ser sujeito ativo no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, produzidos e acumulados historicamente.

A segunda implicação diz respeito à problematização do conteúdo a ser estudado e, a partir dessa problematização, a criança em conjunto com o educador e seus colegas, estabelece as ações e os procedimentos de desenvolvimento das tarefas de estudo, tendo sempre por base a transformação do conhecimento empírico em conhecimento teórico e científico por meio da reflexão e análise do objeto de estudo, possibilitando a generalização das operações de resolução do problema em outras situações semelhantes de aprendizagem, isto é, desenvolvendo a formação dos conceitos.

A terceira implicação diz respeito ao trabalho do educador em sala de aula em conjunto com seus educandos. O educador é o sujeito responsável pelo planejamento e direcionamento das ações de estudo da criança no contexto escolar. Sua função consiste em orientar as ações de estudo dos escolares, tendo em vista o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, bem como a transformação do conhecimento empírico em teórico, do conhecimento cotidiano em científico, das ações gerais em particulares, das ações coletivas

em individuais e vice-versa, caracterizando-se, assim, o ensino desenvolvente por meio da inter-relação dialógica existente entre educador e educando.

Nessa perspectiva, o trabalho com as atividades de análises linguísticas baseado no texto como objeto e produto de estudo da língua materna propicia o processo de ampliação do conhecimento empírico e cotidiano da criança ao desenvolvimento do conhecimento teórico e científico, pois visa à formação de novas funções psíquicas superiores, ou seja, a formação de conceitos uma vez que leva a criança a operar com conhecimentos linguísticos que organizam e põem em funcionamento a linguagem escrita em suas mais variadas práticas sociais.

Nesse sentido, a atividade de estudo representa novas possibilidades de trabalho alternativo para o educador em sala de aula frente à proposta da educação desenvolvente, pois visa ao desenvolvimento do processo educativo como princípio norteador à formação das máximas capacidades, habilidades e aptidões humanas essenciais à constituição do controle de conduta humana e à criação de novas formações psicológicas especiais.

1.4 O processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança

O homem é um ser socio-histórico e cultural por natureza, pois se desenvolve e se humaniza por meio das relações humanas estabelecidas com o outro em sociedade. Assim, sua inserção sociocultural na sociedade resulta de um processo mediado pelas diferentes manifestações da linguagem como a gestual, pictográfica, oral e escrita.

A linguagem humana como instrumento de interação do homem com a sociedade resulta, também, de um processo de desenvolvimento sociocultural e histórico que ocorre ao longo da humanização do homem. Isto é, a linguagem oral é o fenômeno mais importante para analisarmos o processo de formação e funcionamento da conduta humana. (VYGOTSKI, 1995).

O desenvolvimento da linguagem oral inicia-se com os primeiros balbucios da criança, ou seja, desde o nascimento consiste num instrumento de comunicação direta com os adultos ao seu redor, tendo em vista a manifestação emocional dos sentimentos de fome, dor, frio, alegria, entre outros, mesmo de forma inconsciente. Primeiramente, ocorre de forma inconsciente baseada nos reflexos incondicionados, e, por meio das relações sociais estabelecidas com os adultos, a criança vai condicionando, educando seu comportamento e criando reflexos especiais, frente às respostas orais das pessoas em seu entorno.

Assim, por volta do primeiro ano de vida a linguagem oral da criança encontra-se independente dos reflexos e reações incondicionadas elementares e torna-se instrumento de

mediação sociocultural com as demais pessoas em sociedade, processo que se consolida mais ou menos entre um ano e meio a dois anos de idade da criança, quando ocorre o encontro das linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral. Pois, “[...] a linguagem se desenvolve a princípio independentemente do pensamento e também o pensamento se desenvolve com independência da linguagem [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 172, tradução nossa).

O desenvolvimento da linguagem oral da criança ocorre independentemente do desenvolvimento do pensamento, pois esses dois fenômenos seguem linhas de processos diferentes, porém paralelos que, em determinado momento da vida da criança, se convergem, resultando no processo de nomeação verbal dos objetos pela criança, ou seja, ocorre a descoberta de que todo objeto tem um nome.

Nessa fase a criança começa ampliar seu vocabulário por meio da apresentação de saltos qualitativos no desenvolvimento da linguagem oral, pois se iniciam os questionamentos acerca da realidade, e sua linguagem difere, significativamente, da linguagem dos animais como resultado das relações de interação comunicativa estabelecida com o outro na ação dialógica.

Assim, pois, teremos três momentos: 1) Ampliação a saltos do vocabulário; 2) Períodos de perguntas infantis (aparecimento da pergunta: como se chama isto?) 3) Passagem à ampliação ativa do vocabulário infantil. O terceiro momento marca o limite entre as etapas do desenvolvimento psíquico da criança e nos dá indicativos para saber se houve ou não mudança em seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p. 173, tradução nossa).

Quando a criança começa a nomear os objetos, estabelecendo sua relação com os signos podemos considerar que a criança está desenvolvendo a consciência e a função social dos signos. Até então, qualquer objeto pode representar função social de outros inúmeros objetos. Portanto, são as relações socioculturais estabelecidas com os adultos em seu entorno que contribuem para que a criança possa desenvolver o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem de forma independente, ou seja, no processo de atribuição de sentido e significado aos signos culturais, propiciado sócio e culturalmente. Primeiramente, separados um do outro, mas ambos fundamentais à formação da conduta humana. (VYGOTSKI, 1995).

Podemos considerar que tanto o desenvolvimento do pensamento, quanto o desenvolvimento da linguagem oral são processos cognitivos complexos que se formam a partir das diferentes interações humanas estabelecidas com o outro desde o momento do nascimento, ou seja, são processos de humanização do homem que se desenvolvem,

primeiramente, na esfera coletiva, do sociocultural, nas relações interpessoais para, posteriormente, desenvolver-se na esfera do individual, na relação intrapsíquica do sujeito histórico e cultural, ascendendo do pensamento empírico concreto ao abstrato científico.

Nessa perspectiva, a linguagem escrita constitui-se historicamente como elemento complexo da cultura humana, desenvolvida e apropriada pela criança por meio das relações socioculturais, intermediadas pela linguagem oral que representa a manifestação verbal dos sujeitos históricos acerca dos sentidos e significados atribuídos aos signos culturais existentes na sociedade.

Desse modo, a linguagem escrita representa um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos denominados, bem como seu sistema de relações recíprocas. Daí a complexidade desse sistema no processo de formação humana do sujeito histórico e a importância desse sistema não se desenvolver de forma mecânica e técnica pela criança, mas de forma contextualizada, significativa, tendo a criança como sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem da língua materna. (VYGOSTKI, 1995).

Nesse sentido, o domínio do sistema de escrita pela criança como elemento complexo da cultura humana resulta de um longo processo histórico e cultural de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se inicia muito antes dela entrar na escola, pois esse processo tem origem nas relações históricas, culturais e sociais de interação da criança em seu contexto de vida. “[...] A história do desenvolvimento da escritura se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu na linguagem [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa).

Desse modo, o primeiro signo visual que surge no desenvolvimento da história da linguagem escrita da criança pode ser representado pelo gesto, rabisco e desenho. O segundo processo na história do sistema de escrita consiste no aparecimento dos jogos infantis. No momento dos jogos infantis os objetos assumem diferentes formas de representação simbólica, convertem-se em signos vivos; no jogo, o significado do objeto é representado pelo gesto e não pelo objeto em si, pois é a própria criança que estabelece a relação de significado e sentido ao objeto a partir de sua experiência de vida e inserção sociocultural na sociedade. O desenvolvimento da linguagem durante a atividade do jogo infantil propicia à criança o desenvolvimento do raciocínio e da memória lógica, do desenho e pensamento abstrato, capacidades e habilidades psíquicas essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim, pois, desse ponto de vista, o jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e assinala o significado dos diversos jogos. Somente na base dos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo seu significado; como no desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente. (VYGOTSKI, 1995, p. 188, tradução nossa).

O jogo simbólico infantil pode ser compreendido como sendo um sistema de signos linguísticos muito complexos que, por meio dos diferentes gestos, a criança expressa os significados de diferentes jogos. Assim, durante a realização do jogo infantil, a criança na idade de 4 ou 5 anos desenvolve a linguagem verbal nomeando os objetos, bem como estabelece relações dialógicas importantíssimas com o outro, pois

[...] nessa idade se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação em separado. A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesmo o jogo, o organiza, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias do jogo não são mais a do gesto inicial, é linguagem com ajuda de signos [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 188, tradução nossa).

O jogo infantil propicia o desenvolvimento da linguagem oral como representação dos signos como sistema complexo da cultura humana. Assim sendo, o desenvolvimento da linguagem oral pela criança é de fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem pictográfica e simbólica, pois, a realização do desenho prepara a criança para manusear corretamente o lápis, desenvolver o sentido e a direção da escrita. Portanto, “[...] se não conhecermos a pré-história da escritura infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 194, tradução nossa).

Compreendemos que a linguagem escrita faz parte das funções psíquicas superiores que formam a conduta humana, desenvolvidas e apropriadas por meio das relações interpessoais estabelecidas no processo de inserção na sociedade. Portanto, seu desenvolvimento pela criança ocorre, primeiramente, nas relações sociais, com auxílio da intervenção dos sujeitos mais experientes atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal para, posteriormente, ser internalizada por meio da apropriação ativa e significativa.

Para que o processo de apropriação da linguagem escrita tenha sentido e significado, a criança deve ser considerada sujeito da aprendizagem capaz de expressar suas capacidades e habilidades linguísticas orais e escritas a partir de suas reais necessidades de uso dessa tecnologia como instrumento de interação sociocultural com o outro. Portanto, a prática da linguagem escrita prevê uma relação dialógica entre os sujeitos históricos na dinâmica da vida

cotidiana da criança, tendo em vista o desenvolvimento efetiva da função social, cultural, política e histórica.

Quando a criança adentra o espaço da instituição escolar, traz consigo todo um arcabouço de experiências já vivenciadas com a prática da escrita, pois em suas relações humanas vivencia o uso social desse instrumento dialógico pelos adultos no cotidiano. Portanto, a escrita como instrumental de interação social já faz parte da vida cotidiana da criança e todo esse conhecimento deve ser reconhecido e valorizado pelo educador no contexto das relações de ensino e aprendizagem estabelecidas em sala de aula.

Muitas vezes o conhecimento sobre o uso social da linguagem escrita, já apropriado pela criança antes dela chegar à escola, acaba sendo totalmente ignorado pelo sistema institucional de educação escolar que ainda insiste em disseminar um conjunto de signos sistematizados e padronizados pela cultura dominante que tenta distanciar a criança da dinâmica real do uso social da escrita como instrumento de comunicação e interação sociocultural entre os sujeitos históricos. A tentativa de distanciamento criado entre a criança e o uso social da linguagem escrita pode prejudicar o desenvolvimento das capacidades e habilidades linguísticas da criança durante o processo da apropriação e objetivação da linguagem escrita como instrumento de desenvolvimento das funções psíquicas da conduta humana, comprometendo todo o desenvolvimento humano do sujeito da aprendizagem.

Preocupado com essa constatação, Luria (2006) desenvolve uma investigação no sentido retratar todo o processo histórico de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança. Primeiramente, ressalta que a escrita representa uma das funções psíquicas que se concretiza predominantemente na cultura humana por meio do uso dos instrumentos e objetos culturais, ou seja, pelos símbolos e signos que estabelecem as relações da criança com o mundo da linguagem escrita.

No início do desenvolvimento da pré-história da escrita, entre 3-5 anos de idade, a criança ainda não tem desenvolvida uma relação de diferenciação dos objetos, ou seja, capacidade para reconhecer a função instrumental de cada um deles como meio para atingir um determinado objetivo, um interesse pessoal. Somente a partir do momento em que a criança começar a se relacionar dessa maneira com os objetos é que as formas complexas da conduta humana começam a se desenvolver plenamente. Portanto, o domínio das funções sociais dos objetos e signos culturais utilizados como instrumentos para satisfazer uma necessidade da criança são capacidades e habilidades fundamentais para o desenvolvimento das formas de conduta humana. (LURIA, 2006).

No início do desenvolvimento da pré-história da escrita da criança, entre 3-5 anos de idade, ela ainda não tem desenvolvida uma relação de diferenciação dos objetos, ou seja, capacidade para reconhecer a função instrumental de cada um deles como meio para atingir um determinado objetivo, um interesse pessoal. Somente a partir do momento em que a criança começa a se relacionar dessa maneira com os objetos é que as formas complexas da conduta humana começam a se desenvolver plenamente. Portanto, o domínio das funções dos objetos e signos culturais utilizados como instrumentos para satisfazer uma necessidade da criança são capacidade e habilidades fundamentais para o desenvolvimento das formas de conduta humana. (LURIA, 2006).

O processo de apropriação da escrita pela criança ocorre por meio de estágios de desenvolvimento que são superados pelas condições socioculturais de inserção da criança na sociedade e, também, pela intervenção de adulto na passagem da escrita não diferenciada à escrita diferenciada e simbólica, processo esse que passa por diferentes estágios que Luria (2006) denomina de pré-instrumental na qual a escrita da criança é representada por rabisco de forma indiferenciada, isto é, não há uma relação direta entre signo e significado.

No próximo estágio, a criança começa a fazer uso de signos primários (rabiscos, garatujas), uso das primeiras letras (como no caso do computador) como meio para recordar de alguma sentença, pois sua escrita caracteriza-se como topográfica, sem conteúdo próprio e significado indefinido.

Para se recordar das marcas indiferenciadas, a criança começa a diferenciar o signo primário e a expressar um conteúdo específico em sua escrita. Isto é, ocorre um processo de transformação de marcas indiferenciadas para o signo diferenciado, caracterizando o estágio da escrita pictográfica, pois “[...] linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens e, estas dão lugar a signos [...]” que expressam sentido discursivo pela criança. (LURIA, 2006, p. 161).

Nesse estágio, de acordo com o instrumento utilizado pela criança, o resultado de sua expressão apresenta-se de uma determinada forma, como, por exemplo, o uso lápis resulta no desenho de gravuras, rabiscos e garatujas, o uso do teclado do computador resulta na escolha e registro de letras e outros símbolos que são signos culturais utilizados para se recordar de alguma sentença e, assim, descobre a escrita pictográfica como meio para expressão, ou seja, descobre a escrita como instrumento de registro para expressar ideias, ações e pensamentos, diferentemente da atividade do desenho que representa uma brincadeira, um ato espontâneo, sem relação direta com a tarefa de recordar de determinado acontecimento.

Quando a criança se depara com a dificuldade de representar determinado objeto ou signo de conteúdo abstrato, sente a necessidade de substituí-lo por outro utilizando um caminho direto. Nesse momento, surge um novo estágio denominado de escrita simbólica desenvolvida ao longo da história da humanidade, caracterizada com instrumento cultural complexo. Assim sendo, a escrita simbólica consiste no último estágio de desenvolvimento da pré-história da escrita da criança que requer um processo de mediação dos signos culturais que, primeiramente, são externos às funções psicológicas da criança mas, no decorrer das relações socioculturais, são internalizadas pela criança como signos e instrumentos complexos da cultura humana, tendo por finalidade estabelecer a mediação da criança com o mundo por meio da linguagem escrita.

Atualmente, podemos utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos da informação para propiciar à criança novas formas e instrumentos de desenvolvimento da linguagem escrita como, por exemplo, o acesso ao recurso tecnológico do computador para desenvolver atividade de leitura e de escrita. Utilizando o computador como instrumento de escrita, a criança pode desenvolver suas primeiras tentativas escolhendo as letras no teclado, bem como os símbolos e signos culturais que podem ser utilizados na organização e constituição do sentido discursivo do enunciado como, por exemplo, os símbolos que representam o sistema convencional de pontuação utilizado pelos escritores como recursos linguísticos na tessitura dos gêneros textuais, acompanhando o desenvolvimento histórico, científico e tecnológico, cultural e social de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural concebe a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo constituída na interação sociocultural dos sujeitos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Na instituição escolar o ensino da linguagem escrita deve partir da premissa de que a criança se constitui como sujeito ativo nesse processo e que a linguagem escrita consiste em instrumento de interação sociocultural, pois desempenha uma função de interlocução com o outro, ou seja, numa relação dialógica entre os sujeitos dos discursos.

A partir da concepção de linguagem escrita concebida pela Teoria Histórico-Cultural podemos reconhecer importantes implicações pedagógicas para o ensino da língua materna no contexto da educação escolar, bem como para o desenvolvimento do processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação como recursos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos importantes para a estruturação do texto como unidade de sentido discursivo, objeto e produto do processo de ensino e aprendizagem, temática que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A LINGUÍSTICA TEXTUAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DISCURSIVO DO GÊNERO NARRATIVO ESCRITO

A história da educação brasileira é constituída por importantes e constantes momentos de luta política e social travada por professores que atuam tanto na Educação Básica e no Ensino Superior em defesa da educação pública de qualidade quanto na sociedade civil representada por organizações não governamentais como sindicatos e associações de categoria profissional.

Como exemplo de luta dessa natureza, podemos destacar a luta dos professores universitários e da rede básica pela qualidade do ensino escolar no período pós-ditadura militar e início dos anos de 1980, caracterizado pelo processo de redemocratização da sociedade e de democratização do acesso da população à educação pública.

Os profissionais da educação encontravam-se, há muito tempo, descontentes com a realidade educacional, ou seja, com as políticas públicas educacionais, pois, com a democratização do acesso à educação, a escola passou a receber maior número de alunos advindos da camada da população menos favorecida, a qual apresentava variação linguística que a escola procurava ignorar, desconsiderando a linguagem, já apropriada culturalmente pelas crianças antes de chegarem à escola, impondo o ensino da língua padrão e oficial da educação “tradicional”, como ficou conhecida historicamente no período anterior às inovações na área da educação brasileira a partir dos novos conhecimentos linguísticos que passaram a fundamentar as novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar, valorizando as variações linguísticas próprias das crianças no processo de textualização de diferentes gêneros textuais, os quais foram reconhecidos como objeto de leitura, produção e análise linguística. (PAULA, 2008).

O ensino da língua portuguesa na escola pública, até a década de 1980, encontrava-se predominantemente centrado nos conhecimentos da gramática baseada em atividades especificamente metalinguísticas descontextualizadas de unidades textuais e das práticas sociais de uso da linguagem oral e escrita pelas crianças em seu cotidiano, situação que resultou em sérios problemas educacionais como, por exemplo, o fracasso escolar, na qual o aluno era considerado responsável pelo baixo rendimento escolar, sendo este um problema

individual, particular de cada criança e não resultado do sistema político educacional vigente. Daí a indignação e manifestação de muitos profissionais comprometidos com a qualidade da formação acadêmica de nossas crianças no contexto da educação brasileira por meio de estudos, discussões e construção de novas propostas de ensino e aprendizagem da língua materna na escola. (FONSECA, GERALDI, 2010).

Frente a essa realidade educacional expressa nesse período histórico do país, os professores universitários foram se fortalecendo na luta coletiva e, inconformados com o ensino da língua materna até então oferecido nas escolas, começaram a pensar, juntos, alternativas de ensino para melhorar a qualidade da educação da escola pública, principalmente, referente ao ensino e aprendizagem da língua materna. (PAULA, 2008).

Nesse contexto histórico e político de luta pela democratização e qualidade da educação pública a todas as crianças brasileiras surge, no início nos anos de 1980, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Instituto de Estudos Linguísticos (IEL) formado por professores preocupados com os problemas do ensino linguístico da língua materna na escola, bem como comprometidos com a qualidade da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, oriundos da população menos favorecida da sociedade. (PAULA, 2008).

Tais professores tiveram como objetivo profissional e acadêmico desenvolver pesquisas científicas voltadas à produção de conhecimentos da Ciência Linguística referentes ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa baseados em produções teórico-científicas de psicólogos e filósofos soviéticos que estudaram a linguagem como instrumento de interação humana como, por exemplo, Vygotski (1995/1996/2001/2004), Bakhtin (2010/2011) entre outros, e produzir novas concepções teóricas e didático-pedagógicas a partir dessas leituras fundamentadas em nossa própria realidade histórica.

Dentre os autores e estudiosos brasileiros da linguística textual podemos destacar Geraldi (1997/2010), Smolka (2008), Koch (1984/2006), Kato (1986), Marcuschi (1983/1986) entre outros que contribuíram diretamente com a produção teórico-metodológica na construção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem escolar da língua materna.

Nesse sentido, temos por objetivo abordar neste capítulo as produções teórico-científicas da Linguística Textual, como área de estudo da linguagem (oral e escrita), concebida como instrumento de interação verbal utilizada pelos sujeitos históricos na interlocução enunciativo-discursiva no desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da língua materna no contexto da educação escolar e fora dela, ou seja, analisar as implicações pedagógicas dessa área de conhecimento histórico-cultural.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que o ensino e aprendizagem escolar da língua materna devem estar vinculados ao uso social da linguagem (oral e escrita) como objeto e produto de interação verbal utilizada pelos sujeitos na interlocução sociocultural cotidiana, tendo como objeto de análise a linguagem escrita materializada no *texto* como unidade de sentido discursivo utilizado pelos sujeitos no processo de interlocução comunicativa, considerando a diversidade de gêneros textuais utilizados como instrumentos da linguagem escrita convencional existente na sociedade.

2.1 A linguagem como instrumento complexo da cultura no desenvolvimento humano

Conforme já discutido no capítulo anterior, Vygotski (1995) concebe a linguagem humana como instrumento cultural complexo de interação social e cultural utilizado pelos sujeitos históricos em suas relações de comunicação e expressão do pensamento, seja pela manifestação gestual, oral ou escrita. A linguagem humana resulta de um longo período histórico de desenvolvimento do próprio processo de humanização, pois o homem não nasce homem, mas torna-se homem por meio das relações sociais estabelecidas com o outro pela atividade da linguagem. Assim, o desenvolvimento da linguagem também tem sua própria história de desenvolvimento como qualquer outro signo ou símbolo existente na prática cultural das relações humanas.

Partindo desses princípios vigotskianos, consideramos a linguagem como instrumento complexo da cultura humana, construída ao longo do processo de humanização do homem, crucial ao desenvolvimento da apropriação e objetivação da língua materna da criança no contexto da educação escolar, pois “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem na criança tem uma pré-história [...]” (VIGOTSKII, 2006, p. 109).

Certamente que a aprendizagem escolar, baseada em conteúdos e conceitos específicos, difere especificamente da aprendizagem não escolar apropriada pela criança em seu contexto sociocultural muito antes de chegar à escola, ambas são aprendizagens que se complementam mutuamente e impulsionam o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tendo em vista a mediação cultural de um adulto e/ou da atuação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a

rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKII, 2006, p. 110).

Muito antes de a criança chegar à escola já passou por inúmeras e riquíssimas experiências de uso social da linguagem que possibilitou o desenvolvimento de suas capacidades e habilidade psíquicas fundamentais à formação das funções psíquicas superiores propiciadas pela aprendizagem, em especial, a escolar, pois a criança é sujeito histórico e sociocultural que interage ativamente em seu entorno transformando-o e, assim, transforma-se a si mesma. Portanto, há uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento da conduta humana a partir do processo de apropriação e objetivação da linguagem humana.

Para definir a relação existente entre capacidades de aprendizagem e processo de desenvolvimento de uma criança, Vigotskii (2006, p. 111) aponta ser necessário estabelecer, primeiramente, dois níveis de desenvolvimento psíquico: nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança proporcionado pela interação sociocultural e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, o nível de desenvolvimento que a criança é capaz de alcançar com intervenção de um adulto ou parceiro mais experiente.

Assim, ao conhecer e considerar o nível de desenvolvimento psíquico da criança, identificado por meio de diagnóstico, a prática pedagógica do educador mediador possibilita o processo de desenvolvimento humano uma vez que atua como organizador do processo de interação da criança com o conhecimento produzido historicamente. Portanto, há uma relação dinâmica entre criança, educador e conhecimento e vice-versa, ou seja, a mediação cultural promove o desenvolvimento humano a partir da relação concreta estabelecida entre sujeito-conhecimento-sujeito no processo de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto da educação escolar. (VIGOTSKII, 2006).

A produção teórica vigotskiana apresenta princípios do processo de aprendizagem primordiais ao desenvolvimento humano da criança como, por exemplo, a concepção de que a criança é sujeito histórico, social, cultural e político, constituído nas relações humanas estabelecidas em seu contexto de vida; que a interação sociocultural da criança em seu entorno ocorre, predominantemente, por meio do uso da linguagem, gestual, pictográfica, oral e escrita; a aprendizagem promove o desenvolvimento humano, tendo em vista a atuação do educador como mediador cultural estabelecendo relação crítica entre a criança e o objeto de conhecimento histórico-cultural; o processo de apropriação e objetivação do conhecimento

pela criança resulta, primeiramente, das relações interpessoais (externas ao sujeito) consideradas intersíquicas e, posteriormente, na relação intrapessoal (interna ao sujeito) considerada intrapsíquica.

Tais princípios teóricos são fundamentais à formação do educador como sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, pois, conhecendo todo o processo de apropriação e objetivação do conhecimento histórico-cultural desenvolvido pela criança como sujeito ativo da aprendizagem, poderá melhor organizar a prática pedagógica e possibilitar o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões, proporcionando a formação das funções psíquicas especiais do ser humano.

Assim sendo, a atuação do educador como mediador cultural, estabelecendo a relação ativa entre sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento produzido historicamente, propicia à criança uma aprendizagem contextualizada e significativa. Nesse processo dinâmico, o ensino e a aprendizagem escolar da língua materna podem caracterizar-se como princípio de educação desenvolvente, uma vez reconhecidos como prática social da cultura humana, ocupando lugar central no processo de desenvolvimento humano por ser uma atividade cultural complexa constituída historicamente pelo homem.

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa até agora um lugar muito pequeno se compara com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita ocorre num sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não lhe ensina a linguagem escrita [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem escolar da língua materna deve partir do contexto histórico e das práticas socioculturais de uso da linguagem oral e escrita como instrumento de interação verbal entre os sujeitos históricos. Isto é, partir dos conhecimentos já apropriados pelas crianças de modo que a escrita seja reconhecida como um sistema de signos e símbolos culturais e que tenha sentido e significado para criança em sua interlocução com o outro, caso contrário, torna-se apenas domínio mecânico de técnica, que atualmente vem crescendo com o desenvolvimento de novas tecnologias da informação computacional que pode ser utilizada de forma desvinculada do uso sociocultural, sem sentido e significado para a criança.

Nessa perspectiva, a linguagem escrita consiste em uma atividade humana que possibilita o processo de desenvolvimento integral do sujeito da aprendizagem. Portanto, a criança deve ser sempre ativa em sua atividade de escritura, atividade essa que seja carregada

de sentido e significado, durante todo o processo de apropriação e objetivação do conhecimento histórico-cultural, no qual a criança pode realizar sua atividade de forma independente ou, se necessário, por meio do auxílio de um adulto ou companheiro mais experiente.

A criança necessita estar imersa na atividade de escrita como prática cultural, sentir a necessidade de realizar tal atividade como instrumento de interação e comunicação com o outro, constituir-se como autora-produtora de sua própria escritura no contexto em que está inserida na sociedade. Desse modo, far-se-á necessário o reconhecimento de uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem escolar da língua materna, considerando-se que desde a idade pré-escolar a criança já é capaz de apropriar-se da linguagem escrita, pois esta faz parte de seu universo como elemento complexo da cultura humana.

Nós não negamos que seja possível ensinar a criança a ler e escrever em idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao ingressar na escola. Mas, o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse conhecimento for utilizado apenas para escrever felicitações oficiais aos superiores – e as primeiras que temos examinados são palavras ditadas evidentemente pela professora – resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança, já que não atua por si mesma e não desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever [...] Isso significa que o escrito deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e, sim, como um tipo realmente novo e complexo de linguagem (VYGOTSKI, 1995, p, 201, tradução nossa).

Evidentemente que o desenvolvimento do processo de apropriação da atividade de escrita pela criança deve partir das próprias necessidades, superando simplesmente a ação mecânica desenvolvida pelas mãos e dedos e tornar-se uma prática cultural, ou seja, a linguagem escrita deve constituir-se como atividade complexa, objeto e produto de ensino e aprendizagem no contexto da educação escola, pois resulta de um longo processo histórico-cultural da produção humana. A atividade de escrita na educação escolar dever ser vista como atividade vital, essencial ao desenvolvimento das capacidades humanas do sujeito, superando o ato mecânico de codificação e decodificação de letras e sons, ou seja, da transformação de grafemas em fonemas, sem sentido e significado à compreensão da criança.

Daí resulta a necessidade e a importância da atuação profissional do educador como mediador cultural de modo a estabelecer a relação ativa da criança com o conhecimento

histórico-cultural durante o processo de apropriação da linguagem escrita no ambiente escolar. O papel do educador mediador consiste em organizar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita voltada às práticas culturais de uso social como instrumento complexo da cultura humana. Mas, antes cabe ao educador conhecer e identificar a zona de desenvolvimento efetivo da criança (VIGOTSKII, 2006) para intervir pedagogicamente e, assim, auxiliar no processo de aprendizagem, promover a criação de novas necessidades e motivos de aprendizagem, planejar situações reais de uso sociocultural da linguagem escrita que tenham sentido e significado na vida da criança, caso contrário, essa atividade não passará de ser um ato mecânico, não sendo, efetivamente, uma atividade complexa da cultura humana.

A linguagem escrita é constituída histórica e socialmente nas relações comunicativas estabelecidas pelos sujeitos como atividade complexa da cultura humana e, como tal, seu processo de apropriação e objetivação na educação escolar pela criança deve estar interligado com o uso da linguagem no contexto da vida cotidiana do aprendiz. A criança precisa ser motivada pelo educador a criar novas necessidades para apropriar-se e fazer uso efetivo dessa tecnologia cultural da humanidade, pois a aprendizagem escolar da língua materna somente promoverá o desenvolvimento das capacidades humanas se for planejada e organizada devidamente pelo professor como mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, ou seja, a língua considerada como instrumento vivo de interação, comunicação e humanização do homem em seu momento histórico e social. (VYGOTSKI, 1995).

Podemos constatar que a Teoria Histórico-Cultural representada por Vygotski (1995) e seus seguidores apresenta importantes implicações ao trabalho pedagógico do professor, ou seja, ao ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar, principalmente, por considerar a linguagem oral e escrita como resultante das relações históricas e sociais ao longo do desenvolvimento da humanidade.

A concepção histórica e social da linguagem como atividade complexa da cultura humana defendida por Vygotski (1869-1934) também pode ser encontrada nas obras do russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), pois ambos partem do princípio de que a linguagem constitui-se instrumento de interação social estabelecida entre os sujeitos históricos num determinado momento histórico e cultural no contexto das relações humanas.

Os conhecimentos teóricos de Bakhtin (2010/2011) contribuíram muito para o avanço das produções científicas na área da filosofia da linguagem como instrumento de análise da realidade soviética. “[...] Uma das contribuições mais importantes de Bakhtin para

a filosofia foi a constituição de uma maneira dialógica de se pensar o mundo, a vida, a linguagem [...]” (GEGE, 2011, p. 18).

Todo pensamento humano sobre o mundo, a vida e a linguagem encontra-se fundamentado na relação histórica e social, no embate ideológico como o outro por meio da interação dialógica propiciada pela linguagem materializada na relação dialógica entre os sujeitos da comunicação - eu e o outro. Nesse contexto, a palavra *jogo* é utilizada por Bakhtin (2010) como metáfora para representar o *jogo* propriamente dito existente nas relações de luta travadas entre as classes sociais, ocorridos no percurso da trajetória histórica do processo de humanização. A necessidade do *outro* na realização do *jogo* é imprescindível na concepção bakhtiniana, pois “[...] o *eu*, na linguagem e na vida, não existe sem o *outro*, que o afirma ao negá-lo. Portanto, tudo é colocado em *jogo*. *Jogo* pressupõe o *outro*, pressupõe *diálogo* [...]” (GEGE, 2011, p. 21, grifos dos autores).

O eu não existe fora da relação com o outro, relação que se materializa na ação dialógica constituída pela linguagem concretizada nos signos ideológicos e culturais. A natureza semiótica da comunicação dialógica estabelecida entre os sujeitos históricos e sociais só aparece de forma completa e complexa na linguagem humana, ou seja, na realidade concreta dos fenômenos ideológicos e dos signos sociais.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada diretamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício dos signos ideológicos. (BAKHTIN, 2010, p. 36).

Toda relação histórica e social do homem na sociedade acontece por meio da interação pela linguagem humana, ou seja, acontece na relação com o outro caracterizando, assim, a indispensável existência do eu e do outro na relação dialógica. O signo representa um fenômeno do mundo externo à sociedade, pois resulta da interação entre o eu e o outro, entre a consciência individual e coletiva concretizada e materializada na linguagem como instrumento complexo da atividade humana carregada de representação ideológica em meio à relação dialética. A linguagem assume caráter ideológico por constituir-se como signo social, histórico e cultural, por apresentar um significado externo a si mesmo, fruto das relações dialógicas expressas pelas classes sociais.

Nesse sentido, a comunicação social estabelecida pelos sujeitos históricos por meio da atividade da linguagem tem a palavra como veículo de interação comunicativa em

consonância com os processos produtivos e esferas ideológicas da sociedade como a religião, a moral, a ciência, entre outras.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2010, p. 36 – grifos do autor).

Em síntese, a palavra é a representação semiótica da relação dialógica existente na ação comunicativa estabelecida pelos sujeitos históricos em sua interação humana por meio da linguagem oral e escrita, pois é fruto das relações sociais desenvolvidas historicamente durante o processo de humanização do homem. Desempenha a função de representar o signo puro, neutro, podendo ser compreendida a partir de qualquer ideologia que se ocupa dessa função, seja na esfera social da estética, da moral, da ciência, da religião, entre outras. “[...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 38).

Nesse sentido, a palavra consiste em uma parte representativa da realidade material, pois estabelece relação direta com a realidade histórica e sociocultural quando se transforma em signo e adquire significação pelos sujeitos históricos. A palavra é sempre utilizada como ponte, como elemento de mediação na relação de comunicação entre o eu e outro, pois é ela que leva o ponto de vista único de um para o outro e, assim, constrói o outro e também o eu. Primeiramente o discurso social se torna palavra interior no psiquismo da cada sujeito histórico, na relação com a vida interior. Logo em seguida, a palavra ganha uma nova interpretação e sentido pelo sujeito quando refratada no contexto sociocultural, como palavra exterior, expressa por diferentes maneiras de interação humana estabelecida entre o eu e o outro nas relações dialógicas. “[...] Assim, a *palavra* é o elemento essencial para acompanhar e constituir a concepção ideológica, enquanto material semiótica da vida interior e exteriormente presente no ato de compreender [...]” (GEGE, 2009, p. 84, grifos dos autores).

Nesse contexto, ao contrário da função ideológica da origem do signo, a palavra é neutra, ou seja, representa um signo neutro, pois não se encontra vinculada a nenhum campo específico de criação ideológica. “[...] Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: a estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN, 2010, p. 37, grifo do autor).

Todo signo linguístico constituído, histórica e socialmente, tem um tema que representa a ideologia do grupo social de origem que é interiorizado pela consciência individual do sujeito. Assim, é “[...] a realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema*

do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN, 2010, p. 46, grifo do autor), cada tema apresenta seu próprio sentido com base no contexto histórico e social de concretude da enunciação.

Os valores e normas socioculturais são constituídos no seio das relações coletivas e internalizados pelos sujeitos formando a consciência individual ideológica que, por sua vez, o utiliza no processo de disseminação da ideologia de determinada classe social, caracterizando, assim, a união entre tema e forma como signo ideológico materializado na palavra.

Assim, os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra. (BAKHTIN, 2010, p. 47).

A capacidade de integração entre tema e forma num mesmo processo de constituição a partir da realidade ideológica torna-se visível por meio do uso da palavra como signo vivo, não acabado, dinâmico, mutável que se transforma e evolui constantemente nas contradições das classes sociais ao longo do desenvolvimento histórico da filosofia da linguagem. Essa transitoriedade dos signos entre as classes sociais permite a existência de muitas formas de linguagem, ou seja, o surgimento de inúmeros elementos extralinguísticos decorrentes das diferentes experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos históricos e sociais e, nessa relação, constitui-se a realidade da língua no seio das relações humanas estabelecidas pela interação verbal. (BAKHTIN, 2010).

A diversidade e a complexidade da realidade histórica, social e cultural de nascimento da língua são muito amplas, pois integram as contradições das classes sociais no processo de formação dos signos ideológicos. Desse modo, torna-se necessário reconhecer, também, a existência de elementos extralinguísticos no processo de atribuição de sentido ao enunciado, ou seja, é preciso considerar a entonação, o humor para se compreender a realidade da interação verbal, entre outros. Daí a riqueza da diversidade da língua, da capacidade de mutação, de transformação ao longo do processo histórico, social e cultural.

Podemos considerar que toda interação verbal constitui-se numa relação dialógica e toda enunciação é um diálogo constituído em um processo contínuo de comunicação linguística determinada historicamente. Portanto, as relações de interação verbal são, também, relações de sentido comunicativo contendo elementos linguísticos anteriores a sua constituição, bem como elementos que constituirão outras relações de sentido futuro, que ainda irão se constituir historicamente na dialogia, portanto, não há autoria exclusiva nas

enunciações discursivas, ou seja, o sujeito histórico produz seus enunciados discursivos a partir da enunciação de outrem, tendo por finalidade a interação comunicativa com o outro. (BAKHTIN, 2010).

A linguagem humana é constituída e compreendida como atividade cultural complexa que ocorre, predominantemente, nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos históricos e sociais a partir da produção de enunciados discursivos reais, concretos e significativos que se materializam por meio de diferentes gêneros discursivos, ou seja, a linguagem humana não se constitui fora da enunciação discursiva produzida na interação social entre os sujeitos em diferentes momentos históricos e culturais.

Diante da diversidade de campos da atividade humana existentes nas relações históricas e sociais, podemos considerar que todos eles encontram-se interligados pela unidade da língua como instrumento cultural complexo de interação (oral e escrita) efetuado em forma de enunciados concretos. Assim, cada campo da atividade humana produz tipos específicos de enunciados constituídos pelo conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional que formam o *todo* do enunciado em um determinado campo da atividade comunicativa, isto é, cada enunciado pode ser particular e individual, mas cada esfera social de utilização da língua produz seus “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, que são denominados “*gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor).

Há uma infinidade de gêneros do discurso existentes na sociedade devido à diversidade de campos da atividade humana que faz uso na língua como interação concreta das relações humanas. Assim, há uma diversidade de gêneros do discurso (oral e escrito) materializados nas relações dialógicas em diferentes campos da comunicação social que variam desde os diálogos cotidianos aos documentos oficiais e produções científicas, em que a diferenciação frente à heterogeneidade dos gêneros do discurso torna-se de fundamental importância à compreensão histórica e social da origem do enunciado.

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata [...] (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Nesse sentido, a heterogeneidade dos gêneros discursivos na formação dos enunciados exige a diferenciação entre gêneros primários (simples) constituídos nas relações dialógicas da comunicação discursiva imediata na vida cotidiana dos sujeitos e os gêneros secundários (complexos) constituídos de forma organizada nos campos da atividade cultural, científica, social e política, ou seja, materializada na linguagem escrita que incorpora e amplia os elementos dos gêneros primários. Há uma estreita relação entre os gêneros primários e secundários no processo de desenvolvimento histórico, social e cultural dos gêneros discursivos, pois novas formas de constituição do discurso oral em determinado contexto histórico e social, imediato e cotidiano podem ser reconhecidas, incorporadas, reelaboradas e organizadas em forma de discurso escrito, em diferentes campos da atividade humana.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da linguística humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Nessa perspectiva, o estudo da língua como instrumento cultural complexo dos diferentes campos da atividade humana torna-se possível, especificamente, por meio de enunciados concretos materializados pelos gêneros do discurso, pois, é por meio do enunciado concreto que a língua entra na vida do sujeito e vice-versa. Os enunciados orais e escritos constituem-se objetos e produtos de estudos linguísticos acerca da diversidade de gêneros discursivos existentes nos mais variados campos da atividade humana.

Os três elementos que constituem o enunciado discursivo representado pelo conteúdo, estilo de linguagem e pela construção composicional, independentemente do gênero do discurso ou campo de comunicação da atividade humana, são fundamentais ao processo de compreensão e análise linguística acerca da origem do enunciado em determinado contexto histórico, social e cultural das relações humanas.

Todo estilo linguístico encontra-se ligado ao enunciado e, evidentemente, ao gênero do discurso (oral-escrito), pois é individual e expressa a individualidade dos sujeitos da interação comunicativa. No entanto, nem todo gênero discursivo apresenta a capacidade de expressar as características do estilo linguístico individual de enunciação do sujeito. Bakhtin (2011, p. 265) considera o gênero discursivo da literatura de ficção como sendo o melhor que

desempenha essa função, pois incorporam na construção dos enunciados as características estilísticas individuais do sujeito.

Na verdade, são os estilos linguísticos individuais dos sujeitos históricos que dão origem a determinados gêneros do discurso, ou seja, “a determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” que sustentam a relação dialógica (oral e escrita) estabelecida entre os sujeitos participantes da relação discursiva (BAKHTIN, 2011, P. 266).

Ao estudarmos a constituição da linguagem como atividade humana, podemos perceber que há uma proximidade entre os estudos de Bakhtin e Vygotski, pois ambos procuram a construção de uma concepção histórica e social de linguagem como instrumento cultural complexo da atividade humana.

A partir da concepção histórica e social da linguagem podemos considerar as contribuições teóricas de Bakhtin e Vygotski como essenciais ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem escolar da língua materna como fruto das relações sociais e culturais desenvolvidas historicamente por enunciados concretos (orais e escritos) materializados em gêneros discursivos.

A partir da concepção de linguagem concebida pelos estudiosos russos acima explicitados, novas propostas de trabalho linguístico foram elaboradas, após a década de 1980, resultante de estudos, reflexões teóricas e práticas desenvolvidas por educadores universitários e da educação básica, com a finalidade de apresentar alternativas ao ensino da língua materna na educação escolar de modo a superar a visão “tradicional” de ensino e aprendizagem da linguagem desvinculada das práticas sociais de uso social da linguagem como elemento complexo da cultura humana.

Nesse sentido, considerando a natureza dialógica da linguagem humana no contexto histórico e social, o ensino e aprendizagem da língua materna só podem, satisfatoriamente, acontecer por meio na relação de interação verbal e escrita materializada na produção de unidades de enunciados discursivos pelos sujeitos históricos em situações reais de comunicação em diferentes campos da atividade humana.

Ao corroborar a concepção de linguagem como construção histórica e social Mello (2010) baseia-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural postulada por Vygotski e seus seguidores e produz sua contribuição teórica acerca do processo de apropriação da língua materna no contexto da educação escolar. A autora inicia a reflexão apresentando uma crítica à educação tecnicista do ensino da linguagem escolar e aponta a necessidade de proporcionar à criança o ensino da função social da criação da atividade de escrita, destacando que “[...] a

escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço [...]” (MELLO, 2010, p. 182).

Ao retomar o desenvolvimento da pré-história do processo da escrita, explicitado por Vygotski (1995), Mello (2010) considera primordial que atividades consideradas específicas da Educação Infantil como o desenho, a modelagem, a pintura, o jogo de faz de conta, a dança, a dramatização, a linguagem oral também sejam realizadas na educação escolar, ou seja, no Ensino Fundamental, tendo em vista a importância para o desenvolvimento da formação da identidade, da personalidade e da capacidade cognitiva da criança como, também, para o desenvolvimento do processo ativo de apropriação da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem escrita na educação escolar deve ter por base a concepção de criança como sujeito ativo no processo de apropriação dos conhecimentos históricos e culturais, criar necessidade de produzir escritas com sentido e significado linguístico no processo de interação dialógico, ou seja, a criança deve estar sempre em situação de atividade, ter consciência de sua ação, sentir-se motivada a desempenhar tal ação e satisfazer suas necessidades com o resultado de sua realização (MELLO, 2010).

Para que a atividade de linguagem tenha sentido e significado à criança, esta necessita estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao aprendiz condições para se apropriarem e objetivarem dos conhecimentos humanos e expressá-los por meio de diferentes manifestações da linguagem como a dramatização, do jogo de faz de conta, do desenho, da pintura e da produção de textos, tendo a educadora como escrita, caso a criança ainda não tenha o domínio da linguagem escrita.

É um processo de diálogo que se estabelece entre criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, em dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. (MELLO, 2010, p. 185).

O processo de apropriação e objetivação do conhecimento histórico pela criança na educação escolar deve ocorrer no processo da relação dialógica da criança com outras crianças e com o educador. Nessa relação, cabe estabelecer a mediação cultural no processo dialógico, apresentar propostas de atividades de escritura que estimulem e motivem o desenvolvimento de criação de novas e significativas necessidades de escrita vinculadas a situações reais de uso em práticas sociais.

A criança deve ser considerada como sujeito do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, que tenha vez e voz para participar ativamente na tomada das decisões pedagógicas, ou seja, que tenha oportunidade de opinar, argumentar, justificar suas escolhas e necessidades de escrita, sentindo-se parte constitutiva de todo o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como possuir condições cognitivas, sociais e culturais para poder contribuir na produção de novos conhecimentos a partir do uso da linguagem em situações reais do cotidiano da realidade em que está inserida.

Nesse sentido, para Geraldi (1997/2010) o ensino da Língua Portuguesa, deve ser ensinado a partir posição política assumida pelos educadores, ou seja, “[...] trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem [...] E o lugar privilegiado deste desenho é a *interlocução*, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos [...]” (GERALDI, 1997, p. 5, grifo do autor). Partindo da concepção da linguagem como objeto de ensino e aprendizagem da língua materna, em suas situações reais de interlocução entre os sujeitos históricos, o autor propõe mudanças na proposta de ensino da Língua Portuguesa que passam pela necessidade de construção de novas concepções teóricas para compreender os conceitos de língua, sujeito e interação comunicativa.

A concepção de língua pode ser compreendida como sistema de interação utilizada pelos sujeitos no processo de interlocução que se reconstrói continuamente de acordo com as necessidades específicas de comunicação dos interlocutores. Portanto, a língua constitui-se como sistema vivo que se materializa na interação social estabelecida entre os sujeitos históricos por meio da atividade da linguagem humana. A constituição do *sujeito* se dá no próprio processo de interação social, ou seja, na relação dialógica estabelecida pelo sujeito com o outro ao longo do processo histórico. Assim, o sujeito não se encontra formado, pronto e acabado definitivamente, mas constitui-se constantemente a partir das relações de interação social, isto é, a construção histórica e social do sujeito se dá nas atividades linguagem (GERALDI, 1997).

O processo de *interação* ocorre no contexto dos acontecimentos particulares e singulares dos sujeitos históricos e sociais no âmbito da formação propiciada pelos limites e possibilidades específicos do contexto de vida em que está inserido na sociedade. Desse modo, é no contexto de interação histórica e social que a linguagem é produzida pelos sujeitos expressando suas particularidades e singularidades que devem ser consideradas no processo de ensino da língua materna na escola como: “[...] historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais [...]” (GERALDI, 1997, p. 7).

A partir dessa concepção de linguagem, Geraldi (1997) propõe o ensino da língua materna em sala de aula com base na interação dialógica estabelecida pelos e entre os sujeitos da aprendizagem como alternativa ao ensino da língua até então produzida na educação escolar, no entanto, sem desconsiderar a produção dos conhecimentos históricos, mas voltado para a concepção interacionista de ensino da linguagem. Desse modo, o autor propõe a construção de uma nova metodologia e de um novo conteúdo a serem desenvolvidos na educação escolar a partir da valorização das situações reais do uso da língua no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a atividade de leitura, produção e análise linguística textual como objeto de ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.

2.2 O texto como unidade de sentido discursivo em sala de aula

Os princípios da Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento das ciências da linguagem contribuíram muito com as novas produções teóricas e científicas no campo do ensino da Língua Portuguesa, principalmente a partir das obras de Bakhtin (2010/2011), disseminadas no Brasil na década de 1980. A teoria da enunciação bakhtiniana apontou novos caminhos e possibilidades ao ensino da língua materna na educação escolar, demonstrando a necessidade de valorização da variação linguística existente entre as classes sociais, valorizando a linguagem da população menos favorecida da sociedade (GERALDI, 2010).

O posicionamento político pedagógico do educador em sala de aula é pré-requisito para o desenvolvimento de uma proposta de ensino da língua materna voltada à formação do sujeito crítico, ativo e participativo em sociedade, pois refletir sobre “[...] para quem ensinamos e o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem e o que aprendem? [...]” consiste em assumir um posicionamento político e social frente à realidade histórica e cultural. O autor ressalta que para responder a essas questões o posicionamento político e filosófico frente à definição da concepção de linguagem e a postura política e social de Educação tornam-se fundamentais (GERALDI, 2010, p. 40).

Nesse sentido, a concepção de linguagem assumida politicamente por Geraldi (1997/2010) consiste na concepção de que a linguagem é uma forma de interação humana, constituída nas relações sociais pelos sujeitos históricos. Portanto, o ensino da língua materna na educação escolar passa a ter como objeto e conteúdo os próprios enunciados discursivos das crianças em situações concretas de interação social no contexto da sociedade. “[...] Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino [...]” (GERALDI, 2010, p. 45, grifo do autor).

A proposta de ensino da língua portuguesa apresentada por Geraldi (2010, p. 106-107), a partir da concepção de linguagem como lugar de interação entre os sujeitos que se constituem no processo de interlocução, baseia-se em três práticas, a saber: leitura de textos; produção de textos; análise linguística.

Essas práticas de ensino da língua materna têm dois objetivos: tentar superar a artificialidade do uso da linguagem e possibilitar, por meio de seu uso concreto, o domínio do uso padrão da língua nas modalidades oral e escrita. A atividade de análise linguística baseia-se na reflexão sobre as manifestações concretas da linguagem por meio das enunciações discursivas e, nesse processo, “[...] professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos [...]” (GERALDI, 1997, p. 107) caracterizando, assim, uma nova metodologia de ensino da língua materna na educação escolar.

A análise linguística se coloca como uma forma de retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, produzido em sua primeira versão, possa oferecer no processo de leitura. (GERALDI, 1997, p. 107).

A atividade de produção da primeira versão do enunciado discursivo produzido pelas crianças torna-se objeto de leitura e análise linguística, possibilitando operar com os mecanismos linguísticos já apropriados, tendo em vista a finalidade de aprimorar a qualidade da linguagem escrita face às exigências da língua padrão de modo a solucionar eventuais problemas de compreensão de sentido discursivo. Todo o trabalho de produção, leitura e análise linguística dos enunciados discursivos pela criança é mediado e supervisionado pelo educador, e o produto final pode ter diferentes finalidades e destinos, variando de acordo com os objetivos estabelecidos entre crianças e educador como, por exemplo, produzir livros da turma, a exposição em murais, cartazes, elaboração de notícias para o jornal da escola ou da turma, entre outros objetivos.

Como podemos constatar, na perspectiva do ensino da língua materna a partir da concepção de linguagem como produto histórico e social, o objeto e conteúdo de ensino da língua materna são os próprios escritos das crianças, ou seja, seus enunciados discursivos materializados na linguagem escrita de diferentes gêneros do discurso.

A proposta de ensino da língua a partir da concepção de linguagem como instrumento de interação social é apresentada por Geraldi (1997) a partir da leitura, produção e análise de *texto* e nos apresenta o conceito nos dizendo que “[...] texto é o produto de uma

atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém [...]*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifo do autor).

Nesse sentido, a existência de um texto pressupõe uma relação dialógica estabelecida, no mínimo, entre dois sujeitos no processo de interlocução imediata ou distante que ocorre, predominantemente, por meio da linguagem escrita, ou seja, há uma relação de interação entre produtor-autor e interlocutor-leitor.

Ao analisar várias características para se chegar a uma definição conceitual de texto, o autor conclui que texto “[...] é uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definido e publicado [...]” (GERALDI, 1997, p. 101). Complementado essa definição, o autor apresenta um resumo das seguintes características da natureza do texto:

- a) se constrói numa relação entre o eu e o tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a quem apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 1997, p. 104-105).

A natureza do texto caracterizada pelo autor acima citado fundamenta-se na linguagem escrita como instrumento cultural complexo, construída no processo histórico e social de interlocução entre o eu e outro, opera com elementos linguísticos que dão sustentação ao sentido discursivo, ou seja, apresenta significados produzidos nas atividades de produção e de leitura, na qual a interpretação varia de acordo com o contexto histórico, social e cultural de vida dos interlocutores no processo de interação social como sequência verbal escrita. No entanto, Geraldi (1997, 1997, p. 105) ressalta que é importante considerar duas complicações sobre a natureza do texto:

Diferentes instâncias de uso da língua operam com diferentes estratégias de produção e interpretação de textos; as comunidades linguísticas não são homogêneas e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções quanto com diferentes formas de construção de enunciados.

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem deve basear-se no trabalho com o texto, considerando a operação de diferentes estratégias de produção, leitura, interpretação, bem como a heterogeneidade da comunidade linguística, ou seja, considerar cada educando como sujeito produtor-autor no processo de escritura, respeitar e valorizar as formas de seus enunciados, tendo o educador como seu interlocutor de modo a estabelecer a mediação entre o objeto de estudo – texto - e a aprendizagem concretizada no espaço da sala de aula por meio

de atividade de produção de unidades de sentidos discursivos materializados em diferentes gêneros textuais.

No processo de uso da língua em situações reais de interação social, é importante considerar a produção histórica e social de *sistemas de referência* responsáveis pela significação dos recursos expressivos e das operações discursivas que possibilitam a intercompreensão do processo de interlocução, tendo em vista as diferentes instâncias de língua, bem como as diferentes estratégias de produção e interpretação de enunciados discursivos. (GERALDI, 1997, grifo do autor).

[...] Nestas operações pode-se dizer que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem. (GERALDI, 1997, p. 16, grifos do autor).

O processo de aprendizagem da linguagem permite ao sujeito desenvolver ações essenciais de reflexão sobre a própria linguagem, ou seja, “[...] a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo [...]” (GERALDI, 1997, p. 17, grifo do autor). Portanto, as reflexões do sujeito no processo de aprendizagem da língua envolvem ações com, sobre e da linguagem, pois há uma inter-relação entre essas três ações na dialogia dos sujeitos que estabelecem a interlocução na busca dos sentidos discursivos de interpretação e compreensão dos fenômenos linguísticos.

A construção do sentido discursivo pelos sujeitos na interação dialógica se dá tanto com os elementos da situação quanto com os recursos expressivos, e a adequada compreensão desses dois elementos resulta da reflexão que o sujeito realiza no processo de correlação entre os elementos da situação comunicativa, dos recursos expressivos utilizados na interlocução (GERALDI, 1997).

Desse modo, para compreendermos os três tipos de ações desenvolvidas pelo sujeito na reflexão linguística, tendo em vista a compreensão do sentido discursivo do texto, precisamos compreender e distinguir os três tipos de atividades importantes na formação das capacidades e habilidades de comunicação da criança no processo de apropriação da língua materna que devem ser propiciadas pela educação escolar: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas (GERALDI, 1997).

Compreendemos por atividades linguísticas aquelas desenvolvidas no processo de interação comunicativa para garantir o assunto do discurso. As reflexões linguísticas realizadas pelos sujeitos da interlocução são automáticas, ou seja, não há uma preocupação direta com a seleção e utilização dos recursos expressivos da linguagem (oral e escrita) e, sim, com o processo discursivo da temática em questão. Podemos compreender as atividades epilinguísticas como aquelas que também se encontram presentes nos processos de interação comunicativa, mas que tomam como objeto de reflexão os próprios recursos expressivos da linguagem. Por fim, compreendemos como atividades metalinguísticas aquelas que tomam a linguagem como objeto de reflexão sobre a própria língua, ou seja, de aquisição de conhecimentos necessários à análise da linguagem no processo de formação de conceitos linguísticos, operações relativas a estratégias e mecanismos utilizados de forma consciente pelo sujeito no processo de produção, leitura, interpretação e compreensão de texto tanto pelo produtor-autor quanto pelo interlocutor-leitor (GERALDI, 1997).

Ao analisar criticamente o processo de produção textual desenvolvido na educação escolar, Miller (2003, p. 9-10, grifos da autora) ressalta que, tradicionalmente, a aprendizagem da produção textual tem acontecido desconectada da aprendizagem da gramática da língua materna, pois geralmente o foco das atividades de produção textual direciona-se para “o *fazer*”, desconsiderando o “*como fazer*”, portanto, ignoram-se os conhecimentos linguísticos apropriados nos estudos da gramática. Desse modo, a autora considera que há um distanciamento entre as “*atividades linguísticas*” (produção de texto) e as “*atividades metalinguísticas*” (análises linguísticas voltadas para a sistematização de conhecimentos gramaticais), resultando na falta de domínio dos conhecimentos linguísticos pelos educandos para produzir seus próprios textos de acordo com os requisitos mínimos da língua materna, ou seja, de acordo com as normas convencionais da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita.

O desenvolvimento das atividades epilinguísticas, utilizadas como ponte entre as atividades linguísticas e as atividades metalinguísticas, são fundamentais no processo de textualização, pois propiciam a atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem durante o processo de produção textual, tendo em vista o direcionamento do uso consciente dos recursos linguísticos pelo produtor-autor do texto (MILLER, 2003).

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a **atividade epilinguística** faz a mediação entre as duas outras atividades: a **linguística** e a **metalinguística**. É na vivência de atividades epilinguísticas que o aluno, por exemplo, tem a chance de refletir sobre o uso dos recursos linguísticos que domina,

contrapondo-o ao uso dos recursos linguísticos propostos pela língua-padrão, cujo domínio a escola deve garantir. Porque propiciam um trabalho de reflexão sobre o uso da língua em contextos situacionais dados, essas atividades começam a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção de texto. (MILLER, 2003, p. 17, grifos da autora).

A formação da criança produtora-autora de texto coerente com os requisitos da língua padrão e com qualidade linguística passa, indispensavelmente, pela realização das atividades epilinguísticas, pois a partir de atividades desse tipo a criança tem a oportunidade de refletir sobre os mecanismos e recursos expressivos já apropriados e, assim, objetivá-los na operação de estratégias de produção e análise de seus escritos como instrumento de interação social estabelecida pelos sujeitos da comunicação, isto é, produtor-autor e interlocutor-leitor.

O trabalho do ensino da língua materna na escola a partir dos três tipos de atividades linguísticas propostas por Miller (2003) tem por finalidade propiciar o desenvolvimento da constituição da criança produtora-autora de texto com qualidade discursiva, pois tal proposta “[...] conduz o aluno a uma dupla atividade: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de um determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão [...]” (MILLER, 2003, p. 18).

Nesse processo de reflexão linguística do educando, supervisionado pela intervenção do educador, o confronto entre os conhecimentos da criança e os conhecimentos considerados adequados pelo educador é inevitável e resulta na produção de texto cada vez melhor na extensão e na qualidade da enunciação discursiva.

Os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho com as atividades epilinguísticas de ensino e aprendizagem da língua materna em sala de aula, como ponte entre as atividades linguísticas e metalinguísticas proposto por Miller (1998/2003) são princípios da Teoria Histórico-Cultural, encontrados na obra de Vygotski (1995) que dizem respeito à atividade de aprendizagem como fonte de desenvolvimento humano, considerando-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a formação das funções psíquicas superiores como responsáveis pelo desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos, entre outras funções especiais.

Portanto, o trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no processo de ensino da língua materna é fundamental à formação da capacidade da criança de produzir texto de acordo com o uso dos recursos linguísticos convencionais, utilizando-os de forma consciente nas operações de mecanismos linguísticos e recursos expressivos necessários a produção textual, ou seja, por meio da interação dialógica em sala de aula, a

criança, mediada pelo educador, torna-se capaz de constituir-se autora autônoma de suas produções textuais, aprimorando cada vez mais a qualidade de sua linguagem escrita (MILLER, 2003, p. 17-18).

O desenvolvimento de práticas de produção de texto no processo de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar é de fundamental importância para a formação da criança produtora de texto em sala de aula, tendo em vista a linguagem, oral e escrita, reconhecida como objeto de reflexão linguística, o educando como sujeito histórico e social no processo educativo e o educador visto como mediador na relação de interação entre educando e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Retomando um pouco a trajetória histórica do desenvolvimento da linguagem escrita, podemos constatar que a criança ao chegar à escola já possui a internalização da estrutura gramatical da língua materna apropriada por meio de diferentes experiências com a linguagem oral, porém, esse processo não ocorre de modo consciente, planejado e organizado, ou seja, a criança não possui, ainda, condições mentais (capacidade de abstração) o suficiente para operar voluntariamente com os recursos linguísticos. Essas capacidades e habilidades devem ser desenvolvidas na escola a partir do ensino da língua materna baseado nas atividades *com e da* linguagem.

Desse modo, a partir da concepção de linguagem como instrumento cultural complexo, utilizado pelos sujeitos históricos e sociais em suas relações de interação humana, podemos conceber o texto escrito como objeto de comunicação dialógica utilizado na interação entre o produtor-autor e o interlocutor-leitor que pode acontecer tanto na situação imediata face a face quanto em situações de distanciamento de ambos os interlocutores no tempo e no espaço. Tendo em vista o distanciamento entre os sujeitos da interação comunicativa, o trabalho com o texto em sala de aula deve ser organizado de modo que, no momento de sua produção, a criança produtora-autora possa utilizar seus conhecimentos linguísticos e, operar conscientemente, com os fenômenos e recursos expressivos da linguagem escrita para garantir a existência de uma unidade de sentido compreensível ao interlocutor-leitor. Nesse sentido, o ensino da linguagem da língua materna baseado na produção de texto em sala de aula requer

[...] um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diferentes níveis linguísticos implicados nesse processo: a linguística do texto, da frase e da palavra. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que o autor ajuste o seu dizer a um determinado interlocutor, às finalidades e intenções

que caracterizam esse dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos. (MILLER, 2003, p. 2-3).

Compreendemos que o ensino linguístico de produção de texto em sala de aula fundamenta-se em um trabalho de organização textual a partir de mecanismos de operação mental com os recursos e estratégias linguísticas responsáveis pela constituição do texto como um todo coerente e coeso, tendo em vista o processo de compreensão do sentido discursivo desenvolvido pelo provável interlocutor-leitor na relação de interação dialógica estabelecida pelos sujeitos da atividade comunicativa. Por essa razão, o produtor-autor do texto deve procurar, no momento da produção textual, fazer uso dos recursos linguísticos específicos ao gênero textual que melhor se adeque à situação de comunicação, ou seja, de acordo com determinado interlocutor-leitor, o produtor-autor fará uso de um tipo de linguagem, de recursos expressivos, de um tipo específico de texto como, também, de um determinado gênero textual.

A esse respeito, Travaglia (2009) relaciona análise linguística com a proposta de gramática reflexiva tendo por finalidade ampliar o processo de conscientização das crianças sobre os elementos gramaticais a partir da análise tanto dos textos produzidos na escola quanto daqueles que circulam na sociedade por meio de diversos gêneros, com diferentes funções socioculturais.

Nesse contexto, far-se-á necessário ao produtor-autor o uso de importantes recursos linguísticos como, por exemplo, a coesão e a coerência que compõem o enunciado (oral e escrito) no processo de construção do sentido do texto, pois esse é marcado pelos elementos de coesão e pela coerência interna e externa do enunciado discursivo. A coesão diz respeito à organização dos elementos linguísticos na constituição da superfície do texto que se encontram interligados entre si por recursos linguísticos que garantem a sequência discursiva que conduzem à constituição do sentido global do enunciado, isto é, consiste num conjunto de relações entre partes do texto que, utilizadas adequadamente na produção textual pelo produtor-escritor, oferecem ao texto a coerência esperada no processo de constituição do sentido discursivo (KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Os elementos de coesão podem garantir a legibilidade do enunciado do discurso, porém, um texto pode apresentar problemas de coesão, mas ser compreensível ao interlocutor-leitor, pois a atribuição de sentido resulta da relação de interação comunicativa estabelecida entre o objeto (texto) e os sujeitos da interlocução (produtor-autor e interlocutor-leitor) graças à coerência textual. Portanto, há uma relação muito estreita entre os elementos de coesão e

coerência no processo de atribuição de sentido do texto, ou seja, a coesão auxilia na percepção da coerência do texto

[...] entendida como algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como princípio de interpretabilidade do texto [...]. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 11-12).

A coerência textual é produzida no processo de interação linguística pelos usuários, tendo em vista a produção de sentido do enunciado discursivo. Assim sendo, a coerência não está presente apenas no texto e, sim, resulta das operações cognitivas e conhecimentos linguísticos utilizados pelos sujeitos no processo de interlocução e construção de unidade de sentido.

A constituição do texto como unidade de sentido discursivo envolve vários fenômenos linguísticos que devem ser mobilizados pela memória tanto pelo produtor-autor quanto do interlocutor-leitor na relação de interação comunicativa. Assim sendo, ao produzir um determinado gênero textual, o produtor-autor possui a intenção de se fazer compreender pelo interlocutor-leitor e, para isso, lança mão dos conhecimentos linguísticos já apropriados sobre a língua materna e os utilizam para estabelecer os princípios de interpretabilidade do texto que podem variar dependendo da situação comunicativa estabelecida no jogo de interação sociocultural.

O desenvolvimento das capacidades, habilidades e competência de domínio dos conhecimentos linguísticos e o uso das práticas sociais da linguagem oral e escrita pela criança são exigências do processo de constituição de sujeito produtor e autor de suas próprias enunciações discursivas durante a construção e formação da identidade linguística do sujeito escritor e leitor de textos.

Assim, do autor se exige: coerência aos padrões estabelecidos, tanto quanto às formas do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimentos das regras textuais, originalidade; relevância e, entre várias coisas, ‘unidade’, ‘não contradição’, ‘progressão’ e ‘duração’ do seu discurso. (PULCINELLI, 1988, p. 78, grifos do autor).

A construção da identidade da criança como autora e leitora de textos no processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita na educação escolar passa pelo

desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas desenvolvidas nas práticas de uso social da língua materna. Progressivamente, a criança vai desenvolvendo as condições necessárias para consolidar o domínio consciente dos conhecimentos linguísticos da linguagem escrita com qualidade discursiva e, nesse processo, constrói-se como autora-escritora capaz de atuar criticamente na sociedade. “[...] O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido [...]” (PULCINELLI, 1988, p. 78).

O domínio dos conhecimentos linguísticos pela criança em seu processo de constituição como produtora e autora de enunciados discursivos a torna capaz de atuar ativamente na sociedade exercendo a cidadania, ou seja, seu papel de sujeito histórico no processo de transformação da realidade histórica, social, econômica, política e cultural. Portanto, a instituição de educação escolar cumpre seu papel histórico e social ao proporcionar às crianças condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem da língua materna no contexto das práticas sociais de interação comunicativa de modo que a criança possa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e objetivar-se no exercício de sua participação crítica, isto é, no lugar que ocupa na sociedade.

2.3 Gênero discursivo narrativo escrito: contos clássicos

Ao discutirmos gêneros do discurso, inevitavelmente recorreremos aos estudos linguísticos de Bakhtin (2010/2011) para compreendermos o processo dialógico de interação comunicativa estabelecida entre os sujeitos da interlocução oral e escrita. Como já explicitado anteriormente, gêneros do discurso são tipos de enunciados discursivos concretos, relativamente estáveis, construídos social e historicamente na esfera da comunicação sócio ideológica. (BAKHTIN, 2011).

Desse modo, toda relação social, histórica e cultural estabelecida pelos sujeitos nas diferentes situações da comunicação, baseada na atividade humana da linguagem, tem por finalidade satisfazer inúmeras necessidades de interação linguística seja de informar, contar uma história, reclamar, anunciar, ensinar, produzir uma ação. Para alcançar tais objetivos e satisfazer suas necessidades, os sujeitos históricos utilizam-se dos conhecimentos e mecanismos linguísticos produzidos historicamente pela humanidade.

Os gêneros do discurso existentes na sociedade são inúmeros, pois, sendo fruto das relações históricas e sociais, há uma constante transformação nos tipos dos enunciados (orais e escritos), ou seja, os gêneros primários vão, paulatinamente, sendo utilizados nas práticas

cotidianas do discurso oral, reconhecidos e incorporados como instrumento da cultura humana, caracterizando-se, assim, como gêneros secundários de predomínio da linguagem escrita. Portanto, a relação direta existente entre linguagem e sociedade resulta na contínua construção histórica e social de enunciados materializados nos diferentes gêneros do discurso e essa relação ocorre de forma dinâmica, reflexiva e dialética estabelecida pelo homem por meio da ação dialógica.

Cada gênero do discurso apresenta suas características específicas na relação dialógica e, dependendo da situação comunicativa, o sujeito deve identificar e analisar o gênero que possa melhor expressar sua enunciação discursiva. Como já ressaltamos anteriormente, Bakhtin (2011) aponta que todo enunciado discursivo apresenta três elementos linguísticos independentemente do gênero discursivo que são: conteúdo, estilo linguístico e construção composicional. O estilo linguístico caracteriza a subjetividade do sujeito produtor-autor dos enunciados discursivos.

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocional valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado [...] O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011, p. 289).

O sentido do enunciado é construído nas relações de interação nas diversas situações comunicativas concebida pela linguagem como instrumento complexo da cultura humana, ou seja, o enunciado só tem sentido discursivo como língua viva, concreta e em funcionamento real nas relações humanas. Assim sendo, o estilo do enunciado resulta das experiências do sujeito produtor-autor nas práticas sócias de escrita, nas escolhas dos recursos linguísticos e do gênero, pelas quais é capaz de expressar sua subjetividade humana. Assim, os recursos expressivos, valorativos e emocionais dão vida e sentido aos enunciados discursivos.

Nesse contexto, o gênero que melhor expressa a capacidade subjetividade do sujeito na produção da linguagem oral e escrita é o literário de ficção, pois este favorece ao produtor-autor o uso de diversos recursos expressivos que caracterizam a especificidade desse gênero. (BAKHTIN, 2011).

Dentre o gênero literário de ficção, o gênero enunciativo-discursivo narrativo escrito é o que mais e melhor favorece o processo de textualização, pois estrutura-se em enunciados organizados em torno de uma trama que envolve personagens, ação, tempo, espaço, clímax e desfecho que interagem mutuamente na constituição da história, desenvolvendo no sujeito a capacidade de imaginação e fantasia acerca da realidade (CHIAPPINI; CITELLI, 1998).

Ao produzir enunciados característicos do gênero enunciativo-discursivo narrativo, o produtor-autor faz uso consciente dos mecanismos simbólicos de representação da realidade para manifestar os anseios subjetivos do ser humano e se fazer compreender frente ao provável interlocutor-leitor.

Dentre os elementos linguísticos necessários à qualidade discursiva da produção textual podemos encontrar as marcas de pontuação (convencionais e não convencionais), a coesão e a coerência, a concordância verbal e a nominal, assim,

[...] toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo em edifício de sentido [...] Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdos de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dão sentido [...] (MACHADO, 2002a p. 75).

Nessa relação, o aprendiz se apropria dos conhecimentos linguísticos necessários às formações das capacidades, habilidades e competências escritoras aprimorando, cada vez mais, a qualidade de suas produções textuais, apropriando dos conhecimentos linguísticos específicos da organização interna gênero narrativo escrito, constituindo-se autor autônomo de diferentes gêneros textuais.

Dentre as narrativas literárias podemos encontrar o conto, o romance e a novela. Coelho (2000, p. 73, grifo da autora) define conto como sendo o registro de um momento significativo na vida de um personagem; o romance pode ser definido como um “universo organizado em torno de um *sistema de valores coesos* e unificados por um pensamento ordenador”; a novela pode ser entendida como uma longa narrativa organizada por várias pequenas narrativas, unificadas por um elemento coordenador que garante a unidade global entre elas. Neste trabalho, adotamos o conto como objeto de estudo do gênero narrativo: o conto como objeto e produto de nosso trabalho tanto de ensino quanto de geração de dados para análise da presente investigação.

Nesse contexto, a partir desse objetivo, o ensino da linguagem na educação escolar deve basear-se no trabalho com o gênero narrativo escrito, especificamente, o conto clássico

devido a sua estrutura composicional basear-se nos elementos da narrativa e oferecer estrutura composicional demarcada por sinais gráficos, ou seja, por sinais de pontuação que organizam o discurso dos personagens e mantêm a sequência lógica temporal do enredo da história por meio dos elementos linguísticos da coesão e coerência que, aliados aos conhecimentos e experiências de vida do interlocutor-leitor, possibilitam a construção da unidade de sentido discursivo do texto.

No conjunto do gênero literário de ficção podemos considerar o conto de fadas como sendo o gênero que mais encanta e envolve os leitores, sejam crianças ou adultos, devido aos aspectos característicos desse gênero como, também, as subjetividades dos sujeitos ouvintes. A esse respeito Bettelheim (1980) ressalta que a relação entre o conto de fadas e as crianças se mantém inabalável ao longo do tempo histórico devido aos enredos das histórias tratarem de situações e problemas cotidianos semelhantes aos vividos pelas crianças na vida real propiciando sua identificação, ou seja, as histórias atribuem sentido e significado real à vida da criança, contribuindo para a superação de medos, anseios, tensões conscientes e não conscientes, de seus conflitos internos e formação da personalidade infantil. Nesse contexto, o processo de compreensão de uma história de contos de fadas acontece de forma subjetiva de acordo com as experiências de vida de cada criança, de cada pessoa e também em diferentes momentos da vida de uma mesma pessoa. Assim sendo, “[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesmo, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade [...]” (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Ao ler ou apreciar a contação de um conto de fadas a criança desencadeia uma série de sentimentos e expectativas podendo se sentir triste, feliz, com medo, corajosa, rejeitada, compreendida e amada. Abramovich (1991) ressalta que os contos de fadas abordam muitos temas da realidade cotidiana das crianças que podem ser explorados nas discussões em sala de aula como, por exemplo, as dificuldades de ser criança retratada na história de *João e Maria* e a questão da autodescoberta tratada na história do *Patinho Feio*, mostrando a possibilidade de se autodescobrir, superar seus medos, suas frustrações humanas e se sentir aceita na sociedade.

A atividade de leitura, de deleite ou apreciação de contação de histórias dos contos de fadas tem o poder de despertar a magia e o encantamento da imaginação, da fantasia e gosto e a necessidade de cada vez mais adentrar ao universo das práticas de leitura e também da escrita. A autora ressalta que para despertar o gosto e a necessidade de leitura de uma criança não basta forçá-la a ler muitos livros, mas é necessário que o educador seja um leitor em sala de aula, que demonstre paixão pela leitura, evidenciando como essa atividade pode

ser divertida e prazerosa ao leitor. A prática da leitura é um direito da criança, consiste em instrumento de apropriação e objetivação da produção cultural da humanidade. “[...] Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos” (MACHADO, 2002, 19).

Daí a importância do educador realizar muitas leituras para as crianças, ler principalmente os clássicos da literatura infantil, pois ler um clássico significa compartilhar com ela toda a riqueza de conhecimento humano, possibilitar experiências e sentimentos que se tornarão inesquecíveis por toda a vida. Machado (2002) considera como clássico aquela história ou livro que, apesar do tempo histórico, tem o poder de carregar a magia de nos possibilitar uma viagem no tempo e no espaço, despertar o gosto e a necessidade de imergir no desconhecido, despertar interesse pelo conhecimento do outro, sentir a satisfação de nos deixar transportar para outro lugar, nos permitir viver outra vida com experiências diferentes da vida cotidiana, pois, “[...] uma das possíveis origens da palavra *clássico*, etimologicamente, seria uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens [...]” (MACHADO, 2002, p. 20, grifo da autora).

Diante do desafio de definir os livros clássicos, a autora apresenta sua definição e defende o direito da criança lê-los desde cedo como bem cultural da humanidade e, com eles, tornarem seres humanos criativos, curiosos e felizes.

Em suma, são livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque ‘a juventude comunica ao ato de ler, como qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particular’. (MACHADO, 2002, p. 24).

Os contos são considerados como sendo aqueles livros que são eternos nas experiências humanas, pois, apesar do tempo histórico, ainda permanecem novos em cada leitura, em cada momento da vida. Isto significa que em cada momento histórico podemos ler um clássico e desenvolver uma nova forma de compreensão a partir dos princípios e valores que permanecem presentes ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Machado (2002) reconhece o valor cultural e histórico do conto de fadas como sendo clássicos universais que devem ser apropriados por todas as crianças desde cedo como produção cultural primordial na formação da personalidade infantil devido à linguagem simbólica que explora os medos, anseios e os desejos humanos em geral, sem distinção de classe social, tempo histórico e nacionalidade.

Diante da diversidade de gêneros do discurso existente atualmente na sociedade, “[...] os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores [...] Continuam a ter muito o que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano”. (MACHADO, 2002, p. 82).

Nessa perspectiva, Coelho (2008, p. 27) considera que “Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades.” Portanto, os contos de fadas são considerados parte constitutiva do acervo da literatura infantil clássica que permanece por séculos no imaginário do leitor adulto, resultando na constituição da herança cultural da humanidade que deve ser apropriado pelos leitores infantis como direito primordial de formação humana e cultural.

A partir da premissa de que os contos de fadas são considerados clássicos da literatura infantil e que devem ser apropriados por todas as crianças desde cedo como direito de acesso à produção cultural da humanidade (MACHADO, 2002), adotamos, neste trabalho, os contos de fadas como contos clássicos, utilizando-os como instrumento de embarcação para propiciar às crianças a realização de uma viagem ao mundo do saber histórico, da imaginação, do encantamento, da fantasia, do prazer e diversão durante a realização de atividades lúdicas de leitura e escrita em sala de aula.

Propusemo-nos a propiciar ao sujeito da aprendizagem o direito de se apropriar de todo o conhecimento humano para que possa utilizá-lo de forma lúdica e prazerosa no processo de textualização, tanto com os elementos da representação simbólica da realidade quanto com os elementos da aprendizagem da língua são de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, pois, por meio da imaginação, esse gênero convida os interlocutores a entrarem no mundo da fantasia, da ludicidade, da representação simbólica da realidade e, assim, favorece o desenvolvimento do processo de aprendizagem e uso consciente dos recursos linguísticos nas atividades de produção textual.

Os contos clássicos têm sua própria estrutura de organização interna e externa que envolve esses três momentos distintos, ou seja, a situação inicial, conflito ou evento perturbador que dá origem ao desenvolvimento de ações pelos personagens e finaliza com a resolução do conflito estabilizando o equilíbrio perdido inicialmente. Constatamos, portanto, que o conto apresenta ações centrais que são os núcleos narrativos, ações secundárias que apresentam elementos responsáveis pelo suspense do enredo. Os personagens estão presentes no núcleo central e nas ações secundárias demarcadas pelas ações acontecidas no espaço e no

tempo, as quais são representadas frequentemente pelo uso de recursos descritivos, sendo os sinais gráficos (sinais de pontuação) os mais utilizados para introduzir os diálogos dos personagens e a mudança de interlocutor.

A composição linguística do conto clássico é caracterizada por elementos e recursos que devem ser apropriados e utilizados pelo produtor-autor para garantir a compreensão do interlocutor leitor como, por exemplo: a coerência temporal da narrativa permite observar se o autor respeita a sequência dos acontecimentos das ações dos personagens. O tempo sempre aparece demarcado logo no parágrafo inicial com o típico enunciado dos contos tradicionais “Era uma vez...”, “Certa vez...” por meio do uso dos verbos no pretérito imperfeito (ação em processo) e perfeito (ações já concluídas-passado) nos momentos do enredo em que predomina a narração. As personagens são apresentadas sempre por uma indicação nominal representada inicialmente por artigo indefinido (uma menina, um príncipe) e, logo, substituído pelo artigo definido – nome e sobrenome (a mulher, Branca de Neve). O narrador é a personagem “oculta” da narrativa; compete a ele narrar ações das personagens durante a trama do conto, pode ser também narrador-personagem, quando uma personagem assumia também a função de narrador.

O gênero literário de ficção, especificamente, o narrativo fictício contos tradicionais ou clássicos, como diversos outros gêneros discursivos, devem ser utilizados como instrumentos de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto da educação escolar, pois apresentam uma variedade de recursos e expressões linguísticas, sinais gráficos (signos culturais) que podem auxiliar o produtor-autor no processo de apropriação e aperfeiçoamento da linguagem escrita, ou seja, na constituição histórica e social de autor de seus escritos em consonância com o uso social da linguagem nas relações humanas, tendo em vista a inserção na sociedade como sujeito crítico e reflexivo no exercício da cidadania. Os contos favorecem, também, o desenvolvimento da visão mágica do mundo, da fantasia e do fictício.

A esse respeito, Koch (2006) ressalta que o desenvolvimento da capacidade e competência sociocomunicativa dos sujeitos da interlocução (oral e escrita) possibilita-lhes avaliar diferentes práticas sociais, diferenciar determinados gêneros textuais e perceber o predomínio das características do texto narrativo, descritivo, argumentativo/expositivo. Desse modo, a vivência cotidiana com os mais variados gêneros do discurso favorece ao educando o desenvolvimento da capacidade metalinguística para operar com os recursos linguísticos em diferentes situações de interação comunicativa, como bem aponta Bakhtin (2011).

Nessa perspectiva, os princípios linguísticos da teoria da enunciação discursiva bakhtiniana são retomados por Schneuwly e Dolz (2004, p. 26) que nos apresentam alguns

elementos centrais a partir da definição de gênero discursivo, concebido como instrumento de ensino de gêneros orais e escritos na escola, tais como: a) Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por certo número de parâmetros: finalidade, destinatário, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia; b) Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada que define uma possibilidade de gêneros; c) Mesmo “mutáveis e flexíveis”, os gêneros têm certa estabilidade, pois definem o que dizer, têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipos de relação com os outros sujeitos da interação verbal.

O trabalho com gêneros orais e escritos na escola deve basear-se na função social que cada gênero ocupa no contexto das relações sociais. No processo de produção de enunciados discursivos deve ser considerada pelo produtor-autor a situação de comunicação, a finalidade, o destinatário, o conteúdo e, principalmente, o gênero que mais satisfaz a necessidade de escrita, dentre tantos existentes na sociedade. “[...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27).

Trabalhar com gêneros orais e escritos na escola significa utilizá-los como instrumentos-meios na obtenção de um objetivo maior que consiste no domínio das normas padrão do ensino da língua materna na educação escolar. Por ser um instrumento de apropriação de conhecimentos linguísticos, os gêneros discursivos necessitam da intervenção de um adulto para desempenhar sua função, ou seja, na instituição escolar cabe ao educador utilizá-lo como instrumento para estabelecer a mediação entre o educando e os conhecimentos históricos e sociais, tendo em vista a sistematização do ensino de linguagem. Portanto, os gêneros “[...] constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Na educação escolar, a linguagem deve ser vista não apenas como ferramenta de comunicação, mas, também, como objeto de ensino e aprendizagem das práticas socioculturais de uso dos gêneros discursivos, isto é, “[...] o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma proposta de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita a partir das práticas sociais existentes no contexto da escola e, também, fora dela, que propõe uma articulação entre objeto de ensino e vida

cotidiana do aprendiz. Assim, a perspectiva de ensino da linguagem consiste na perspectiva textual, abordando os mais diversos gêneros, pois é no processo de textualização que o aprendiz desenvolve atividades de operação com os recursos e expressões linguísticas, as características específicas de cada gênero, tempos verbais, inserção de discurso direto e indireto, uso de sinais gráficos, entre outras operações como, por exemplo, o predomínio de tempos verbais no pretérito imperfeito e perfeito presentes nas narrativas de contos tradicionais ou clássicos.

A partir da atividade de textualização, o produtor-autor poderá utilizar o texto como objeto de análise linguística e operar conscientemente com os conhecimentos dos recursos e expressões da linguagem escrita, apropriadas e internalizadas anteriormente, com a finalidade de aprimorar possíveis problemas discursivos no corpo do texto.

O ensino da linguagem no contexto da educação escolar deve fundamentar-se em práticas sociais de leitura e de escrita a partir do texto como objeto e produto de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas pelo educador como instrumentos pedagógicos para estabelecer o processo de apropriação e objetivação do educando referente ao conhecimento e uso social dos diferentes gêneros discursivos existentes na sociedade.

2.4 Pontuação e estruturação textual: o processo de textualização e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito

Os conhecimentos linguísticos, produzidos e disseminados na esfera educacional nas últimas décadas, vêm contribuindo para a reorganização e reestruturação do ensino da língua materna na educação escolar. Atualmente, os pesquisadores e autores de novos conhecimentos linguísticos reconhecem o processo de construção histórica e social da linguagem e a concebe como instrumento complexo da cultura humana utilizada pelos sujeitos históricos no processo de interação comunicativa em sociedade.

Fazer foco na função social da linguagem nas práticas de ensino e aprendizagem torna-se imprescindível, pois é por meio da atividade de linguagem (oral e escrita) como instrumento de interação sociocultural que o homem se constrói e se humaniza ao longo do desenvolvimento histórico-cultural.

No contexto da educação escolar, a concepção de linguagem como atividade humana de interação social é valorizada e reconhecida como enunciação discursiva oral e escrita dos sujeitos como objeto de ensino e aprendizagem da língua materna, na qual a linguagem escrita passa a ser produzida e utilizada pelos sujeitos como instrumento de reflexão e análise linguística dos próprios enunciados discursivos. Assim sendo, o enunciado discursivo

materializa-se em diferentes gêneros discursivos, tendo em vista satisfazer a necessidade dos interlocutores em diversas situações da atividade comunicativa. Nesse contexto, os gêneros discursivos tornam-se objetos do ensino e aprendizagem da língua materna em sua dinâmica de interação concreta, de funcionamento flexível, inacabado em constante processo de transformação e construção social.

Os diferentes gêneros textuais passam a fazer parte do contexto escolar e das práticas de leitura e escrita em sala de aula, ou seja, constituem-se como instrumento complexo da cultura humana. A atividade de linguagem escrita deve ter uma relação significativa na vida do aprendiz como forma de representação da realidade histórica, social e cultural do contexto em que está inserida. Daí a necessidade de propiciar à criança um processo de apropriação da linguagem escrita a partir do próprio processo de produção de enunciados discursivos.

A perspectiva do ensino da língua materna a partir dos enunciados discursivos das próprias crianças, ou seja, dos diferentes gêneros textuais, possibilita o processo de apropriação e objetivação da estrutura, funcionamento e análise linguística, resultando no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da criança, pois o ensino sistematizado leva ao desenvolvimento das funções psíquicas especiais e à formação da conduta humana devido à necessidade de operar com elementos e conhecimentos linguísticos apropriados e exigidos pelos mecanismos de operação no processo de textualização dos gêneros textuais.

Ao trabalhar com a escrita de diferentes gêneros textuais no ensino da língua em sala de aula propiciamos à criança a oportunidade de desenvolver mecanismos cognitivos para operar de forma consciente na realização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, proporcionamos situações concretas ao processo de textualização, reflexão e análise linguística, envolvendo a função social da língua e questões de gramática e sintaxe (SCHNEUWY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, o processo de apropriação e reflexão linguística somente acontece, significativamente, ao educando no contexto do trabalho com diferentes gêneros textuais veiculados dentre e fora do espaço escolar como instrumento de apropriação dos conhecimentos históricos, sociais e culturais produzidos pela humanidade.

Geraldi (1997) critica o ensino da língua materna baseado apenas na gramática normativa, que privilegia o predomínio da linguagem padrão em detrimento da linguagem popular e coloquial utilizada pela classe menos favorecida da sociedade, e defende o ensino da linguagem baseado na enunciação discursiva cotidiana da vida das crianças que, a partir da produção e análise linguística, atingirá a superação dos problemas discursivos, se

aproximando cada vez mais do domínio do uso escolarizado da linguagem escrita a partir da mediação da ação reflexiva do educador.

O conceito de gramática varia de acordo com a concepção de sujeito, de seu lugar social, de língua, de linguagem e de ensino da língua utilizada para determinar o conjunto das regras utilizadas pelos falantes.

[...] a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. [...] Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variantes. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico. (POSSENTI, 2006, p. 48).

O ensino da língua na escola deve considerar a existência de diferentes variações da língua materna, pois, a partir do conceito de gramática explicitada pelo autor acima citado, podemos reconhecer que o discurso linguístico utilizado pelos falantes em determinado contexto social e cultural da sociedade produz suas próprias regras da linguística, dando origem a uma determinada gramática como resultante das regras utilizadas, consciente ou não, pelos falantes da língua materna.

O ensino da gramática baseado nos enunciados discursivos produzidos pelas próprias crianças passou a fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula (ainda muito timidamente) a partir da proposta de ensino da língua disseminada no documento oficial da educação brasileira, conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998). Para o Ensino Fundamental, a proposta de ensino da língua materna apresentada no PCN de Língua Portuguesa encontra-se pautada no uso e na reflexão sobre a língua e a linguagem, ou seja, a partir das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como nas práticas de análise linguística, tendo o texto como base do trabalho pedagógico em sala de aula.

Dentre a diversidade de gêneros discursivos, o narrativo escrito consiste no gênero mais recomendado para desenvolver as capacidades cognitivas individuais, porque no processo de textualização é exigido ao produtor-autor o desenvolvimento de operações e mecanismos linguísticos como os elementos de coerência e coesão, os recursos expressivos, a pontuação, a estruturação e com os organizadores textuais de tempo como elementos linguísticos que possibilitam a estruturação interna e externa do texto, bem com a construção

do sentido discursivo estabelecida na relação dialógica entre o produtor-autor e o interlocutor-leitor.

Nessa perspectiva, nosso foco de análise detém-se aos fenômenos relativos à elaboração dos enunciados com base na utilização da pontuação como recurso linguístico necessário à organização interna e externa do gênero narrativo escrito, tendo em vista a construção da unidade de sentido discursiva do texto.

Para manter a coerência e a coesão como elementos na construção do sentido discurso do gênero narrativo escrito, o escritor necessita operar, de forma consciente, com os diferentes recursos linguísticos, e o domínio desses mecanismos é de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de construção da autonomia e da constituição da criança produtora-autora de diferentes gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar.

A capacidade cognitiva individual para operar com os mecanismos e recursos linguísticos da pontuação no processo de textualização do gênero narrativo escrito é abordado por Cardoso (2002) por meio de uma investigação longitudinal em que a autora analisa dois textos narrativos de cada criança ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental com a finalidade de observar e analisar a pontuação como componente das operações de textualização utilizadas indicadores de organização temática e sequencial dos textos. A justificativa da autora quanto à escolha do gênero narrativo escrito como objeto de sua investigação torna-se explícita em sua concepção “[...] de que o caráter narrativo do texto se manifesta por uma concentração do autor sobre um ponto de vista único, que facilita a seleção das informações e de um gerenciamento particular dos encadeamentos das informações [...]” (CARDOSO, 2002, p. 112).

Os estudos de Cardoso (2002) a respeito do processo das operações de textualização desenvolvidas pelas crianças, tendo como foco a pontuação, fundamentam-se na concepção de linguagem como construção histórica e social da atividade humana utilizada como instrumento de interação sociocultural defendida por Vygotski e Bakhtin, entre outros.

Desse modo, a respeito das contribuições teóricas de Vygotski, a autora destaca o papel ativo do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, a importância das relações sociais no processo de construção histórica do conhecimento, a formação das funções psíquicas superiores e a ação humana com base na esfera cultural, a linguagem como sistema de signos culturais e psicológicos e as relações entre pensamento e linguagem. As contribuições teóricas de Bakhtin dizem respeito aos signos como elemento cultural e semiótico, a relação entre locutor e interlocutor no processo de significação, a enunciação

discursiva como unidade de linguagem e os gêneros como alternativa ao estudo do discurso. Ambos os autores consideram o valor intersubjetivo e dialógico da linguagem como atividade humana (CARDOSO, 2002).

A partir dos princípios teóricos dos autores explicitados acima, Cardoso (2002, p. 49) considera “[...] o texto como um enunciado escrito, produto de uma enunciação que carrega o traço da atividade de linguagem de um sujeito situado socialmente [...]”. Desse modo, sua concepção de ensino da linguagem escrita baseia-se no reconhecimento da criança como sujeito e no gênero discursivo como objeto de ensino e aprendizagem da língua, na perspectiva da análise linguística dos próprios escritos da criança. A respeito dos estudos sobre o processo de pontuação dos textos produzidos pelas crianças, a autora ressalta que

[...] os sinais de pontuação são utilizados, sobretudo, para delimitar ou segmentar as unidades textuais do tamanho da expressão, da frase e do parágrafo. Desse modo, a habilidade para efetuar uma segmentação que aumenta a legibilidade do texto produzido é, sem dúvida, uma característica importante de um bom escritor [...] Essa ferramenta, de ordem essencialmente textual, que intervém apenas na escrita (embora guarde estreitas relações com o discurso oral), é um componente necessário, tanto para a produção de sentido, por parte do escritor, como para a busca de sentido, por parte do leitor. (CARDOSO, 2002, p. 115-18).

A utilização dos sinais de pontuação pela criança no processo de textualização de seus escritos demonstra o desenvolvimento psíquico (conscientização) em operar com os mecanismos linguísticos como indicadores da organização das partes do texto de acordo com o tamanho, a expressão linguística, os recursos expressivos, ou seja, tem por finalidade estabelecer a coerência e coesão como elementos necessários à construção do sentido discursivo no processo de interlocução entre os sujeitos na realização da atividade comunicativa.

Nesse sentido, Cardoso (2002) indica três tipos de operações cognitivas que o escritor desenvolve no processo de textualização, ou seja, na materialização do texto: as operações de conexão-segmentação; as operações de coesão e as operações de modalização. As operações de conexão-segmentação dizem respeito ao processo de pontuar o discurso, ou seja, organizá-lo em partes de modo a sustentar as unidades discursivas, formando um todo coeso e coerente. Portanto, os sinais de pontuação são recursos linguísticos que o produtor-autor utiliza como instrumentos para evidenciar as operações cognitivas para construir a unidade de sentido discursivo de seus escritos.

Desse modo, a utilização do sistema de pontuação mantém relação direta com outros níveis de operações: de um lado, com a planificação e ancoragem: o primeiro referindo-se à planificação das partes do texto (ponto, ponto e vírgula, dois pontos, e alínea) e o segundo, referindo-se aos níveis de funcionamento do texto (aspas); de outro lado, com a modelação que ainda mantém relação com o funcionamento textual (continuação do uso de “aspas”, ponto de interrogação, exclamação, reticências, parênteses). Contudo, a utilização dos sinais convencionais de pontuação pela criança consiste em construir o sentido discursivo de seu enunciado, tanto para si próprio quanto orientar a compreensão de seu provável interlocutor-leitor. (CARDOSO, 2002).

O desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas da criança para operar com todos esses recursos e mecanismos linguísticos de forma consciente no processo de textualização inicia-se desde as primeiras tentativas de textualização, ou seja, constitui-se atividade psíquica que a criança desenvolve durante todo o processo de apropriação da linguagem escrita, que se amplia, cada vez mais, a partir das experiências de textualização de diferentes gêneros discursivos, primeiramente, com auxílio e mediação de um adulto mais experiente, na esfera das relações interpessoais e, depois, na esfera individual, no processo de internalização intrapsíquica e formação de conceitos linguísticos (VYGOTSKI, 1995/2001).

Ao analisar os textos narrativos das crianças da primeira série do ensino fundamental quanto às hipóteses de utilização dos sinais de pontuação na organização dos enunciados discursivos, Cardoso (2002) aponta que é possível encontrar os indícios de pontuação representados pela escrita de palavras com iniciais em letra maiúscula marcando ruptura ou pausas nos discursos, desenhos ou figuras no final da frase representando o ponto final, ou seja, mesmo nos níveis considerados de pontuação zero pode haver indícios de marcas de tempo e espaço que indicam a sequência lógica temporal do enredo da narrativa como indicativo de intervenção da criança em seu próprio texto, produto de sua autoria.

Assim sendo, dois aspectos da função das unidades de pontuação devem ser consideradas no processo de textualização: a) evidenciar quem fala no texto (diálogos e citações); b) organizar o conjunto de texto no nível global (partes dos textos) e naquelas da unidade de base do texto (frase) (CARDOSO, 2002, p. 120).

Os estudos acerca da capacidade cognitiva individual da criança em operar de forma consciente com os mecanismos linguísticos no processo de textualização de seus enunciados-discursivos narrativos escritos têm por finalidade demonstrar que a criança é capaz, desde os primeiros anos da escolarização, de utilizar de forma consciente os sinais de pontuação como recursos linguísticos na organização global do texto e constituição de sentido discursivo,

sendo o ponto final o primeiro sinal convencional de pontuação utilizado pela criança nas produções textuais. O domínio consciente desse recurso amplia-se com o trabalho sistematizado a partir do texto como base do processo de ensino da língua materna, pois aos poucos, vão aparecendo outros sinais nos textos das crianças como os dois pontos, o ponto de interrogação, o de exclamação e a vírgula, entre outros de acordo com o ensino sistematizado da língua escrita em sala de aula.

[...] Na produção de textos, a escolha de uma determinada categoria de organizadores textuais e de um tipo de marca de pontuação está estreitamente relacionada aos parâmetros contextuais da produção e do espaço de interação social, mas também ao modo de planejamento e ao gênero discursivo escolhido. Essas transformações sintetizam, portanto, uma ampliação e uma complexificação das formas de dizer por escrito, mais distanciadas e mais refletidas.

Distanciamento e reflexão implicam reestruturações do funcionamento psíquico-linguístico-discursivo, implicam, portanto, trabalho, esforço, em ‘luta’[...] (CARDOSO, 2002, p. 223, grifo da autora).

A defesa do gênero do discurso como objeto de ensino da língua materna na educação escolar, materializado no processo de textualização e princípio de desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas individuais do escritor torna-se explícita pela autora acima citada. O processo de textualização exige do sujeito escritor o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos para agir em diferentes níveis ou tipos de operações linguísticas de acordo com as diversas situações da atividade comunicativa.

Nesse contexto, a escolha dos sinais de pontuação deve estar de acordo com os parâmetros da situação comunicativa, com a especificidade do gênero escolhido e com a relação de interlocução estabelecida entre os sujeitos. Todo esse processo desenvolve-se por meio de muito esforço e trabalho cognitivo do sujeito escritor, pois a construção do discurso escrito pressupõe a internalização do domínio da atividade de linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, de acordo com as considerações da autora, “[...] A escrita supõe o monólogo que representa uma forma de linguagem superior, mais complexa que o diálogo; ela é uma “função psíquica superior” [...]” (CARDOSO, 2002, p. 224, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Arena (2007), ao analisar as marcas de sinalização de proximidade e distanciamento como ruptura da enunciação discursiva na textualização do gênero narrativo escrito da criança no início da alfabetização, ressalta que o espaço em branco deixado no final da linha pela criança pode indicar os primeiros indícios, primeiras tentativas de estruturação textual em parágrafo. Essas rupturas na enunciação discursiva resultam das

tensões entre aproximação e distanciamento vivenciados pela criança em operar conscientemente com os recursos linguísticos convencionais de pontuação que aos olhos significa sinal de pontuação, mas pelo olhar não investigativo do adulto pode ser visto como ausência de sinais de pontuação, ou seja, “[...] a marca do ponto é, para o adulto em situação de não-investigação, um sinal de pontuação, mas sua ausência, substituída por uma outra marca, o espaço, deixa de ser pontuação [...]” (ARENA, 2007, p. 43).

Outro fenômeno linguístico, que se encontra intimamente relacionado com os sinais de pontuação no processo de textualização, tendo em vista a organização estrutural do texto (sequência lógica temporal) e construção de sentido discursivo, denomina-se parágrafo.

Estudos de Garcia (1988) sobre o processo de composição e estruturação do parágrafo nas atividades de textualização apresentam a possibilidade de haver diferentes desencadeamentos de ideias decorrentes dos diversos tipos de estruturação dos parágrafos dependendo dos parâmetros da situação de comunicação como, por exemplo, do destinatário, da complexidade do assunto, das intenções e objetivos do escritor, dentre outros.

A construção da unidade de composição textual encontra-se relacionada com a escolha do gênero mais adequado para organizar a estrutura da enunciação discursiva, para satisfazer a necessidade de interação social dos sujeitos históricos. Outro fator importante que está presente na constituição da unidade composicional do parágrafo diz respeito ao estilo individual de manifestação da linguagem escrita, pois cada sujeito histórico constrói a sua maneira de expressão linguística de acordo com o contexto histórico, cultural e social de inserção na sociedade.

No processo de textualização de diversos gêneros do discurso produzidos pelas crianças, os fenômenos linguísticos da pontuação e da paragrafação exigem do escritor domínio do funcionamento da linguagem escrita e são apropriados por meio das relações humanas nas interações interpessoais e internalizadas pelo sujeito na relação individual com esse conteúdo (plano intrapsíquico). Portanto, o ensino da língua materna no contexto da educação escolar, baseado nos princípios da linguística textual, favorece o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas, ou seja, proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano contribuindo, assim, no processo de humanização do sujeito histórico-cultural.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM METODOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA TEMÁTICA

A temática desta pesquisa foi sendo construída ao longo de minha atuação em sala de aula como educadora alfabetizadora e, principalmente, a partir do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia realizado com educandos do 1º Ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2010, turma em que a educadora-pesquisadora atuou como educadora e como pesquisadora em uma unidade escolar do interior do Estado de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa do TCC teve por finalidade compreender como ocorre a apropriação do sistema de pontuação na construção da concepção de parágrafo no processo de textualização do gênero narrativo escrito pelos educandos do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa envolveu a participação de 10 (dez) sujeitos na faixa etária de 6 (seis) anos de idade (LIMA, 2010).

O corpus textual de tal pesquisa foi constituído por 20 (vinte) atividades de reescrita do gênero narrativo escrito, ou seja, contos clássicos, dentre os quais 10 (dez) foram reescritas do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, produzidas no final do mês de junho e 10 (dez) reescritas do conto clássico “Os Três Porquinhos”, produzidas no final do mês de novembro de 2010. O processo de análise dos dados teve por finalidade identificar, analisar e compreender os possíveis indícios e/ou as primeiras tentativas de utilização dos sinais de pontuação pelos educandos em seus escritos, visando a explicitar a estruturação e o sentido do texto ao interlocutor-autor.

Nesse contexto, o texto como unidade de sentido discursivo foi utilizado como objeto central do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula pela educadora-pesquisadora. Dentre os diversos gêneros textuais existentes na sociedade letrada, o gênero textual que melhor possibilita o desenvolvimento desse tipo de trabalho é o conto clássico, o eleito para ser o objeto de estudo dessa temática, pois propicia o envolvimento da criança de forma lúdica e prazerosa no mundo encantado da fantasia e da imaginação infantil, bem como apresenta os elementos da estrutura do texto narrativo, essenciais para o desenvolvimento do processo de apropriação da cultura escrita.

Os resultados da referida pesquisa evidenciaram a utilização dos sinais de pontuação pelos educandos em suas produções, revelando a capacidade de se apropriarem, desde o início da sistematização do processo de apropriação da linguagem escrita, não só da língua materna em seu funcionamento como, também, de todos os signos e recursos gráficos historicamente

construídos pela cultura humana que compõem a linguagem escrita, tendo em vista a compreensão do sentido discursivo do texto. Os resultados obtidos ao final da pesquisa foram coerentes com os princípios da Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento dessa capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança no contexto escolar passam pela intervenção pedagógica do educador pelo auxílio de um colega mais experiente.

Desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia foi uma experiência muito enriquecedora para a formação acadêmica e profissional da educadora-pesquisadora, pois possibilitou oportunidade para que pudesse vivenciar, na prática, os conhecimentos teóricos estudados e apropriados durante o curso de Pedagogia, dentre os quais o mais significativo foi a perspectiva teórica e metodológica da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual possibilitou o desenvolvimento da reflexão teórica e prática para superar certas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e conhecer novas perspectivas metodológicas para promover práticas pedagógicas condizentes com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, socioculturais e humanas das crianças no processo de escolarização, especificamente, na fase inicial de sistematização do processo de apropriação do conhecimento escolar da cultura escrita.

A partir dessas experiências teóricas e práticas foi dado a continuidade ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa por meio do trabalho de intervenção pedagógica direcionado ao desenvolvimento do processo de apropriação do sistema de pontuação por crianças nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e sua utilização para estruturar, em parágrafos, a atividade textual do gênero narrativo escrito, visando a garantir a compreensão do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor. Isso porque, de acordo com Cardoso (2002), desde o 1º Ano do Ensino Fundamental, a criança já apresenta capacidades de se apropriar da linguagem escrita por meio da leitura e escrita de textos e, também, de apresentar os primeiros indícios de estruturação textual a partir da utilização dos sinais de pontuação em seus escritos, garantindo a compreensão do sentido discursivo do texto ao interlocutor-leitor.

No início da pesquisa de Mestrado, o projeto teve por objetivo o acompanhamento dos mesmos sujeitos no ano subsequente pela educadora-pesquisadora, ou seja, das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2011, desenvolvendo um estudo longitudinal (2010/2011), dando continuidade à pesquisa realizada no desenvolvimento do TCC, com os educandos do 1º Ano em 2010, tendo em vista analisar o desenvolvimento do processo de apropriação do sistema de pontuação e sua utilização nas atividades textuais do gênero narrativo escrito a partir do trabalho pedagógico sistematizado por meio de atividade de estudo direcionada ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos

elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos nas produções textuais das crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

No entanto, não foi permitido à educadora-pesquisadora acompanhar os mesmos sujeitos no 2º ano e dar continuidade ao processo de investigação e, principalmente, ao trabalho de intervenção pedagógica, devido a questões legais de atribuição de sala realizada pela diretora da unidade escolar: o processo de atribuição de sala ocorre sempre no final do ano letivo e o resultado do processo seletivo do exame de mestrado foi divulgado no final do mês de fevereiro de 2011. Portanto, de acordo com a legislação da Secretaria Municipal de Educação e decisão do Conselho Escolar não foi possível haver remanejamento de professor-turma fora do período de atribuição de sala, conforme calendário escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação.

O fato de não poder continuar com os alunos em 2012 gerou certo constrangimento profissional e até sentimento de renúncia pessoal à educadora-pesquisadora⁴ frente ao desenvolvimento da pesquisa. Um sonho seria engavetado, mas, ao conversar com a professora orientadora e expor essa problemática foi sugerido recomeçar a pesquisa com os alunos do 1º ano, a qual havia assumido no início do ano letivo de 2011. Diante disso, a educadora-pesquisadora recobrou a motivação de continuar a caminhada rumo à realização do sonho acadêmico e profissional.

Depois disso, foi apresentada a nova proposta à Diretora da unidade escolar e solicitação de permissão para desenvolver a pesquisa com os alunos da turma do 1ºAno em 2011 e seu acompanhamento no 2º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2012. A Diretora concordou com a proposta sugerida pela orientadora e permitiu o desenvolvimento da pesquisa com a turma do 1º ano/2011, ficando acordado o acompanhamento da turma no 2ºAno/2012.

Então, foi providenciada a documentação necessária para autorização da pesquisa pela diretora da unidade escolar contendo Requerimento de Autorização, Folha de Rosto cópia do Projeto de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais das

⁴ De acordo com Lüdke (2001) o educador-pesquisador pode ser caracterizado como sendo o profissional que faz de sua própria sala de aula o espaço para a reflexão e pesquisa a respeito de sua própria prática pedagógica, tendo em vista buscar soluções alternativas frente às dificuldades diagnosticadas e, assim, reorganizar a prática pedagógica por meio de ações de intervenção direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Nesse sentido, a denominação educadora-pesquisadora refere-se à minha atuação no desempenho de um duplo papel profissional e acadêmico: educadora e pesquisadora na realização deste trabalho de investigação científica.

crianças, bem como Ofício à Diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). A documentação foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade para análise e aprovação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos pais pela educadora durante Reunião de Pais e Mestres do 2º bimestre do ano letivo de 2011 e, após explicação do desenvolvimento e importância da pesquisa para o processo de aprendizagem das crianças e para o processo de formação acadêmica e profissional da educadora, foi aceito e assinado por todos os pais e responsáveis presentes⁵. Os demais pais e responsáveis ausentes receberam o documento por meio da própria criança, devolvendo-o devidamente assinado para a educadora. Assim, todos os educandos tiveram autorização dos pais e/ou responsáveis e o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de intervenção pedagógica foi iniciado.

A presente pesquisa teve por objetivo geral compreender como ocorre a apropriação do sistema de pontuação convencional, como objeto e produto das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, utilizado pelas crianças no processo de textualização do gênero discursivo narrativo escrito produzido ao longo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (2011/2012), caracterizando um estudo longitudinal de acompanhamento pela educadora-pesquisadora dos mesmos sujeitos da pesquisa por um período de tempo significativo, possibilitando a constatação dos avanços no processo de apropriação da cultura escrita, bem como das especificidades da língua materna, no caso, o processo de apropriação dos sinais convencionais de pontuação e sua utilização na produção textual escrita do gênero narrativo realizada pelas crianças, tendo em vista a construção do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor.

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural fundamentou o desenvolvimento teórico e prático durante todo o processo de investigação, orientando o planejamento das ações da educadora-pesquisadora e dos sujeitos envolvidos, a produção e análise dos dados.

O objeto de análise constituiu-se ensino e aprendizagem devidamente planejado e sistematizado pela educadora-pesquisadora em sala de aula por meio do trabalho coletivo e individualizado com os educandos. Assim sendo, o gênero narrativo constituiu-se como objeto de análise das produções textuais dos educandos no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

A produção textual do gênero narrativo escrito constituiu-se como objeto tanto de análise de apropriação e utilização dos sinais de pontuação convencional e não convencional

⁵ Pais: referimo-nos ao pai e mãe da criança; Responsáveis: aos parentes mais próximos como tios e avós na ausência do pai ou da mãe da criança.

quanto instrumento fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita no contexto do uso concreto desse complexo instrumento da cultura humana.

Para desenvolver o processo de geração dos dados no contexto real do trabalho pedagógico em sala de aula e envolver os sujeitos históricos nesta investigação foi necessário elaborar e desenvolver um projeto de intervenção pedagógica em conjunto com os educandos, tendo como produto final a construção de dois livros de Contos Clássicos para presentear os pais e avós/tios, um no final do ano letivo de 2011 e outro no final do ano de 2012.

Assim, para que o interlocutor-leitor possa melhor compreender o contexto escolar e sociocultural do espaço em que a pesquisa que gerou esta dissertação foi desenvolvida se faz necessário primeiramente contextualizar a unidade escolar, os sujeitos da pesquisa e a rotina da sala de aula e, posteriormente, apresentar o procedimento de pesquisa, geração e análise dos dados.

3.1 Caracterização da unidade escolar

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural reconhece e valoriza o contexto histórico e sociocultural de convivência do homem como elementos fundamentais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, isto é, no desenvolvimento máximo de suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o espaço escolar é considerado como espaço privilegiado para promover o processo de transmissão e apropriação do saber histórico e cultural às novas e futuras gerações, pois o processo de educação ocorre, fundamentalmente, pela relação existente entre o sujeito e o objeto do conhecimento que é mediada pelas relações sociais, culturais, afetivas e educacionais estabelecidas no contexto histórico de vida do homem em sociedade.

Nessa perspectiva, o processo de transmissão e apropriação do conhecimento histórico-cultural no contexto do espaço escolar deve ocorrer sempre de forma ativa, ou seja, o educando deve ser considerado como sujeito da aprendizagem e o educador como sujeito do processo de ensino e, nessa relação direta entre educando-educando e educando-educador, desenvolve-se o processo de apropriação e objetivação do conhecimento pelos sujeitos de forma ativa, concreta, contextualizada e significativa.

O contexto no qual nossa pesquisa foi realizada limita-se a uma unidade escolar da rede pública localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo. A unidade escolar oferece Educação Básica nas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Funciona no período da manhã das 7h00 às 12h00 e à tarde das 12h30 às 17h30.

Na modalidade da Educação Infantil, atende a educandos de 3 (três) a 5 (cinco) anos de idade, correspondentes às turmas de Maternal II, Educação Infantil I e II. Na modalidade do Ensino Fundamental de Nove Anos, atende a educandos do 1º ao 5º Ano.

A unidade escolar conta com uma equipe pedagógica permanente, fator que muito contribui para com o desenvolvimento do Projeto Educativo e qualidade da educação. O quadro de educadores é formado em sua maioria por educadores com curso superior em Pedagogia, alguns possuem cursos de especialização na área da Educação Especial e há, também, educadoras com Mestrado em Educação.

A formação continuada da equipe pedagógica da unidade escolar acontece nos Horário de Estudo Coletivo (HECs), ou seja, durante o encontro semanal de duas horas para leitura e discussão teórica e prática a respeito de métodos, conteúdos e estratégias pedagógicas que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e, também, por meio de cursos de capacitação de média duração oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

3.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: educadora-pesquisadora e educandos

A caracterização dos sujeitos da pesquisa será apresentada da seguinte forma: a) caracterização do processo histórico de formação profissional da educadora pesquisadora e b) caracterização das crianças.

a) A trajetória histórica de formação profissional da educadora-pesquisadora

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida pela pesquisadora que atuou, também, em sala de aula como educadora alfabetizadora durante os anos de 2011 e 2012. Nesse sentido, por meio do estudo longitudinal e da pesquisa-ação, teve a oportunidade, inédita, de acompanhar o processo de apropriação da cultura escrita dos mesmos educandos durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Esse trabalho objetivou a realização de um projeto de intervenção pedagógica direcionado ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos da língua materna com foco no processo de apropriação e utilização do sistema de pontuação convencional e estruturação textual do gênero narrativo escrito produzido pelas crianças como instrumento fundamental à compreensão do sentido discursivo do texto como objeto de ensino e interação humana.

Para contextualizar a atuação da educadora-pesquisadora nesta pesquisa será apresentado um pouco da trajetória profissional que a levou ao espaço da sala de aula. A formação de educadora iniciou-se no curso do magistério profissionalizante, antigo Centro de

Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em nível de Ensino Médio, concluído em 1995. A primeira graduação foi no curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília, concluindo o Bacharelado em 1998 e a Licenciatura em 1999.

A formação profissional no magistério possibilitou a atuação em sala de aula como educadora que, a partir de 1996, iniciou o exercício profissional no magistério na rede pública estadual, trabalhando com uma turma de 2ª série do Ciclo Básico. No ano de 1999 foi aprovada no concurso público municipal para Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas optou por trabalhar neste último. Desde então, a educadora-pesquisadora atua em sala de aula com crianças na fase inicial do processo de apropriação da linguagem oral e escrita no contexto da educação escolar.

A atuação profissional na área da Educação exige do educador muito conhecimento tanto a respeito das produções teóricas e metodológicas quanto sobre o desenvolvimento psicológico e humano da criança e, principalmente, das implicações práticas de tais teorias nos processos de ensino e de aprendizagem na formação integral do sujeito aprendiz.

Portanto, o educador e educadora necessitam acompanhar o desenvolvimento teórico e científico na área da Educação. Isso pode ser feito por meio do processo de formação continuada em serviço, buscando novas fundamentações teóricas no campo da Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia e da História da Educação, para que a prática pedagógica em sala de aula seja coerente com as necessidades da realidade educacional e de formação de um sujeito cidadão, capaz de atuar ativamente na construção de uma nova sociedade.

A partir da necessidade pessoal e profissional de melhor compreender todos os elementos que envolvem a prática educativa no contexto da realidade educacional, a educadora-pesquisadora retornou à universidade, concluindo o curso de Pedagogia em 2010 na UNESP-Marília.

Durante o curso de Pedagogia (2007-2010) teve a oportunidade de conhecer e de se apropriar dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e de tentar aplicá-los em sala de aula fundamentando a prática pedagógica. Nesse sentido, organizou a atuação prática em sala de aula fundamentada nos princípios dessa teoria, tendo como base a concepção de Educação como processo político, social e cultural de humanização que decorre e ocorre nas relações dialógicas por meio das interações humanas no contexto concreto de vivência dos sujeitos históricos do processo de ensino e de aprendizagem.

Como educadora alfabetizadora, considera a unidade de enunciação discursiva materializada no texto como objeto e instrumento de trabalho didático-pedagógico com

linguagem oral e escrita. Assim sendo, a linguagem oral e a escrita caracterizam-se como sendo instrumentos de interação sociocultural fundamentais no desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas do ser humano em suas relações interpessoais em sociedade.

Nessa perspectiva, a educadora-pesquisadora teve a preocupação de buscar compreender a realidade educacional em sua complexidade e atuar pedagogicamente em sala de aula com a finalidade de contribuir, significativamente, para o processo de apropriação da linguagem oral e escrita das crianças do 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental no contexto da educação escolar. A realização desse trabalho objetivou a formação inicial de crianças leitoras e produtoras de texto, tendo-o como objeto de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como sua utilização como objeto de interação sociocultural na sociedade em que os educandos estão inseridos.

A intervenção didático-pedagógica da educadora-pesquisadora ocorreu no sentido de sistematizar as ações educativas para o direcionamento do ensino do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação e compreensão do sentido discursivo do gênero narrativo escrito produzido pelas crianças a partir das atividades de produção, revisão e reescrita dos contos clássicos.

A participação ativa da educadora-pesquisadora durante de todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, atuando tanto como educadora, quanto pesquisadora foi uma experiência muito enriquecedora na formação pessoal, acadêmica e profissional, pois, a partir da realidade educacional e, iluminada pelos princípios teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, pôde organizar os processos de ensino e de aprendizagem das crianças; planejar ações práticas e aplicá-las por meio de sequências didático-pedagógicas; estabelecer intervenções coletivas e individuais e acompanhar o desenvolvimento escolar dos educandos durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A metodologia da pesquisa-ação possibilitou a atuação da educadora-pesquisadora no desenvolvimento do estudo longitudinal tornando possível a constatação, ao longo do tempo, das mudanças e os avanços na apropriação dos sinais convencionais de pontuação e sua utilização adequada pelos educandos no desenvolvimento de suas operações mentais durante o processo de textualização do gênero narrativo escrito, objetivando explicitar o sentido discursivo do texto no momento da leitura e compreensão pelo interlocutor-leitor.

Desse modo, a investigação na área da educação que parte da realidade educacional como contexto socio-histórico e cultural da pesquisa científica contribui muito para o processo de reflexão do educador sobre sua própria prática pedagógica em sala de aula,

favorecendo, assim, a busca por novas fundamentações teóricas e metodológicas frente à necessidade de aperfeiçoamento profissional e de qualidade da ação educativa na escola pública.

Apresento, na sequência, as crianças sujeitos da pesquisa.

a) As crianças sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as mesmas crianças devidamente matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental correspondentes às turmas do ano letivo de 2011 e 2012, na faixa etária de 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade, respectivamente. As crianças foram acompanhadas pela educadora-pesquisadora durante o período de pesquisa no contexto da educação escolar caracterizado.

Os sujeitos da pesquisa foram 17(dezessete) crianças, dentre as quais 10 (dez) participaram como sujeitos ativos, após autorização dos pais e avós/tios de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado em reunião referente ao 2º Bimestre do ano letivo de 2011. As 10 (dez) crianças que participaram ativamente como sujeitos da pesquisa apresentavam, na época da geração dos primeiros dados, escrita convencional mais avançada com relação às demais, fator que possibilitou o processo de leitura e análise das atividades textuais, conforme os objetivos da pesquisa.

O 1º Ano da educação escolar caracteriza-se pelo período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, marcando o início do processo de alfabetização que deve ser, predominantemente, desenvolvido por meio de atividades lúdicas e assistemáticas envolvendo a linguagem oral e escrita. A idade cronológica das crianças no início dessa modalidade de ensino varia entre 5 (cinco) a 6 (seis) anos. Assim, as crianças encontram-se ainda na fase do desenvolvimento da imaginação, da fantasia, do brincar, do jogo de papéis, atividades importantíssimas para o processo de formação da personalidade infantil, desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades e habilidades para a apropriação da linguagem escrita.

O 2º ano da educação escolar caracteriza-se pela sistematização do processo de alfabetização, ou seja, há um direcionamento do ensino e aprendizagem voltado para a consolidação das capacidades e habilidades na apropriação da leitura e da escrita, já iniciadas nos anos anteriores de Educação escolar infantil e fundamental. No entanto, ainda nesse período, as crianças apresentam necessidade de atividades lúdicas no cotidiano do ensino escolar como a pintura, desenho, modelagem, jogos de papéis, entre outras, fundamentais à formação da personalidade infantil, desenvolvimento afetivo, cognitivo e formação de conceitos.

Portanto, os educandos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental necessitam de atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento da criatividade, imaginação, fantasia e, principalmente, do processo de apropriação dos conhecimentos escolares por meio de atividades prazerosas proporcionadas pelos educadores de forma consciente e previamente planejada, ou seja, pedagogicamente intencional. Daí a grande responsabilidade sociocultural, educativa e política do educador para com o desenvolvimento integral do ser humano no contexto do processo da Educação escolar dos educandos.

Quanto à formação sociocultural e econômica dos sujeitos participantes da pesquisa enviamos, aos pais e avós/tios, uma ficha de identificação no início do desenvolvimento da investigação e obtivemos como resultado os seguintes dados: a) a maioria dos pais avós/tios declarou ter Ensino Médio completo e uma mãe possuir formação no Ensino Superior completo; b) a maioria das mães declarou se ocupar dos trabalhos domésticos e entre os pais predominou o trabalho autônomo como pedreiro, pintor, soldador, eletricista e comerciante; c) a maioria das famílias demonstrou ser constituída, em média, por 3 (ou quatro) membros: pai, mãe e dois irmãos; d) a maioria das famílias declarou morar em casa própria com luz elétrica, água encanada e rede de esgoto; e) a renda familiar média das famílias dos educandos pode ser considerada em torno de 3 (três) salários mínimos; f) as atividades de lazer dos educandos com suas famílias caracterizam-se por passeios, viagens, shopping, cinema e clubes; g) as famílias declararam ter acesso a diferentes suportes de leitura como jornal, revista, livros e gibis.

Os dados obtidos por meio da ficha de identificação demonstraram que as famílias dos educandos são socioeconomicamente organizadas, estão empregadas, tendo renda familiar satisfatória para ofertar aos filhos diversas atividades de lazer, principalmente, materiais de leitura de diferentes gêneros e suportes. A oferta de diferentes materiais de leitura pelos pais e avós/tios consiste em uma atitude de fundamental importância na formação da capacidade leitora das crianças e muito contribui com o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar e com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

3.1.2 A rotina da sala de aula

O desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula foi fundamentado, como afirmado anteriormente, nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e ocorreu por meio da ação dialógica estabelecida entre educandos-educandos e educandos-educadora. Para o trabalho pedagógico ser efetivamente produtivo e os educandos sentirem-se seguros no

espaço escolar, foi seguida uma rotina diária de trabalho a partir do planejamento do semanário, documento pedagógico elaborado pela educadora-pesquisadora.

Na turma do 1º ano/2011, a rotina do dia sempre teve início com a realização da Roda da Conversa e escrita coletiva da Notícia do Dia para o Jornal Mural ou Diário da Turma. A Roda de Conversa caracteriza-se por uma atividade permanente realizada diariamente, logo no início do dia letivo, por meio da interação dialógica estabelecida pelas crianças com a finalidade de propiciar o aperfeiçoamento da linguagem oral e oportunizar momento de socialização entre o grupo a partir da exposição dos acontecimentos particulares da vida cotidiana das crianças. Após a participação de todas as crianças por meio do relato oral a respeito das atividades e fatos ocorridos em suas vidas, era registrada coletivamente na lousa a Notícia do Dia, seguindo a ordem alfabética dos nomes das crianças, ou seja, se estivessem na letra L a notícia registrada seria da criança que tinha essa letra como inicial de seu nome. Assim, a criança recebia uma folha preparada pela educadora para registrar a notícia e afixá-la no Jornal Mural.

Na sequência da rotina do dia, eram propostas atividades a partir de projetos interdisciplinares envolvendo a leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, resolução de situações-problema, pesquisas com os familiares a respeito da história de vida das crianças e seus diferentes espaços de vivências, noções de higiene pessoal, educação ambiental e sobre os cuidados com os seres vivos e não vivos, bem como atividades de arte com diferentes manifestações como a música, desenho, dança, modelagem, dramatização teatral, entre outras.

Diariamente era promovida, após o recreio, a roda de leitura, momento dedicado à prática da leitura em sala de aula como apreciação estética do acervo de literatura infantil em que as crianças escolhiam os livros e realizavam a leitura individualmente, tendo intervenção da educadora quando solicitado. Também eram preparadas e apresentadas atividades de contação de histórias durante a semana, atividades que as crianças gostavam muito de realizar em sala de aula.

O trabalho com atividades de leitura aconteciam durante diferentes momentos da aula, explorada por meio da leitura e discussão de diferentes gêneros e suportes textuais existentes no contexto de vida das crianças como, por exemplo, os cartazes informativos de campanhas contra a Dengue, Gripe Suína, bilhetes informativos direcionados aos pais pela direção da escola, convites de festinhas de aniversário das crianças, panfletos de campanhas, bem como os próprios textos de estudos trabalhados em sala de aula nas atividades de leitura e interpretação oral/escrita e produção escrita.

No 1ºAno/2011, foi desenvolvido com as crianças o projeto de leitura sobre as “Cantigas de roda”, temática que propiciou o envolvimento dos pais nos trabalhos escolares, que enviaram as cantigas que ouviam e cantavam quando criança, servindo de objeto de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Assim, a temática do projeto de leitura favoreceu o desenvolvimento do processo de apropriação e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, confecção de trabalhos manuais, dramatização artística e a produção de um livrinho de “Cantigas de Rodas”, a formação de um coral e a gravação de um CD de cantigas cantadas pelas crianças, com a participação de um músico tocando-as no violão.

Também foi desenvolvido com as crianças e, com a participação dos pais e avós/tios, outro projeto de leitura, denominado “Amigo Leitor”. Esse projeto de leitura, de autoria da educadora-pesquisadora, foi desenvolvido com a participação de um personagem muito especial, ou seja, um boneco negro de pano que as crianças levavam para casa diariamente junto com um livro de literatura do gênero narrativo - contos clássicos - de sua escolha, para ler com sua família. A visita do “Amigo Leitor” à casa das crianças seguia a ordem alfabética de seus respectivos nomes.

Antes de iniciar o trabalho de leitura com o “Amigo Leitor”, foi combinado com os pais e responsáveis na reunião do primeiro bimestre como funcionaria o projeto: a partir da fantasia e da imaginação infantil foi criada a história de que o “Amigo Leitor” só dormiria se ouvisse uma história à noite e todos os pais presentes se comprometeram a realizar a leitura do livro escolhido pela criança para o boneco dormir. Na verdade, a leitura era para a própria criança, visando à aproximação dos pais com seus filhos e o desenvolvimento do gosto e da necessidade de leitura dos pequenos leitores.

Juntamente com o boneco negro e o livro de contos clássicos escolhidos pela criança havia um caderno de registro, que também ia para casa, no qual os pais registravam junto com o(a) filho(a) a data, título, autor do livro e alguns comentários sobre a visita do Amigo Leitor e a respeito do próprio conto clássico. Esse gênero foi escolhido devido ao desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, objeto de ensino e aprendizagem no contexto da presente pesquisa, tendo como objetivo familiarizar as crianças com os elementos da narrativa por meio do envolvimento e domínio do enredo da história, a caracterização dos personagens, com a estruturação interna e externa da história, por meio da leitura, identificação da organização estrutural de organização do conto e memorização do enredo da história.

Além da rotina diária do trabalho pedagógico desenvolvido no espaço da sala de aula, havia, também, outro cronograma de atividades organizado pela própria coordenadora da escola que contemplava atividades de recreação dirigida na quadra com o professor de

educação física, recreação no parque, no tanque de areia e quiosque, aulas no laboratório de informática e aula de leitura na biblioteca, tendo sido explorados os diferentes suportes de leitura como revistas Ciências Hoje e Nosso Amiguinho, gibis diversos e livros de literatura infantil.

No 2º ano/2012 a rotina de trabalho pedagógico teve algumas modificações em relação ao ano letivo anterior, ou seja, a escrita coletiva da Notícia do Dia para o Jornal Mural foi substituída, e ampliada, pela construção individual do “Diário” de autoria da educadora-pesquisadora. Nessa atividade de escrita a criança expressa as relações socioculturais estabelecidas com o outro no entorno sociocultural em que está inserido, sendo adequada ao processo de apropriação da linguagem escrita. A proposta da atividade de escrita do “Diário” tem por finalidade propiciar à criança o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades psíquicas, formação da criança autora autônoma de textos, atribuir sentido ao conteúdo de sua enunciação e reconhecer a função social das práticas de escrita. Isto é, logo no início do ano letivo foi apresentada às crianças a proposta de construírem o “Diário” para registrar os acontecimentos diários da vida delas. Foi levado para turma um texto característico do gênero, ou seja, uma página do “Diário” para que as crianças pudessem conhecer melhor esse novo gênero textual e explicado toda a especificidade do texto de modo a estimulá-los a desenvolver essa nova proposta de trabalho que foi aprovada por todos os educandos presentes. Assim, foi preparado e entregue para cada criança um caderninho brochurinha, encapado e etiquetado, o qual passou a ser utilizado diariamente em sala de aula como o “Diário”.

Desse modo, a primeira atividade da rotina do dia na turma do 2ºano/2012 foi escrever e realizar a leitura do “Diário” para os demais colegas da sala. Essa atividade propiciou muito o desenvolvimento da escrita e da leitura, pois as crianças escreviam enunciados vivenciados por elas, ou seja, relatavam por escrito e oralmente suas próprias vivências de forma contextualizada e significativa, sendo verdadeiros autores de seus escritos.

Após a escrita e leitura do “Diário” eram trabalhadas atividades de Língua Portuguesa por meio de leitura, interpretação oral e escrita de diferentes gêneros textuais como cantigas, poemas, textos informativos, convites, bilhetes, fábulas, contos, entre outros. As produções textuais eram objeto de reflexão sobre a língua, pois trabalhávamos com a produção e revisão coletiva e individual, exploração da linguagem escrita convencional no contexto do conto estudado.

Quanto à atividade de leitura, foi dada continuidade ao desenvolvimento do projeto de leitura já iniciado no ano letivo anterior, mas com outro personagem simbólico para

motivar e criar necessidade de leitura às crianças, isto é, com a boneca negra, apresentada a turma como “Amiga Leitora” chamada carinhosamente pelas crianças de “Cibele Xavier”, pois quem a confeccionou foi uma educadora Cibele da Educação Infantil.

As crianças escolheram esse nome para homenagear a educadora e o sobrenome “Xavier” veio do sobrenome do patrono da escola. O projeto de leitura teve grande aceitação e apoio dos pais, os quais estimulavam as crianças a lerem os livros do acervo de literatura infantil enviados para casa, por meio da atividade de leitura, reconto das histórias lidas e registro de seus comentários num caderno brochurão que acompanhava a boneca “Amiga Leitora”.

O tema do projeto de leitura geral da escola no ano de 2012 foi denominado “Uma viagem ao mundo encantado da leitura”, escolhido coletivamente por todos os educadores durante a reunião de planejamento escolar no início do ano letivo. O tema geral foi esse, mas cada turma pôde escolher um autor para trabalhar em sala de aula, e o autor escolhido pelas 3 (três) educadoras do 2º ano foi Maurício de Souza – escritor do gênero Histórias em Quadrinhos (HQs), dentre as quais destacam-se as histórias em quadrinhos com os personagens da “Turma da Mônica”.

A partir das Histórias em Quadrinhos foi possível desenvolver um projeto interdisciplinar envolvendo várias áreas do conhecimento do currículo do 2º ano do Ensino Fundamental como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural e, assim, possibilitar a ampliação dos conhecimentos da organização e funcionamento da língua materna a partir do contexto de vivência das crianças, ou seja, a partir das práticas socioculturais de leitura e escrita de diferentes gêneros do discurso utilizados nas relações comunicativas estabelecidas na sociedade.

Desse modo, durante todo o ano letivo de 2012, o trabalho pedagógico foi organizado e desenvolvido pela educadora-pesquisadora a partir de projeto interdisciplinar, subdividido entre os quatro (4) bimestres do ano letivo, tendo em vista a contextualização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e na escola, bem como a participação da criança em todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Nesse sentido, no primeiro bimestre foi desenvolvido o projeto “Identidade e Grupos Sociais”, a partir da exploração do nome e construção da identidade da criança e de suas relações humanas estabelecidas nos diferentes grupos sociais como família, escola, igreja, clubes, entre outros. No segundo bimestre foi desenvolvido o projeto “Animais” partindo da discussão dos animais de estimação que as crianças tinham em casa e aprofundando por meio

de pesquisa e estudos da Declaração Universal dos Animais, reflexão sobre a importância dos cuidados com os animais e sua relação com seu habitat natural, explorando as características específicas, alimentação, meios de locomoção, cobertura do corpo, classificação animal e a importância dos animais para alimentação dos seres humanos. No terceiro bimestre foi desenvolvido o projeto “Plantas”, explorando os diferentes tipos de plantas, classificação, plantas medicinais, reconhecimento das plantas existentes no espaço geográfico da escola, realização da experiência de germinação da semente do feijãozinho, bem como a utilização das plantas na alimentação das pessoas e dos animais. No quarto bimestre foi desenvolvido o projeto “Alimentação saudável”, visando à formação de hábitos saudáveis na alimentação dos educandos, ou seja, valorizando a importância de se alimentar com alimentos naturais como frutas, legumes, verduras, leites, carnes e ovos, evitando assim, o consumo de produtos industrializados, visando à reeducação alimentar como princípio de prevenção de doenças e manutenção da saúde do corpo e da mente humana.

O trabalho pedagógico com projetos favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada e significativa para as crianças, bem como da conscientização e da formação crítica no contexto de sua vida em sociedade, pois visa a partir dos conhecimentos cotidianos das crianças e, por meio da atividade dialógica, à realização de pesquisas, experiências e trabalhos coletivos e individuais.

3.2 Abordagem metodológica: Procedimento de pesquisa

Vygotski (1998, p. 77) ao discutir o problema de método de investigação, buscando novas abordagens para a Psicologia contemporânea, aponta que “[...] qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise [...]”.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKY, 1998, p. 86).

Torna-se claro o problema do método para o estudo e compreensão das funções psicológicas superiores do homem, pois é necessária uma concepção teórica da Psicologia contemporânea que compreende o ser humano como produto das relações e interações sociais, culturais e históricas para se analisar as formas e as características da atividade psicológica

especificamente humana. Assim, ao romper com o método da experimentação estímulo-resposta da Psicologia Behaviorista, Vygotski (1998) adota a epistemologia do método do materialismo histórico-dialético de análise da história humana, considerando-a como o mais adequado ao estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem, pois parte do princípio de que há uma relação dialética entre a natureza e o homem, admitindo a influência mútua entre a natureza e o homem e, nessa relação, ao interagir e transformar o homem também se modifica e cria as condições necessárias à sua existência.

De acordo com a psicologia do desenvolvimento, a epistemologia do método do materialismo histórico-dialético de análise das funções psicológicas superiores do homem há três princípios fundamentais: análise do processo; análise explicativa que revela as relações na gênese de seu desenvolvimento real; análise do desenvolvimento humano no contexto histórico, capaz de reconstruir os eventos e estudá-los no processo de mudança, constituindo-se, assim, o requisito básico do método dialético (VYGOTSKI, 1998, p. 86).

O autor acima admite que para analisar as funções psicológicas superiores do homem se faz necessária a existência de um método de análise que considere o processo histórico como movimento contínuo de mudanças e transformações que ocorrem na gênese do desenvolvimento humano de forma contínua, processual, histórica e dialética.

O método do materialismo histórico-dialético defendido por Marx (1979b) diz respeito ao método de interpretação da realidade histórica e social, de visão de mundo e, principalmente, da práxis, ou seja, da relação direta existente entre teoria e prática – práxis.

Desse modo, podemos dizer que, na concepção marxista de construção de conhecimento científico, a dialética marxista tem por finalidade orientar a atividade humana de investigação e de busca de respostas às suas inquietações históricas e sociais e, assim, criar novas teorias que possam explicar a dinâmica e a complexidade da natureza e da sociedade, portanto, as categorias da dialética materialista de análise da realidade histórica necessitam estar sempre de acordo com o nível do conhecimento científico considerando-se o momento histórico, social, político e cultural das relações humanas, isto é, em cada contexto histórico de produção do conhecimento teórico é necessária a elaboração de novas categorias de análise da realidade. Nesse sentido, na perspectiva da construção do conhecimento científico do materialismo dialético

[...] as categorias da dialética devem situar-se no nível da prática atual, e, refletir o objeto em consonância com as possibilidades da ciência moderna e as inspirações subjetivas das forças avançadas da sociedade moderna [...] As categorias do materialismo dialético são ricas de conteúdo, nelas está

generalizada a experiência anterior do conhecimento do mundo. Isto significa que elas estão relacionadas também a certo nível de desenvolvimento da humanidade e do seu conhecimento, sendo, ao mesmo tempo, soberanas e não-soberanas, absolutas e relativas. (KOPNIN, 1978, p. 109-110, grifos do autor).

A construção das categorias da dialética de análise da realidade ocorre no contexto das próprias exigências do tempo histórico e cultural da sociedade, coerente com a prática na realidade atual, pois as categorias da dialética expressam a generalização das experiências históricas, sociais, culturais, políticas, éticas e econômicas do homem constituídas nas relações humanas, caracterizando-se como instrumento de extrema importância para a análise e compreensão dos fenômenos da natureza humana na totalidade e complexidade da realidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste trabalho de investigação foi baseado na epistemologia do método do materialismo histórico-dialético, tendo-o como possibilidade teórica e prática (instrumento lógico) para analisar e compreender como ocorre o processo de apropriação e utilização dos sinais (convencionais) de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito, como recursos linguísticos desenvolvidos por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nas produções textuais das crianças no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A partir da concepção de construção das categorias do materialismo dialético de conhecimento científico, foram construídas para análise dos dados da pesquisa as seguintes categorias: a) pontuação do texto com ausência de sinais convencionais; b) pontuação do texto com 1 (um) sinal convencional; c) pontuação do texto com 2 (dois) sinais convencionais e d) pontuação do texto com 3 (três) ou mais sinais convencionais, tendo em vista analisar o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas das crianças a partir do processo de apropriação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas realizadas no processo de apropriação da língua materna de modo a compreender a dinâmica e a complexidade das práticas socioculturais estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da língua materna desenvolvidas no contexto da educação escolar.

No contexto educacional, esse método possibilita uma análise mais detalhada da realidade, pois “[...] a atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível [...]” (PIRES, 1997, p. 85).

A epistemologia do método do materialismo histórico-dialético tem sua origem nos pressupostos do pensamento marxista que reconhece a natureza do homem como de ordem histórica e social, ou seja, seu processo de humanização ocorre por meio das relações

estabelecidas no contexto da realidade histórica, política, social e cultural, a partir das condições materiais e não materiais de vida em sociedade.

Para Frigotto (1991) a concepção do método do materialismo histórico-dialético pressupõe a construção do conhecimento a partir da realidade histórica concreta, envolvendo a práxis no processo de transformação do real. Assim, aponta que:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p. 81, grifos do autor).

A partir dos pressupostos teóricos da epistemologia do método do materialismo histórico-dialético, que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, a metodologia de pesquisa mais coerente com essa perspectiva de construção sociocultural do homem e com a dinâmica da produção do conhecimento científico é, portanto, a metodologia da pesquisa-ação, porque esta pressupõe a transformação social a partir da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de modificação da sociedade na relação direta entre a teoria e a prática.

No caso da realidade educacional, a pesquisa-ação possibilita o processo de ação, reflexão, planejamento, replanejamento e novamente ação no processo de pesquisa e de ensino e aprendizagem pelo pesquisador e educador em colaboração com os educandos, ou seja, da vivência teórica e prática – na práxis educacional.

Nas palavras de Thiollent (2008), a melhor definição para a pesquisa-ação é a seguinte:

[...] a pesquisa-ação é 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. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

A partir da definição de pesquisa-ação apresentada pelo autor acima citado, é possível considerar que esse tipo de pesquisa pressupõe sempre o envolvimento e participação ativa de todos os sujeitos no desenvolvimento de uma ação e na resolução de um problema de forma cooperativa ou participativa, tendo em vista a transformação da realidade estudada.

Nesse sentido, Thiollent (2008, p.18-19) considera que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual: a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a

ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções e serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objeto da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.

Desse modo, a presente metodologia de investigação é caracterizada como pesquisa-ação, pois foi desenvolvida por meio da interação dialógica estabelecida entre todos os sujeitos da pesquisa, isto é, educadora-pesquisadora e educandos. A própria situação de interação dialógica estabelecida pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem possibilitou o diagnóstico das reais necessidades dos educandos, o planejamento e a aplicação das ações pedagógicas mediadas pela educadora-pesquisadora, pois favoreceu a construção coletiva do objeto de investigação que, no caso, resultou na produção de atividades textuais do gênero narrativo escrito. Durante todo o processo de investigação, houve participação ativa de todos os sujeitos, discutindo sobre a temática, tomando decisões, refletindo e analisando o processo de apropriação da linguagem escrita a partir dos conhecimentos linguísticos da língua materna.

A partir da metodologia da pesquisa-ação, foi possível desenvolver um estudo longitudinal de ensino e acompanhamento do processo de aprendizagem dos mesmos sujeitos durante o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental (2011-2012) na área da apropriação da língua materna - linguagem oral e escrita – bem como a realização do trabalho de análise dos dados gerados para compreender como ocorre o processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação a partir das atividades textuais do gênero discursivo narrativo.

Para explicitar o estudo longitudinal como metodologia de pesquisa utilizada em sua tese de doutorado no campo do desenvolvimento da escrita, Cardoso (2002) recorre a Soares (1989) e ressalta que pesquisas como essa na área da Educação são muito importantes porque são “[...] estudos que visam a captar a sucessão de estados ou de mudanças que esse processo provoca, ao longo do tempo, ou seja, o objeto investigado é a progressão do processo, em sua dimensão temporal [...]” (SOARES⁶, 1989, p.111 apud CARDOSO, 2002, p. 39).

⁶ SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Belo Horizonte. Reduc/Inep, 1989.

Cardoso (2002) considera que, no Brasil, são poucas as pesquisas que procuram investigar o processo de desenvolvimento das capacidades e habilidades textuais apresentadas pelas crianças durante o período inicial de escolarização de apropriação da língua materna. Portanto, ressalta que a aprendizagem consiste em um processo contínuo e, para percebermos as especificidades desse processo no desenvolvimento intrapsíquico da criança, nos faz necessário acompanhar e analisar a trajetória de escolarização das crianças por 24 (vinte e quatro) meses, caracterizando-se, assim, a relevância da metodologia longitudinal de pesquisa no desenvolvimento da pesquisa-ação.

Assim sendo, a presente investigação teve por objetivo acompanhar o processo de apropriação da linguagem escrita dos educandos a partir da atividade de textualização do gênero discursivo narrativo escrito e analisar, ao longo do 1º e 2º anos de escolarização do Ensino Fundamental, como ocorre o processo de apropriação e utilização dos sinais (convencionais) de pontuação pelas crianças na tentativa de estruturação textual, tendo em vista a compreensão do sentido discursivo do texto narrativo escrito tanto do produtor-autor quanto do interlocutor-leitor. Fundamenta-se na concepção de linguagem oral e escrita como resultante do processo de construção intersubjetiva mediada pelas relações e práticas sociais da língua materna como instrumento de interação sociocultural entre os sujeitos históricos. Desse modo, a enunciação discursiva dos educandos, materializada na linguagem oral e escrita, por meio da atividade de textualização do gênero narrativo escrito foi objeto de acompanhamento e análise do processo de apropriação dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos dos educandos pela educadora-pesquisadora como mediadora no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Os princípios teóricos que fundamentaram esta investigação, como já mencionado anteriormente, advêm dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que concebe a linguagem oral e escrita como construção social, cultural e histórica estabelecidas nas práticas sociais de interação humana a partir da participação ativa do sujeito durante todo o processo de apropriação do conhecimento, bem como a relação dialógica entre os sujeitos na construção social dos gêneros enunciativo-discursivos orais e escritos existentes na sociedade.

A partir desses pressupostos teóricos de concepção de linguagem como interação dialógica de interação humana, Cardoso (2002, p. 42) entende que:

[...] quando o ser humano fala, fá-lo por meio da produção de discursos: trata-se de dizer alguma coisa a alguém, num determinado contexto histórico-cultural, de uma determinada forma e em determinadas circunstâncias da interlocução. Para tanto, há escolhas a serem feitas,

escolhas essas decorrentes da situação concreta em que o discurso se realiza. Essas condições determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. Desse modo, o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de texto.

A autora acima citada explicita que a linguagem oral e escrita constitui-se instrumento de interação discursiva entre os sujeitos do discurso num determinado contexto histórico da dialogia. Assim, de acordo com a situação e contexto real do discurso, faz-se necessário realizar escolhas do gênero discursivo, adequando-os às condições determinantes, bem como escolher, também, os procedimentos metodológicos de organização estrutural do enunciado discursivo por meio da seleção dos recursos linguísticos indispensáveis à compreensão do sentido global do texto ao interlocutor-leitor.

Assim sendo, foi objeto de análise as interações discursivas – produções e reescritas textuais do gênero narrativo escrito, contos clássicos - por ser um dos gêneros literários que mais fascina e encanta as crianças e adultos, perpetuando a tradição cultural ao longo do tempo histórico e social. O processo intersubjetivo de apropriação e utilização dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos no procedimento de estruturação e seleção dos recursos linguísticos evidenciou por meio da análise microgenética (GÓES, 2000) e da investigação indiciária (ABAURRE, 1996) os possíveis indícios de apropriação, seleção e utilização dos sinais convencionais de pontuação como instrumentos de organização do discurso e de atribuição de sentido do texto pelo interlocutor-leitor.

Os dados gerados ao longo do desenvolvimento desta investigação foram resultados de longo e sistematizado trabalho pedagógico materializado por meio da realização de um projeto de ensino e aprendizagem baseado na atividade coletiva e individual de leitura, discussão, reflexão linguística, produção, revisão, reescrita e reconstrução textual durante o processo de pesquisa e ensino, unindo teoria e prática no processo de apropriação da língua materna. Para melhor explicitarmos o processo de geração dos dados ao interlocutor-leitor apresentaremos, a seguir, a síntese do projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula como estratégia de geração dos dados da investigação.

3.3 Processo de pontuação e estruturação textual: trabalho com o gênero narrativo escrito em sala de aula

A realização desta pesquisa foi desenvolvida por meio da concretização de um projeto interdisciplinar de ensino e de aprendizagem a respeito da temática abordada, envolvendo os educandos como sujeitos históricos e o gênero narrativo escrito, conto clássico,

como objeto e conteúdo de conhecimento no processo de apropriação da linguagem oral e escrita, das capacidades e habilidades das unidades linguísticas textuais e a educadora-pesquisadora como mediadora no contexto educativo da instituição escolar. A atuação da educadora-pesquisadora foi direcionada a estabelecer a mediação e a intervenção pedagógicas com base nas relações dialógicas de linguagem oral e escrita, estabelecidas entre os educandos-educandos, educandos e educadora-pesquisadora, educandos e objeto do conhecimento – conto clássico – gênero discursivo narrativo.

O desenvolvimento desse projeto de ensino e de aprendizagem partiu da motivação dos educandos envolvidos com o trabalho pedagógico de leitura e produção textual do gênero narrativo escrito - conto - como parte do patrimônio cultural da humanidade presente no imaginário infantil. A exploração do gênero narrativo escrito como objeto de estudo no processo de apropriação da língua materna na etapa inicial de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar tem como finalidade a sistematização do uso adequado dos sinais (convencionais) de pontuação por meio do trabalho coletivo e individual realizado em sala de aula pela educadora-pesquisadora e educandos, bem como a produção de um livro “Contos Clássicos” destinado aos pais e avós/tios, cujos títulos foram selecionados coletivamente, por meio de eleição das histórias preferidas crianças a partir de uma lista elaborada pelo conjunto da sala.

Desse modo, a concretização desse projeto de ensino e de aprendizagem teve início a partir da realização de diferentes atividades coletivas e individuais de leitura, contação, rememoração oral, dramatização, revisão, reescrita e reconstrução textual, tendo em vista a organização e edição final do livro de contos clássicos pelos educandos.

A realização do projeto de ensino e de aprendizagem teve por objetivo propiciar aos educandos o desenvolvimento do processo de apropriação da língua materna a partir do estudo do texto narrativo escrito como unidade de sentido discursivo, tendo como foco a interação dialógica entre os sujeitos da pesquisa e, principalmente, a ação mediadora da educadora-pesquisadora no processo de reflexão sobre as unidades linguísticas textuais como elementos internos e estruturais do gênero discursivo narrativo escrito, os elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos fundamentais no processo de apropriação e utilização adequada dos sinais convencionais de pontuação, bem como a formação da criança produtora de textos.

O corpus textual de análise foi constituído por meio de atividades de produção, reescritas e revisão coletiva e individual de contos clássicos por crianças do 1º e 2º anos do

Ensino Fundamental ao longo da realização da investigação (2011-2012), totalizando 24 (vinte e quatro) textos do gênero discursivo narrativo escrito.

Será apresentado, a seguir, o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em sala de aula com as crianças durante a realização da investigação.

Projeto de Intervenção Pedagógica⁷

Síntese do projeto

Início: Atividade de reescrita de contos clássicos pelos educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Desenvolvimento: Leitura individual e compartilhada de textos narrativos, produção e revisão coletiva e individual de contos clássicos (1ª e 2ª versão); reconhecimento e análise da estrutura do texto narrativo escrito, identificação das personagens, reconhecimento e sistematização dos sinais convencionais e não convencionais de pontuação - reescrita de contos clássicos realizados pelas crianças a partir da mediação da educadora-pesquisadora.

O desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem foi dividido em três (3) partes sequenciais de exploração dos 3 (três) contos clássicos: a) Chapeuzinho Vermelho (maio a agosto/2011); b) Os Três Porquinhos (setembro a dezembro/2011); e c) Branca de Neve e os Sete Anões (março a junho/2012).

Desse modo, o trabalho de exploração dos contos clássicos foi organizado em 3 (três) partes, a saber: primeira parte: familiarização dos elementos do gênero narrativo – conto clássico; segunda parte: Familiarização dos educandos com a estrutura do conto clássico e terceira parte: Trabalho com a atividade de escrita do próprio educando – exploração das unidades linguísticas textuais: elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos - estrutura e organização dos diálogos.

O encerramento do projeto resultou na edição do livro - Contos Clássicos, como produto final do trabalho coletivo e individual realizado em sala de aula com as crianças sobre a temática.

Primeira parte: Familiarização dos educandos com os elementos do gênero discursivo narrativo – conto clássico.

Nesta parte do desenvolvimento do projeto, os educandos realizaram atividades de leitura (individual e coletiva) dos 3 (três) contos clássicos (Conto 1, 2, e 3) como princípio de

⁷A estrutura do projeto de intervenção pedagógica foi adaptada de MILLER (1998).

reflexão e análise dos elementos linguísticos desse gênero textual como espaço, tempo, personagens e ações, bem como identificação das características específicas de cada personagem do conto estudado, pois cada criança recebeu seu texto em mãos. Portanto, foram objetos de estudos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos os contos clássicos “Chapeuzinho Vermelho” (Quadro 1), original de Jacob e Wilhelm Grimm, adaptado por Ana Maria Machado, editora Azhar (Resumo); “Os Três Porquinhos” (Quadro 2), original da Coleção Clássicos Encantados, adaptado pela educadora-pesquisadora (Resumo) e “Branca de Neve e os Sete Anões” (Quadro 3), original da Coleção Clássicos Encantados, adaptado pela educadora-pesquisadora (Resumo). Todas essas escolhas foram feitas pelas crianças após termos realizado a leitura de três diferentes versões de cada título.

A leitura, discussão e análise dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos da narrativa de cada conto clássico foi orientada e organizada por meio do preenchimento coletivo da ficha de estudo conforme apresentada no quadro 4 (Ficha 1). Também, foi realizada discussão a respeito da identificação e caracterização dos personagens de cada conto clássico estudado. Nessa atividade, os educandos foram estimulados a identificarem e a refletirem sobre as características de cada personagem (protagonistas e outros) apresentados nos 3 (três) contos estudados.

Quadro 1 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 1).

CHAPEUZINHO VERMELHO
Conto original de Jacob e Wilhelm Grimm adaptado por MACHADO, A. M. <i>Contos de fadas</i> . (Perrault, Grimm, Anderson e outros). Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Resumo da pesquisadora).
CHAPEUZINHO VERMELHO Era uma vez uma menina encantadora e muito amada por sua avó que estava sempre lhe dando muitos presentes. Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho que lhe assentou tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo e, por isso, passou a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho. Chapeuzinho Vermelho morava com sua mãe numa pequena aldeia rodeada por árvores e animais. Um dia, sua mãe ficou sabendo que a vovozinha estava doente e pediu a menina que levasse uma cesta de doces, bolos, frutas e uma garrafa de suco de uva para ela. Mas, antes de Chapeuzinho sair sua mãe lhe recomendou a não desviar do caminho quando estivesse na floresta e que cuidasse sempre da cesta. Assim, a menina prometeu a sua mãe que faria tudo certinho. A avó de Chapeuzinho morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal entrara na floresta, Chapeuzinho topou com o lobo, mas não teve um pinga de medo.

_____ Bom - dia, Chapeuzinho Vermelho! – disse o lobo.

_____ Bom - dia, senhor Lobo! – respondeu a menina.

_____ Aonde está indo tão cedo, Chapeuzinho Vermelho? – perguntou o lobo.

_____ À casa da vovó. – respondeu a menina.

_____ E o que é isso debaixo de seu avental? – perguntou o lobo.

_____ Levo uns bolinhos, doces, frutas e suco de uva para a vovozinha que está doente e fraquinha.
– respondeu Chapeuzinho vermelho.

_____ Onde fica a casa de sua vovó, Chapeuzinho? – perguntou o lobo.

_____ A casa da vovó fica no meio da floresta, debaixo de três carvalhos grandes. – respondeu a menina.

Então, o lobo caminhou ao lado da menina por algum tempo, depois disse:

_____ Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que você não leva algumas para sua vovozinha?

Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos, viu as flores e resolveu apanhar algumas para a vovó. Assim, deixou a trilha e correu floresta adentro a procura de flores e foi se adentrando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da vovó de chapeuzinho e bateu à porta.

_____ Quem é? – perguntou a vovozinha.

_____ Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos, doces, frutas e suco de uva. Abra a porta. – respondeu o lobo.

_____ É só levantar o ferrolho, estou fraca para sair da cama. – disse a vovozinha.

O lobo abriu a porta, entrou e foi direto até a cama da vovozinha e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro a procura de flores. Quando já tinha várias nos braços, não podendo mais carregar, lembrou-se de sua avó e voltou para trilha que levava à casa dela.

Quando chegou a casa da avó, Chapeuzinho Vermelho ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e gritou um olá, mas ninguém respondeu. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.

Chapeuzinho Vermelho olhou para sua vovozinha e disse:

_____ Ó vó, que orelhas grandes você tem!

_____ É para “te escutar melhor” – disse o lobo disfarçando a voz.

_____ Ó vó, que olhos grandes você tem! – disse a menina.

_____ É para melhor te enxergar! – disse o lobo disfarçando a voz.

_____ Ó vó, que mãos grandes você tem! – disse Chapeuzinho.

_____ É para melhor te agarrar!- disse o lobo.

___ Ó vó, que boca grande, assustadora, você tem! – disse a menina.

___ É para melhor te comer!

Então, o lobo saltou da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho. Saciado seu apetite, deitou-se novamente na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que, por acaso, ia passando perto da casa disse:

___ Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema.

O caçador entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado e disse:

___ Finalmente te encontrei seu velhaco! Faz muito tempo que ando a sua procura.

Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas tesouradas e a menina pulou fora, gritando:

___ Há, eu estava tão apavorada! Como estava escuro dentro da barriga do lobo.

Embora mal pudesse respirar a idosa vovó também conseguiu sair da barriga. Mais que depressa, Chapeuzinho encheu a barriga do lobo com umas pedras grandes. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas suas pernas bambearam e ele caiu morto no chão.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu o bolo, os docinhos e as frutas e tomou o suco de uva que a neta lhe levava e recuperou a saúde. Chapeuzinho disse consigo:

___ Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 2).

OS TRÊS PORQUINHOS
MARQUES, C. <i>Os três porquinhos</i> . São Paulo: FTD, (s-d). (Coleção Clássicos Ilustrados) (Adaptado pela pesquisadora)
OS TRÊS PORQUINHOS Era uma vez três porquinhos irmãos que moravam felizes com sua mãe muito amável e carinhosa. Mas, mesmo assim, os três irmãos resolveram sair de casa e, cada um, fez sua própria moradia. O porquinho caçula, brincalhão como ele só, fez sua casa de palha. O porquinho do meio, como adorava tocar música, fez sua casa de madeira e logo foi tocar flauta. O porquinho mais velho, muito trabalhador, fez sua casa de tijolos e ficou muito seguro. Assim, cada porquinho vivia feliz e tranquilo em sua casa. Um dia, apareceu por lá um lobo faminto que queria comer porquinhos, pois já estava cansado de comer frutinhas da floresta. O lobo foi até à casa de palha do porquinho caçula e disse:

____ Porquinho, abra essa porta ou derrubarei com um sopro só!

O porquinho caçula não abriu. O lobo soprou bem forte e derrubou a casa de palha do porquinho mais novo. Para não ser devorado, o pobre porquinho caçula correu para a casa de madeira de seu irmão do meio.

O lobo correu atrás, chegou à casa do irmão do meio e disse:

____ Porquinho, abra essa porta ou derrubarei com um sopro só!

O porquinho não abriu e o lobo começou a assoprar, tentando derrubá-la e comer os dois porquinhos. De tanto assoprar, o lobo derrubou a casa de madeira e os dois porquinhos correram para a casa do irmão mais velho que havia construído uma casa forte e resistente de tijolos.

Quando os dois porquinhos chegaram à casa de tijolos do irmão mais velho, os três porquinhos ficaram amedrontados lá dentro da casinha, torcendo para que o lobo não aparecesse.

Mas, o lobo logo apareceu e, muito furioso, disse:

____ Porquinho, abra essa porta ou derrubarei com um sopro só!

O porquinho mais velho não abriu a porta e o lobo começou a assoprar bem forte a casa de tijolos. O lobo assoprou, assoprou, assoprou, mas não conseguiu derrubar a casa porque foi construída com tijolos fortes e resistentes a sopro de lobo.

Então, já cansado, mas ainda tentando assoprar com pouco fôlego que lhe restava, o lobo resolveu subir no telhado e descer pela chaminé. Mas, a lareira estava acesa e o lobo saiu com o rabo pegando fogo e nunca mais voltou para tentar comer os três porquinhos.

Assim, livres do lobo mau, os três porquinhos irmãos ficaram morando juntinhos na casa de tijolos e viveram felizes para sempre.

Quadro 3 - Conto para leitura e estudo dos elementos da narrativa (Texto 3).

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES
MARQUES, C. <i>Branca de neve e os sete anões</i> . São Paulo: FTD, (s-d). (Coleção Clássicos Ilustrados) (Adaptado pela pesquisadora).
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES Era uma vez uma princesinha de cabelos bem negros, pele branca como a neve e lábios vermelhos que se chamava Branca de Neve. Ela morava com sua madrasta, uma rainha muito vaidosa e má. A Rainha tinha um espelho mágico. Todos os dias ela perguntava ao espelho: ___ Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu? O espelho respondia: Não, minha Rainha, você é a mais bela. Um dia, a Rainha fez a mesma pergunta ao espelho, porém, a resposta foi diferente. Ele disse: ___ Minha Rainha, você é muito bonita, mas Branca de Neve é a mais bela. A Rainha enciumada e com raiva, chamou o caçador e ordenou que levasse Branca de Neve para a floresta e a matasse. Sem coragem de cumprir as ordens da Rainha, o caçador falou: ___ Fuja Branca de Neve! Não volte para o castelo, pois a Rainha quer matá-la! Branca de Neve assustada correu. Os animaizinhos da floresta ajudaram Branca de Neve a chegar até uma clareira. Lá avistou uma casinha. Aproximou-se da casa e entrou. Tudo era pequeno, parecia uma casa de bonecas. Provou da comida que estava nos pratos e como estava cansada, juntou as caminhas e dormiu. Era a casinha dos sete anões. Quando eles voltaram do trabalho, encontraram Branca de Neve dormindo. Ficaram surpresos e curiosos. Quem era ela? De onde veio? O mais velho pegou a lanterna e chegou perto. Branca de Neve acordou e contou toda sua triste história. Os anões pediram que ela ficasse morando ali. Branca de Neve aceitou ficar morando na casa dos sete anões e cuidava da casa enquanto eles trabalhavam. Mas, a rainha descobriu que Branca de Neve estava viva, transformou-se em uma velha vendedora de frutas, foi até a casa dos sete anões e ofereceu uma maçã envenenada para ela. Quando ela comeu, caiu desmaiada no chão. Os anões choraram, viram Branca de Neve caída no chão pensando que ela tinha morrido. Por ser tão bela, eles a colocaram num caixão de vidro no meio da floresta. Um príncipe que passava por ali se aproximou do caixão. Viu Branca de Neve e por ela se apaixonou. Ela parecia dormir.

O príncipe levantou a tampa do caixão e lhe deu um beijo. Nesse momento o encanto se quebrou e Branca de Neve despertou. Olhou para o príncipe e sorriu.
Tempos depois se casaram e foram felizes para sempre.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Proposta didática para estudo dos elementos da narrativa (Texto 1, 2, e 3).

O PROCESSO DE PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO NARRATIVO PRODUZIDO POR CRIANÇAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educadora: Vanilda G. de lima

Primeira parte: Familiarização dos educandos com os elementos do gênero narrativo escrito – contos clássicos.

Objetivos: Ler para identificar os elementos linguísticos que fazem parte da constituição do gênero narrativo (conto clássico), como: espaço, tempo, personagens, ações sequenciais, bem como identificar as características específicas de cada personagem.

Proposta Didática:

- 1- Leitura silenciosa do conto pelas crianças em interação com a educadora-pesquisadora;
 - 2- Oralização da história do conto pelas crianças em interação com a educadora-pesquisadora;
 - 3- Leitura e identificação dos elementos constitutivos do gênero discursivo narrativo escrito, coletivamente pelas crianças e educadora-pesquisadora;
- Solicitar às crianças a realização de leitura silenciosa do conto. Em seguida, será desenvolvida a oralização do texto de forma coletiva para que a educadora possa socializar o processo de apropriação do conto pelas crianças para chegar, em conjunto com os educandos, a um consenso a respeito dos elementos da narrativa;
- 4- Os educandos, coletivamente, preencherão a ficha (quadro 5) de estudo sobre os elementos da narrativa escrita sob a orientação da educadora-pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Ficha de estudos para a identificação dos elementos da narrativa para os contos 1, 2, e 3. (Ficha 1).

TÍTULO DA HISTÓRIA:	
NOME DA CRIANÇA:	DATA:
ESPAÇO: ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?	
TEMPO: QUANDO ACONTECE A HISTÓRIA?	

PERSONAGENS: QUEM PARTICIPA DA HISTÓRIA?
AÇÃO: O QUE ACONTECE NA HISTÓRIA?

Fonte: MILLER, S. “*O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*”: um trabalho com narrativas. (Tese de Doutorado). UNESP – Marília, 1998.

Segunda parte: Familiarização dos educandos com a estrutura do conto clássico.

Miller (1998) apresenta uma explicação conceitual referente ao elemento linguístico denominado estrutura de texto ao analisar os elementos da narrativa nos contos clássicos. A autora ressalta que

por estrutura entende-se a organização interna do texto, que, no caso do conto clássico, é bem demarcada, com elementos que vão da situação inicial à situação final, passando pelo evento perturbador, sequência de ações daí derivadas e ação finalizadora, ou desfecho (esquema quinário). (MILLER, 1998, p. 28).

A partir desse conceito, compreendo que *estrutura* diz respeito à organização discursiva interna do texto narrativo, ou seja, à sequência organizacional das partes que constituem o arcabouço do tecido textual global que o caracteriza como um determinado gênero dentre todos os existentes na sociedade.

O esquema quinário de estruturação do texto narrativo escrito utilizado como base na realização do trabalho de desenvolvimento desse projeto de ensino e aprendizagem se justifica por demarcar a organização da estrutura interna do texto, apresentando uma sequência lógica de acontecimento ao longo do desenvolvimento do enredo do conto. Nesse sentido, o esquema quinário apresenta uma estrutura de trabalho de leitura, compreensão e produção textual coerente com a estrutura da atividade de estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1978), pois durante a exploração do texto narrativo escrito por meio da leitura, interpretação oral e produção textual a criança é levada a refletir sobre os diferentes elementos que compõem a organização interna do gênero e, assim, a desenvolver a compreensão do sentido global do texto e se apropriar, de forma significativa, dos conceitos tais como: situação inicial, evento perturbador, sequência de ações, ação finalizadora e situação final, elementos importantes ao desenvolvimento do processo de produção e construção do sentido discursivo do texto.

Desse modo, o desenvolvimento da análise da estrutura textual do gênero narrativo escrito objeto do projeto de ensino e aprendizagem e de intervenção pedagógica foi realizado a partir da leitura e escrita dos contos acima citados. O trabalho com o texto narrativo escrito

teve como objetivo o desenvolvimento da atividade de leitura individual e coletiva para identificar a sequência que compõe sua estrutura linguística interna.

A reflexão sobre a estrutura linguística interna do texto envolvendo os elementos do gênero narrativo pelos educandos, sob a orientação e mediação da educadora-pesquisadora, foi sistematizada por meio do preenchimento de uma ficha, conforme Miller (1998). O preenchimento dessa ficha (Ficha 2, vide página seguinte) ocorreu após a leitura silenciosa dos educandos e discussão coletiva suscitada pela educadora-pesquisadora em sala de aula a respeito de como o texto foi organizado, de modo que os educandos pudessem identificar cada uma das partes do texto narrativo lido até chegarem a um consenso. Em seguida, os educandos preencheram a ficha 2 de estudo referente à organização estrutural do texto narrativo escrito com a colaboração da educadora-pesquisadora, a qual desempenhou o papel de escriba na realização da atividade de escrita coletiva na lousa, momento em que explicou cada uma das partes dessa organização textual. Na sequência, a educadora-pesquisadora solicitou ao grupo de educandos a produção coletiva do conto na lousa de modo que pudessem melhor compreender a organização das unidades linguísticas internas do gênero narrativo escrito, a sequência lógica temporal dos acontecimentos da história, os elementos de coerência e coesão, o uso adequado dos sinais convencionais de pontuação como elementos linguísticos importantes para a estruturação do gênero narrativo em unidades de sentido discursivo (GARCIA, 1988) e para a constituição do sentido discursivo para garantir a compreensão textual a si próprio e ao interlocutor leitor em potencial.

Quadro 6 - Proposta didática para o estudo da dinâmica interna dos textos 1, 2 e 3.

Secunda parte: Familiarização dos educandos com a estrutura do gênero - conto clássico.

Objetivos: Ler o conto para identificar os elementos que constituem sua estrutura interna.

Proposta didática:

- 1-Leitura silenciosa pelas crianças em interação com a educadora-pesquisadora;
- 2-Oralização da história pelas crianças em interação com a educadora-pesquisadora;
- 3-Leitura e identificação das cinco partes que constituem a estrutura interna do gênero conto (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final). O educador solicitará outra leitura silenciosa para que cada criança possa identificar e preencher, com auxílio da educadora, a ficha de estudo referente à estrutura textual. Assim, os educandos irão identificando e demarcando as partes do texto;
- 4- Oralização de cada uma das partes do texto narrativo produzido coletivamente pelas crianças em interação com a educadora-pesquisadora;
- 5- Preenchimento da ficha sobre estrutura do texto a partir da síntese oral elaborada coletivamente (Ficha 2);

- 6- Elaboração coletiva de resumo oral e escrito de cada parte do conto, recompondo-o coletivamente;
- 7- Produção individual da 1ª versão do gênero discursivo narrativo escrito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Ficha para estudo da dinâmica interna dos contos 1, 2 e 3 (Ficha 2)

FICHA PARA ESTUDO DO TEXTO		
NOME: _____ DATA: _____		
Título do texto: _____		
Situação inicial	Um ou mais personagens vivem de certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável.	
Evento perturbador	Um dia, de repente, ocorre algo que irá perturbar essa vida.	
Ações dos personagens	Isso trará uma série de consequências. Várias ações aparecerão após o evento perturbador.	
Ação finalizadora	Há o fim da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal	
Situação final	Volta à harmonia a vida das personagens.	

Fonte: MILLER, S. (1998)

Terceira parte: Trabalho com a atividade de escrita do próprio educando – Elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos.

Nessa parte do projeto de ensino e aprendizagem foi dada continuidade, pela educadora-pesquisadora, ao desenvolvimento das atividades de leitura, análise e produção textual já iniciada com os educandos a partir da exploração e estudo do conto clássico referente à familiarização dos elementos da narrativa.

Primeiramente, foram retomadas as atividades de familiarização dos elementos da narrativa e (re)conhecimento de sua estrutura interna a partir de atividades de leitura, discussão, interpretação oral e preenchimento das fichas de estudo 1 e 2. Na sequência, foi apresentada pela educadora-pesquisadora a proposta de produção coletiva e, posteriormente, a proposta de produção individual (1ª versão), que serviu de objeto para análise das unidades linguísticas do texto narrativo escrito pelos próprios educandos.

As atividades de revisão coletiva e individual das produções textuais das crianças (1ª versão) e reescritas (2ª versão) foram realizadas num intervalo de uma semana, tendo em vista a necessidade de espera de um tempo entre a 1ª e a 2ª versão textual para a criança ser capaz de estabelecer um distanciamento de seus escritos e, assim, ao revisá-lo, ter condições de analisá-lo criticamente com base nos conhecimentos já apropriados sobre a organização, estrutura e funcionamento da linguagem escrita.

Quadro 8 – Proposta de análise das atividades de escrita da própria criança – estudo dos elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos dos textos 1, 2 e 3.

Terceira parte: Trabalho com a atividade de escrita do próprio educando – Elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos.

Objetivos: Favorecer ao educando conhecimentos das unidades linguísticas para que possa ler o conto e identificar os elementos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos; (Re)conhecer a organização interna do texto narrativo escrito em unidade de sentido discursivo (parágrafos): identificar, analisar, apropriar os sinais pontuação como signos gráficos e elementos organizadores da estrutura interna do discurso narrativo e usá-lo na escrita de sua própria atividade de produção textual.

Proposta didática:

- 1- Leitura silenciosa da criança em interação com a educadora-pesquisadora;
- 2- Oralização e dramatização da história pelas crianças em interação com a educadora- pesquisadora;
- 3- Oralização e identificação das cinco partes que constituem a estrutura interna do conto (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final). O educador solicitará outra leitura silenciosa para que cada criança possa identificar e preencher, com auxílio da educadora, a ficha de estudo referente à estrutura textual – conto. Assim, os educandos irão identificando e demarcando as partes do texto;
- 4- Familiarização dos educandos com os elementos da narrativa e estrutura interna do texto (Ficha 1) por meio da oralização e discussão em sala;
- 5- Oralização, identificação, caracterização dos personagens e registro escrito coletivamente;
- 6- Oralização de cada uma das partes da narrativa, identificação e análise dos sinais de pontuação e organização do texto narrativo escrito em parágrafos por meio da análise coletiva;
- 7- Preenchimento coletivo da ficha de estudo sobre a estrutura do texto narrativo a partir da síntese oral elaborada coletivamente (Ficha 2);
- 8- Produção coletiva de um resumo oral e escrito de cada parte do texto, recompondo-o na lousa;
- 9- Produção individual da 1ª versão da atividade de escrita de texto narrativo pelo educando;
- 10- Análise da educadora-pesquisadora da 1ª versão da produção textual realizada pelos educandos;
- 11- Análise coletiva de uma narrativa escrita (1ª versão) produzida pelo educandos (sem a identificação do autor) e reescrita da 2ª versão desse texto de forma coletiva na lousa, tendo a educadora-pesquisadora como escriba.

12- Reescrita individual da 1ª versão do conto produzido pelo educando, ou seja, após a revisão coletiva cada educando receberá a sua produção textual (1ª versão) e, em parceria com a educadora-pesquisadora, será orientado a refletir sobre seu escrito e reconstruí-lo de acordo com as devidas alterações realizadas no momento da revisão individualizada com auxílio da educadora, tendo em vista o aperfeiçoamento do sentido discursivo do texto para ser publicado no livro “Contos Clássicos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

A intervenção pedagógica realizada desse modo objetiva o desenvolvimento progressivo das habilidades textuais dos educandos, pois a atividade dialógica de interação entre os sujeitos da pesquisa possibilita o desenvolvimento de atividades coletivas e individuais de leitura, reflexão sobre as unidades linguísticas da língua materna e, principalmente, a respeito dos conteúdos gramaticais a partir do texto como objeto de ensino e de aprendizagem, especificamente, a apropriação e uso dos sinais (convencionais) de pontuação como instrumentos e recursos linguísticos indispensáveis na estruturação do discursivo em parágrafos frente à explicitação do sentido discursivo dos gêneros textuais escritos, no caso, o texto narrativo escrito – atividade de reescrita de contos clássicos pelo produtor-autor.

A metodologia da pesquisa-ação possibilitou o desenvolvimento de um estudo longitudinal de pesquisa e favoreceu o posicionamento da educadora como pesquisadora durante a realização dessa investigação. Assim, o discurso utilizado nessa investigação encontra-se contextualizado a partir do lugar que a mesma ocupa no mundo, ou seja, o lugar de Socióloga e Pedagoga comprometida politicamente com a transformação da sociedade pela via da Educação pública, na dinâmica complexa da realidade educacional da sala de aula.

Portanto, a partir desse lugar que ocupa no mundo físico, sociopolítico e histórico-cultural a educadora-pesquisadora se lança ao desafio de gerar e analisar os dados desta investigação sob a luz da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético de análise dos fenômenos da sociedade, bem como a partir de suas próprias experiências adquiridas na prática pedagógica de ensino e aprendizagem do processo de apropriação da linguagem oral e escrita da língua materna que, nesse mesmo contexto, estabelece a interação dialógica e discursiva com os prováveis interlocutores-leitores desta investigação, isto é, com educadores e educadoras que atuam tanto na esfera da investigação científica, quanto na esfera das práticas pedagógicas no contexto da instituição escolar. Passo, agora, à explicitação do procedimento de análise dos dados.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A presente pesquisa foi fundamentada na epistemologia do método do materialismo histórico-dialético e desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa-ação que, atualmente, caracteriza-se como uma das abordagens alternativas de investigação científica na área da Educação, capazes de propiciar o processo de investigação, geração dos dados, análise e a compreensão da realidade educacional em sua totalidade e complexidade. E para isso, requer uma nova metodologia de análise dos dados produzidos no processo do trabalho coletivo e individual de investigação. Nesse sentido, conforme explicitado anteriormente, a análise dos dados gerados baseia-se no método do materialismo histórico-dialético focalizando as seguintes categorias de análise: a) produção textual com ausência de sinais convencionais de pontuação; b) produção textual com 1 (um) sinal convencional de pontuação; c) produção textual com 2 (dois) sinais convencionais de pontuação e d) produção textual com 3 (três) ou mais sinais convencionais de pontuação.

Nessa perspectiva metodológica de abordagens alternativas de investigação na área educacional, os dados gerados pela pesquisa-ação foram categorizados a partir da construção das categorias dialéticas do materialismo histórico e analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos de desenvolvimento humano como resultado das relações socioculturais estabelecidas entre os sujeitos históricos por meio da linguagem oral e escrita defendida por Vygotski (1995, 1998, 1998b, 2006, 2009) e seus seguidores, e da perspectiva da ação dialógica e da mediação semiótica defendida por Bakhtin (2010, 2011) e por estudiosos da linguística textual.

Desse modo, os dados gerados foram analisados de acordo com as abordagens da análise microgenética de Góes (2000) e da investigação indiciária de Abaurre (1996). A abordagem da análise microgenética teve origem a partir das proposições de Vygotski⁸ (1984 apud GÓES, 2000, p. 3) que, ao investigar o funcionamento da mente humana, baseou-se na diretriz metodológica da análise genética que caracteriza “[...] a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso dos eventos [...]”. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como análise microgenética. Nesse sentido, a análise microgenética nasce na gênese das relações históricas, sociais e culturais e reconhece a possibilidade de transformação das ações humanas durante o processo de desenvolvimento dos eventos coletivos e individuais.

⁸ VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A visão genética utilizada por Vygotski (1984 apud GÓES, 2000, p. 3) em seus estudos a respeito do funcionamento humano fundamenta-se nas premissas de que os processos humanos ocorrem nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos históricos na e com a cultura. Góes (2000) ressalta a contribuição de Vygotski na análise microgenética por considerar a investigação na relação histórico-cultural e os níveis de detalhamento dos processos, bem como por propor uma análise por unidade, ou seja, por considerar a “[...] unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar [...]” (GÓES, 2000, p.6).

Góes (2000) ressalta que os pesquisadores, ao investigarem a constituição dos sujeitos na área da educação, estão recorrendo à abordagem metodológica da análise microgenética, pois

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção e 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. 1).

A metodologia da análise microgenética na área da Educação está voltada para a atenção e compreensão detalhada dos eventos ou episódios educativos, tendo o educando como sujeito ativo no processo de investigação e suas relações socioculturais, pedagógicas e intersubjetivas explicitadas por meio de uma análise minuciosa durante todo o processo de investigação.

GÓES (2000) ao destacar as contribuições teóricas atuais para a discussão da análise microgenética ressalta o trabalho de Wertsch⁹ (1985) que, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, define como sendo “[...] aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhamento das ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo [...]” (WERTSCH, 1985 apud GÓES, 2000, p. 6). A autora desenvolve uma análise crítica a respeito da formulação desse conceito e chega à conclusão de que

[...] 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 o processo e relacionar

⁹ WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.

condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de preposição futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circundantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 7, grifo da autora).

Compreendo que o aspecto *micro* está relacionado à análise minuciosa dos indícios presentes no objeto de análise dentro de um período determinado de tempo. O aspecto genético está relacionado à historicidade, ao movimento processual dos acontecimentos reais dos eventos tanto do passado, do presente, quanto do futuro e considera a possibilidade de se estabelecer relações singulares com outros planos da vida humana. Daí decorre a gênese do conceito de análise microgenética, caracterizando-se por considerar as minúcias dos eventos no movimento do processo histórico de investigação das relações humanas.

A análise microgenética visa, portanto, ao desenvolvimento de uma análise minuciosa e detalhada do evento investigado, pressuposto este que corrobora os princípios da investigação indiciária apresentada por Abaurre (1996) que busca analisar os indícios, as marcas e as pistas apresentadas nos eventos pelos sujeitos históricos.

Segundo Abaurre (1996) a abordagem metodológica da investigação indiciária teve origem nos estudos do historiador Carlos Ginzburg¹⁰ (1989) e foi trazido à discussão pelos pesquisadores da área da Educação da UNICAMP. No campo educacional, a investigação indiciária tem por objetivo orientar a análise do pesquisador na identificação de possíveis indícios, marcas ou pistas de desenvolvimento cognitivo do educando evidenciado por meio da análise das operações mentais desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Góes (2000, p. 11) a investigação indiciária valoriza o singular considerando “que as formas de saber assumidas implicam uma atitude orientada para casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas”. Apesar de valorizar o singular e privilegiar a análise de casos individuais e de se apresentar as interpretações indiciárias por meio da narrativa, a autora ressalta que essa abordagem metodológica não desconsidera a totalidade, pois procura estabelecer uma ‘interconexão de fenômenos’ e permitir tentativas de compreensão da realidade em sua complexidade.

Desse modo, os dados gerados durante o desenvolvimento da pesquisa foram analisados a partir da metodologia de análise microgenética e da investigação indiciária,

¹⁰ GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

sendo objeto de análise as atividades de escrita do gênero narrativo escrito, ou seja, as produções textuais dos contos clássicos: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Branca de Neve e os Sete Anões.

Diante da quantidade significativa dos dados gerados ao longo do processo de investigação, a seleção e análise das atividades textuais dos educandos foram realizadas a partir de recortes de episódios que evidenciaram o desenvolvimento das operações mentais dos educandos no processo de apropriação, seleção e uso dos recursos linguísticos necessários à estruturação textual na constituição do texto discursivo narrativo escrito de modo a orientar a construção do sentido discursivo ao interlocutor-leitor.

O recorte dos dados analisados ocorreu a partir dos resultados da primeira produção textual realizada em junho de 2011, sendo objeto de análise as produções textuais dos sujeitos que apresentaram baixo nível no processo de apropriação e domínio dos sinais convencionais de pontuação e utilização em seus escritos na tentativa de estruturá-los. Dentre os 10 (dez) sujeitos que participaram da pesquisa, 6 (seis) apresentaram nível avançado no processo de apropriação de utilização dos sinais convencionais de pontuação na produção textual, ou seja, já apresentaram maior domínio consciente na composição do discurso escrito, demarcado pelo uso adequado dos sinais convencionais de pontuação. Os outros 4 (quatro) sujeitos apresentaram baixo nível no início no processo de domínio individual da pontuação e estruturação textual, portanto, demonstraram necessitar de intervenção pedagógica e de acompanhamento da educadora-pesquisadora no processo de apropriação dos sinais de pontuação por meio do desenvolvimento das atividades de linguagem escrita para avançar no processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos. Assim, as produções textuais dos 4 (quatro) sujeitos passaram a constituir o *corpus textual* de análise desta investigação.

Foram analisados, minuciosamente, nos recortes dos episódios textuais, como interação discursiva, as possíveis marcas, indícios e tentativas subjetivas de estruturação do enunciado discursivo em parágrafos, a partir da apropriação e utilização adequadas dos sinais (convencionais) de pontuação pelos educandos, considerando a presença dos elementos de coerência e de coesão responsáveis pela sequência lógica e construção da unidade de sentido discursivo do enredo da narrativa, juntamente com as experiências socioculturais dos sujeitos históricos.

Os recortes dos episódios textuais como material de análise se justifica pelo fato de a metodologia adotada considerar as unidades dos eventos socioculturais como parte do todo, ou seja, a unidade discursiva como recorte que conserva as características e as propriedades da totalidade do texto em seu processo de constituição – objeto de análise.

Os recortes textuais do gênero discursivo narrativo escrito, produzidos pelos educandos foram analisados de forma individual e processual, ou seja, foi desenvolvida uma análise microgenética de modo a identificar o progresso, as mudanças e transformações na formação de cada criança produtora de textos ao longo do processo de investigação e desenvolvimento do projeto de ensino e de aprendizagem (intervenção pedagógica) com foco nos objetivos da pesquisa. Assim, foram analisadas as marcas, as pistas e os indícios de estruturação das atividades textuais nas produções de todos os sujeitos durante os 3 (três) momentos históricos da geração dos dados a saber: Pontuação do texto 1 – Junho/2011 (1ª e 2ª versão); Pontuação do texto 2 – Dezembro/2011 (1ª e 2ª versão); Pontuação do texto 3 – Junho/2012 (1ª e 2ª versão). A partir da análise processual dos recortes dos episódios textuais foram estabelecidas categorias de análise, tendo em vista o agrupamento dos educandos por níveis de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação como instrumentos de estruturação de seus escritos em unidades de sentido discursivo considerando o desenvolvimento das operações mentais dos educandos durante o processo de textualização.

A análise dos dados gerados foi realizada seguindo a ordem de organização das categorias de análise apresentadas anteriormente. Primeiramente, foi apresentada a produção individual de cada conto clássico (1ª versão), objeto de análise e, em seguida, a reescrita textual revisada com a intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora (2ª versão) de modo a propiciar a análise da progressão do processo de apropriação dos sinais convencionais de pontuação utilizados durante a geração dos dados. Para garantir o sigilo do nome da criança, foi denominado Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3) e Sujeito 4 (S4). Os textos utilizados para análises foram numerados por linha, tendo em vista garantir a qualidade da leitura e construção do sentido discursivo ao interlocutor-leitor e os sinais convencionais de pontuação demarcados pelas crianças foram identificados e explicitados por meio da indicação de setas, bem como a identificação do período de textualização e o tipo de produção escrita de cada conto conforme os momentos históricos do trabalho apontados anteriormente.

A metodologia de análise microgenética e a do paradigma indiciário possibilitaram a análise dos dados gerados de forma minuciosa e detalhada, pois ambas direcionaram o olhar da educadora-pesquisadora para os recortes de episódios significativos para se compreender o processo de apropriação dos sinais de pontuação e as operações mentais que os educandos desenvolvem e explicitam por meio da seleção e utilização dos recursos linguísticos da língua materna como instrumentos e signos necessários à paragrafação e garantir a compreensão do sentido discursivo do texto pelo interlocutor-leitor.

Desse modo, foi possível desenvolver um trabalho de análise dos dados direcionado para a percepção e reflexão do desenvolvimento psíquico da criança ao longo do processo de apropriação e operação dos recursos linguísticos da pontuação e estruturação, tendo o texto como objeto e produto de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto da educação escolar.

Assim sendo, será apresentado, a seguir, o processo de análise dos dados gerados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa a partir da organização das categorias de análise já mencionadas, considerando as capacidades e habilidades da linguagem escrita de cada criança como sujeito único e o contexto sociocultural e histórico em que está inserida na sociedade.

CAPÍTULO 4

PONTUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL NA CONSTITUIÇÃO O SENTIDO DISCURSIVO DO GÊNERO NARRATIVO

A Teoria Histórico-Cultural apresenta importantes implicações pedagógicas para o ensino desenvolvnte, pois, a partir do princípio de que o homem é um ser histórico e social, constituído nas relações de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos e culturais produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, podemos considerar que o desenvolvimento do homem ocorre nas relações de comunicação entre outros homens e, esse processo, é essencialmente, um processo de Educação (LEONTIEV, 1978).

A comunicação humana baseia-se, fundamentalmente, na atividade da linguagem (oral e escrita) como instrumento de interação social entre os sujeitos históricos e, por meio desta atividade, o homem apropria-se da cultura produzida por outros homens e, também, produz novos conhecimentos culturais que deixará como legado histórico às futuras gerações. E, nesse processo, a apropriação e a objetivação da linguagem oral e escrita constituem-se como resultado das relações históricas e sociais estabelecidas pelos sujeitos na vida cotidiana. Nesse sentido, “[...] a aptidão para usar a língua articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Nessa perspectiva, a linguagem humana constitui-se historicamente como instrumento essencial ao desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da produção histórica e cultural da humanidade que ocorrem por meio da aprendizagem da língua materna em seu funcionamento como instrumento de interação social entre os sujeitos históricos. A partir desta concepção de linguagem e funcionamento da língua como instrumento cultural de interação social e do reconhecimento do homem como sujeito histórico, consideramos que o ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar pode ocorrer a partir do uso social que as crianças fazem no contexto da vida cotidiana, nas práticas sociais de leitura e escrita utilizadas em diferentes situações de comunicação.

Desse modo, o ensino da língua materna na educação escolar deve partir da própria realidade das relações dialógicas estabelecidas pelas crianças na construção dos enunciados discursivos orais e escritos, pois a criança como sujeito histórico e social utilizando a língua

no contexto da realidade cotidiana constitui-se sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e desenvolve suas capacidades, habilidades e aptidões humanas.

Na educação escolar, a linguagem da criança torna-se instrumento do processo de ensino e aprendizagem, pois seus enunciados discursivos (orais e escritos) podem ser utilizados como objeto de ensino que, mediados pela intervenção do educador, materializam-se em diversos gêneros do discurso, sendo objeto para leitura, produção e análise dos fenômenos linguísticos que compõem a estrutura e funcionamento da língua.

Os estudiosos contemporâneos de Vygotski e Bakhtin, como Luria (2006), Leontiev (1978/2006), Davídov (1988), Duarte (1996/2006), Mello (2000/2006), Cardoso (2002), Miller (2003) Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, fundamentam seus estudos na concepção da linguagem como instrumento de interação sociocultural constituída historicamente durante o desenvolvimento do processo de humanização. Vygotski e Bakhtin consideram a criança como sujeito ativo no processo de apropriação da linguagem oral e escrita, bem como seus enunciados discursivos como objeto e produto de ensino e aprendizagem da atividade de produção textual, ou seja, concebem o texto como unidade de enunciação discursiva no processo de apropriação e objetivação da língua materna no contexto da educação escolar promovendo, portanto, a formação da criança produtora-autora de seus próprios enunciados discursivos.

As produções teóricas desses estudiosos acerca da língua materna como instrumento de interação humana contribuíram para o desenvolvimento de inúmeras e importantes pesquisas acadêmicas, bem como propiciaram a elaboração de inovadoras propostas teóricas e práticas de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar, como é o caso da proposta de leitura, produção e análise linguística a partir do *texto* como objeto e produto da enunciação discursiva em sala de aula, com base no trabalho com os diferentes gêneros do discurso existentes na sociedade.

Nesse sentido, adotamos no presente trabalho a concepção de linguagem oral e escrita como enunciação discursiva utilizada pelos sujeitos históricos como instrumento de interação humana, e de acordo com os objetivos da investigação, o gênero narrativo escrito constitui nosso objeto e produto de ensino e aprendizagem, bem como de análise investigativa que apresentaremos a seguir.

4.1 Processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação na produção escrita do gênero narrativo

A partir da proposta de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar, fundamentada na perspectiva dos princípios vigotskianos do processo histórico de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da formação humana, bem como dos princípios da enunciação discursiva propostos pela filosofia da linguagem bakhtiniana, questionamos como acerca do processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação (como signos culturais que organizam a estrutura e funcionamento da linguagem escrita) pelas crianças em processo de apropriação da língua materna no decorrer do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, tendo em vista o trabalho com o *texto* em sala de aula, considerando que o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança de operar conscientemente com os mecanismos linguísticos no processo de textualização favorece o desenvolvimento das funções psíquicas especiais, levando-a à formação de conceitos, atenção voluntária e controle da conduta humana.

Nesse sentido, explicitamos o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos sinais convencionais de pontuação a partir do trabalho de leitura, produção e revisão textual com o gênero narrativo escrito explorado em sala de aula ao longo do processo de apropriação e objetivação da língua materna no 1º e no 2º anos do Ensino Fundamental.

Após o trabalho de exploração dos elementos linguísticos do gênero conto clássico, como as características e ações dos personagens, espaço, tempo, situação inicial, evento perturbador, desdobramentos das ações dos personagens, resolução do conflito, ação finalizadora e situação final da trama da narrativa, dedicamo-nos ao ensino do funcionamento da linguagem escrita, ou seja, ao uso dos sinais de pontuação e da estruturação textual a partir da atividade de produção textual (1ª versão) e reescrita (2ª versão), primeiramente, coletiva e, depois, individual de cada conto clássico escolhido pelos educandos para constituir o nosso livro de “Contos Clássicos”. Essa atividade motivou-nos a planejar, organizar e desenvolver uma série de ações, caracterizando o desenvolvimento da estrutura de atividade de estudo proposta por Davíдов; Márkova (1987), na qual a educadora-pesquisadora estabelece a interação entre a criança e os conhecimentos linguísticos necessários à pontuação e estruturação adequada do gênero narrativo escrito com a finalidade de garantir a construção de sentido pelo interlocutor-leitor.

Nesse sentido, por meio da relação dialógica estabelecida entre educando-educando e educando e educadora-pesquisadora, desenvolvemos a primeira produção textual de cada conto clássico por meio da atividade coletiva, na qual atuamos como escriba e as crianças como sujeitos que participaram ativamente do processo de textualização coletiva do conto na lousa, registrando em uma folha de fichário a produção coletiva para servir-lhes de modelo de estruturação textual do gênero narrativo escrito. Assim, como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, focamos o uso dos sinais de pontuação para organizar a produção textual em unidades de sentido discursivo, garantindo a coerência e a coesão textual, bem como a construção do sentido ao interlocutor-leitor.

Tendo em vista o desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, realizamos dois tipos de atividades em sala de aula: primeiramente a produção de texto coletiva e individual (1ª versão) e, depois, a revisão coletiva e individual, resultando na reescrita do texto (2ª versão), tendo como foco o processo de pontuação convencional. Com esse trabalho, objetivamos favorecer e ampliar os conhecimentos linguísticos das crianças acerca dos sinais de pontuação e o seu uso adequado na organização estrutural do enunciado discursivo na composição das unidades de sentido, isto é, na constituição do parágrafo. Nesse tipo de atividade, a criança foi levada a ler, produzir e refletir sobre o sistema da língua materna em seu funcionamento vivo, isto é, na situação comunicativa real e concreta estabelecida pelo discurso oral e pela escrita de texto em sala de aula. Assim, ao desenvolver o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita como instrumento complexo da cultura humana, a partir das relações dialógicas de interação social promovida em sala de aula, a criança se apropria dos conhecimentos da linguagem escrita e objetiva-os por meio da utilização em seus escritos individuais, operando, conscientemente, com os mecanismos linguísticos anteriormente apropriados e internalizados por meio da atividade coletiva.

A partir da primeira produção textual, o texto 1 das crianças tornou-se objeto de análise linguística, pois, por meio da ação mediadora, desenvolvemos a atividade coletiva de revisão da 1ª versão e reescrita da 2ª versão do texto narrativo escrito. Esse trabalho desenvolveu-se por meio da exploração sistematizada da revisão coletiva na lousa, na qual expusemos o texto produzido individualmente pela criança, sendo objeto de análise linguística. O texto foi reproduzido na lousa, preservando a escrita original da criança produtora-autora e, coletivamente, fomos lendo e analisando os enunciados e utilizando os sinais de pontuação para organizar a unidade discursiva de forma coesa e coerente, favorecendo ao interlocutor-leitor a realização da atividade de leitura e construção do sentido

discursivo. A produção textual selecionada para a realização dessa atividade de revisão reescrita coletiva teve por critério ser aquela que demonstrasse maiores problemas de domínio dos elementos linguísticos e internalização dos mecanismos cognitivos de operação dos recursos linguísticos dos sinais de pontuação pela criança.

Na sequência, desenvolvemos o trabalho de intervenção individualizada com cada educando da turma, coletando os registros relativos aos sujeitos da presente investigação. Desse modo, o trabalho de revisão da produção individual (1ª versão) e da reescrita da 2ª versão do texto da criança aconteceu com a nossa supervisão, na qual atendíamos uma criança de cada vez. Iniciávamos o trabalho de revisão textual solicitando à criança a análise dos seus escritos e, juntos, íamos reconstruindo o sentido discursivo e reescrevendo o texto a partir do uso dos sinais de pontuação, estruturando o texto em parágrafo, mas respeitando a enunciação do discurso original de modo a não descaracterizar a autoria textual da criança.

Esse trabalho de produção textual coletiva e individual da 1ª versão, bem como a atividade de revisão e reescrita da 2ª versão textual do gênero narrativo escrito foram desenvolvidos com os 3 (três) contos estudados, dando origem à construção individual de um livro de “Contos Clássicos” pelas próprias crianças, pois a última versão foi objeto de escrita do texto em novas folhas que constituíram as páginas do livro. A construção global do livro também foi realizada em coletividade, ou seja, elaboramos os elementos pré-textuais como capa, contracapa, agradecimentos, dedicatória e sumário e os elementos pós-textuais, como as referências bibliográficas.

Na sequência dos critérios de seleção e categorização, apresentamos a análise dos dados gerados no processo de produção textual da 1ª versão e revisão individual e reescrita da 2ª versão dos 3 (três) contos clássicos das 4 (quatro) crianças selecionadas como sujeitos para análise linguística do gênero narrativo escrito. As produções textuais não foram transcritas, devido ao fato de considerarmos importante garantir a legibilidade da escrita da criança, favorecendo a leitura e compreensão do interlocutor leitor do presente estudo.

4.1.1 Pontuação textual com ausência de sinais convencionais: Sujeito 1 (S1)

O Sujeito 1, é uma criança interessada e dedicada aos estudos escolares, porém um pouco tímida. A família é formada pelo pai, mãe e dois irmãos mais velhos. O pai é pedreiro e a mãe dona de casa, ambos com formação incompleta no Ensino Fundamental, porém, sempre presentes na escola e demonstrando preocupação com o desempenho escolar dos filhos.

Durante o processo de apropriação da língua materna na escola, S1 sempre necessitou do acompanhamento e intervenção da educadora-pesquisadora que a levava a expressar-se oralmente e por escrito no contexto de ensino e aprendizagem nas atividades desenvolvidas tanto em sala de aula quanto fora nas brincadeiras de faz de conta no parque, momentos em que dialogava com a criança, estimulando o desenvolvimento da linguagem oral, imaginação e criatividade, ou seja, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal de S1 (VYGOTSKI, 1995).

A produção textual do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho” expressa bem seu processo de apropriação da linguagem escrita e o nível de domínio das operações mentais acerca dos elementos linguísticos tanto do processo de apropriação da língua materna quanto do processo de pontuação e estruturação textual.

Embora a criança ainda não apresente o domínio pleno da apropriação da linguagem escrita considerada convencional da língua materna ela é capaz de realizar atividade de leitura e compreensão do seu próprio texto, pois a construção do sentido discursivo ocorre pela interação dialógica entre produtor-autor e interlocutor-leitor, ou seja, independente apenas do signo da linguagem escrita; a compreensão do enunciado discursivo também necessita dos conhecimentos prévios inferidos pelo outro na situação de comunicação.

Quadro 9 - Sujeito 1: Pontuação do texto 1- Jun/2011 (1ª versão).

CHAPEUZINHO VELHO
 ERA VEJUNA MENINCA NADA CHAPEUZINHO
 VELHO MUITO QUE RIDA VOVÓ A VÃE
 MÃ DO CHAPEUZINHO LEVA DO CINHO
 PAVOVÓ LANCOTRO LOBO NO CAMINHO
 POLO FALOU ONDE VOCE VAI CHAPEUZINO
 VELHO E VONA CAVADA VOVÓ LEVA DO
 CI PARA VOVÓ O LOBO FALOU PARA LA
 E LA LEVA FLORE PAVOVÓ
 O LOBO COME DA CADA DA VOVÓ E CONE
 A VOVÓ NA E CECO DO MÍDO E PE RÃDO A
 CAPEUZINHO VELHO DO MÍDO
 CAPEUZINHO E DI CE KOKO QOBE LA
 TÃO GA DE EPARATE OVI NELO MINHA
 NE TÍ NHA VOVÓ QUE NÃO GA DA
 ESA O LOBO FA LOGE PARA TEAGA
 MELO VOVÓ QUE BOCA DE SA O LOBO COME
 ACO CAPEZINO E DO MINA CA DA VOVÓ
 O CASADO OVI O ROCO DO LOBO E ÉTO
 E FA LOTI PECOTÉ CE VEZACO ECOTO
 E A BARRIGA DO LOBO E TIRO A CAPEUZINHO
 E A VOVÓ
 CASADO A VOVÓ E A CAPEUZINHO E VIVE RÃ
 FELIZ PARA CAPE

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a produção textual do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, realizada em junho de 2011, com foco nos recursos linguísticos da pontuação e paragrafação textual, constatamos que Sujeito 1 (S1) ainda encontra-se em processo de apropriação da linguagem escrita, no estágio denominado por Luria (2006) de escrita simbólica, na qual a criança representa com signos culturais concretos a linguagem interna e abstrata dos pensamentos, e ainda não apresenta apropriação dos recursos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação.

Desse modo, consideramos que os sinais convencionais de pontuação estão ausentes na produção textual do S1, porém, a criança apresenta uma organização espacial do texto, pois registra, separadamente, o título na linha 1 e corpo do texto da linha 2 a 24. No corpo do texto, observamos a estruturação das características internas do gênero narrativo escrito, pois na linha 2, S1 inicia a enunciação discursiva com “*Era uma vez....*” apresentando e descrevendo a personagem do conto. Na linha 5, apresenta o evento perturbador com a entrada do personagem lobo no enredo da história que dialoga com Chapeuzinho por meio do discurso direto utilizado pela criança, sem o uso das marcas dos signos culturais/sinais de pontuação.

A partir do diálogo das personagens, há o desencadeamento das ações expressando o desenvolvimento do evento perturbador narrado pelo S1 que vai da linha 6 até a linha 18. Na linha 19, S1 registra a ação finalizadora do conto, pois apresenta outro personagem, o caçador que ouve o ronco do lobo e entra na casa da vovó pra ver o que está acontecendo. Assim, corta a barriga do lobo e salva Chapeuzinho Vermelho e sua vovozinha. Nas linhas 23 e 24, S1 apresenta a situação final do conto, ou seja, com a morte do lobo “*caçador, vovó e a Chapeuzinho viveram felizes para sempre*”. Assim, S1 finaliza a produção textual com o típico discurso de final do conto clássico.

Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo demonstrando baixo nível de domínio das operações mentais no uso dos recursos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação, S1 apresenta significativas tentativas de organização de estruturação textual, pois percebemos nas linhas 9 e 22 uma ruptura na enunciação discursiva demonstrada pelo espaço em branco no final da linha e a continuação das linhas subsequentes, mas sem a demarcação da alínea, ou seja, do espacinho em branco deixado antes do início de cada enunciação discursiva.

De acordo com Arena (2007, p.41), os espaços em branco deixados pelos sujeitos da aprendizagem em seus escritos já no início do processo de apropriação da linguagem escrita, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem representar as primeiras tentativas de estruturação textual, pois no processo de produção textual as crianças lançam mão de certos

elementos linguísticos e procuram “aproximar os segmentos textuais” e, nesse mesmo processo, também apresentam rupturas, bloqueios de alguns elementos, caracterizando uma tensão psíquica em operar adequadamente com os segmentos textuais demonstrados por meio das tentativas de aproximação e distanciamento no decorrer da produção textual. “Essa tensão, necessária para a construção textual, traz para a superfície as marcas de sinalização de proximidade e de distanciamento, ou de ligação e de ruptura de blocos de significação, em processo de interdependência [...]” (ARENA, 2007, p. 41).

Nesse sentido, no processo de produção textual, a criança explicita essa tensão entre as ações de aproximar e distanciar os segmentos textuais por meio da utilização dos sinais de pontuação convencionais ou não, pois, no caso dos espaços em branco no final das linhas, também podemos compreender como sendo as primeiras tentativas de rupturas, indicando indícios de estruturação textual em parágrafos. Portanto, os sinais gráficos utilizados pelos educandos tanto podem ser considerados como indicadores de pontuação quanto de instrumentos que articulam a tensão entre distanciamento e aproximação dos elementos linguísticos.

Esse processo de tensão entre distanciar e aproximar os elementos linguísticos desencadeados pela criança durante a atividade de produção textual caracteriza o desenvolvimento das operações mentais, favorecendo a atuação pedagógica do educador na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, tendo em vista elevar o nível de consciência quanto ao domínio do uso dos sinais de pontuação convencional e estruturação textual ao longo da apropriação da linguagem escrita na educação escolar.

A produção textual da 1ª versão do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho” constituiu-se como atividade epilinguística estabelecendo a ponte entre o trabalho linguístico e o trabalho metalinguístico (MILLER, 1998) desenvolvido com S1 no momento da revisão individual da produção de texto por meio da intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora.

O trabalho epilinguístico desenvolvido com S1 a partir da 1ª versão da produção textual teve por base a relação dialógica acerca da reflexão do processo de escrita, bem como do processo de leitura da própria escrita a partir dos conhecimentos linguísticos suscitados pela educadora-pesquisadora. Tomemos o seguinte exemplo:

2 “ERAVERUNA MENINACAMADA CHAPEUZINHO
3 VENELHO NUITO QUERIDA VOVÓ A NÃE
4 NÃDO CHAPEOZINHO LEVA DOCINHO
5 PAVOVÓ LANOCONTRO LOBO NO CANINHO
6 AOLO FALOU ONDE VAI CHAPEOZINHO”

Na atividade epilinguística, refletimos sobre a necessidade de segmentação das palavras (como em: eraveruna=era uma vez uma) no processo de constituição do texto, própria da escrita convencional. Nesse processo, desenvolvemos a análise metalinguística do segmento textual, escolhendo adequadamente o sinal de pontuação necessário à compreensão do sentido discursivo (por exemplo: um ponto final após a palavra “vovó”). Concomitantemente, reescrevemos o texto, com base nessa análise, cujo resultado materializa-se na reescrita da 2ª versão do conto, conforme apresentaremos a seguir.

Quadro 10 - Sujeito 1 - Texto 1 - Jun/2011 (2ª versão)

CHAPÉUZINHO VERMELHO

1. ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPÉUZINHO
 2. VERMELHO MUITO QUERIDA DE SUA VOVÓ.
 3. UM DIA, A MAMÃE DA CHAPÉUZINHO MANDOU
 4. LEVAR DOCINHOS PARA A VOVÓ.
 5. CHAPÉUZINHO ENCONTROU O LOBO NO CAMINHO
 6. E FALOU:
 7. - ONDE VAI CHAPÉUZINHO?
 8. - VOU A CASA DA VOVÓ LEVAR DOCINHOS PARA ELA.
 9. RESPONDEU A CHAPÉUZINHO VERMELHO.
 10. O LOBO FALOU PARA CHAPÉUZINHO LEVAR FLORES
 11. PARA A VOVÓ. ELA FICOU NA FLORESTA COLHENDO
 12. FLORES E O LOBO CORREU PARA A CASA DA
 13. VOVÓ, COMEU A VOVÓ INTERINHA E DEITOU NA CAMA
 14. PARA ESPERAR A CHAPÉUZINHO CHEGAR.
 15. QUANDO CHAPÉUZINHO CHEGOU VIU A VOVÓ DORMINDO
 16. E PERGUNTOU:
 17. - VOVÓ, QUE ORELHA GRANDE É ESSA?
 18. - É PARA TE OUVIR MELHOR, MINHA NETINHA! FALOU
 19. O LOBO.

²¹ -VOVÓ, QUE MÃOS GRANDES SÃO ESSAS? - PERGUNTOU
²² A MENINA.
²³ -É PARA TE AGARRAR MELHOR, MINHA NETINHA.
²⁴ RESPONDEU O LOBO.
²⁵ -VOVÓ, QUE BOCA GRANDE É ESSA? - DISSSE A
²⁶ NETINHA.
²⁷ -E PARA TE COMER! - DISSSE O LOBO.
²⁸ ENTÃO, O LOBO PULOU DA CAMA E COMEU A
²⁹ CHAPEUZINHO INTERINHA. DEPOIS, O LOBO DEITOU
³⁰ NA CAMA, DORMIU E RONCOU ALTO.
³¹ UM CAÇADOR QUE PASSAVA POR ALÍ
³² OUVIU O RONCO, ENTROU NA CASA DA VOVÓ
³³ E VIU QUE ERA O LOBO E FALOU:
³⁴ -TE PEGUEI, SEU VELHACO!
³⁵ O CAÇADOR CORTOU A BARRIGA DO LOBO
³⁶ E TIROU A CHAPEUZINHO E A VOVÓ AINDA
³⁷ VIVA.
³⁸ O CAÇADOR, A VOVÓ E A CHAPEUZINHO
³⁹ VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho com as atividades linguísticas, desenvolvido por S1 em sala de aula a partir da intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora, propiciou o retorno da criança ao texto inicial revisando-o com foco na reorganização dos enunciados discursivos e a intervenção nos possíveis desvios, ausência ou uso inadequado dos sinais de pontuação na estruturação do gênero narrativo escrito em parágrafos. Assim sendo, quando o trabalho de revisão textual parte da própria produção escrita do educando e com a intervenção reflexiva do educador, favorece o desenvolvimento do processo de “[...] construção e (re)construção do texto escrito, através ‘de uma aprendizagem significativa’ que pode ser definida segundo seu resultado: ‘*modificação dos conhecimentos do saber-fazer do aluno*’” (GIROTTO, 2004, p. 48, grifo da autora), possibilitando apropriação e objetivação cada vez mais ampla do domínio

das operações mentais no processo de utilização dos recursos e mecanismos linguísticos desencadeados no momento de textualização.

Percebemos que o trabalho de revisão individual com auxílio da educadora possibilitou importantes modificações nos conhecimentos linguísticos desenvolvidos pela criança, possibilitando-lhe a constituir-se sujeito de seu próprio *fazer* no processo de escritura e revisão textual, desenvolvendo a autonomia no controle mental das operações e dos mecanismos linguísticos necessários à apropriação e objetivação dos sinais de pontuação.

A organização macroestrutural foi bem modificada em relação à produção da 1ª versão, pois no trabalho de intervenção individualizada, refletimos sobre a necessidade de reorganizarmos a enunciação discursiva do texto utilizando os sinais convencionais de pontuação, preservando a unidade de sentido do texto original, ou seja, sem descaracterizar a autoria da enunciação discursiva, pois utilizamos os sinais convencionais de ponto como, por exemplo, o ponto final, a vírgula, os dois pontos, o travessão, o ponto de exclamação e de interrogação, conforme podemos observar na unidade global do texto na 2ª versão, tornando-o compreensível ao interlocutor-leitor.

No processo de revisão da produção textual (1ª versão) da criança, a reescrita da 2ª versão ocorreu por meio de modificações que envolveram “[...] quatro operações: de supressão, acréscimo, substituição e deslocamento [...]” (GIROTTI, 2004, p. 51), pois nesse processo a criança pode suprimir partes dos textos, acrescentar outras que achar conveniente, fazer substituições nominais e deslocar partes do texto no conjunto da unidade global visando à constituição do sentido discursivo.

Nesse caso, S1 foi levado a realizar deslocamento de partes do texto necessário à estruturação de seu escrito utilizando os sinais convencionais de pontuação, resultando na ampliação da extensão da produção textual, pois o texto ampliou de 24 linhas na 1ª versão para 39 linhas na reescrita da 2ª versão, bem como apresentou avanço qualitativo no uso dos sinais convencionais de pontuação.

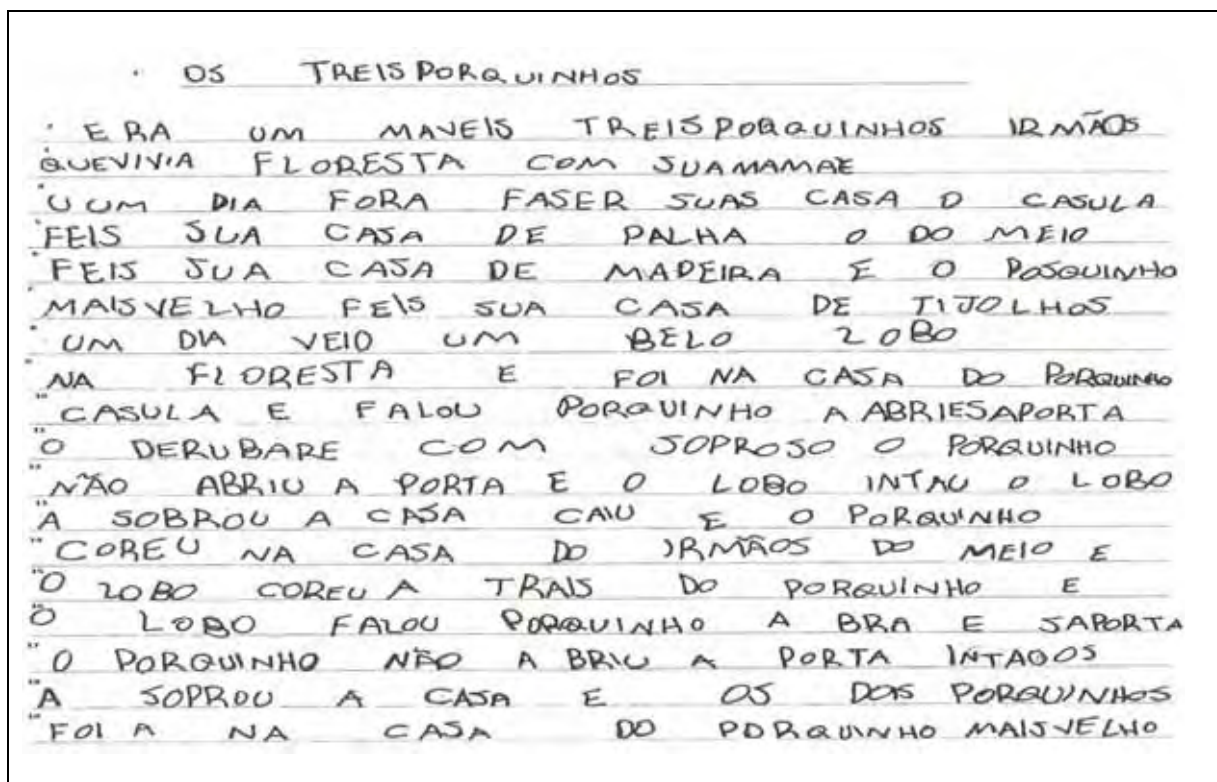
Nessa perspectiva, apresentamos o resultado do trabalho com as atividades linguísticas desenvolvidas no segmento textual destacado na 1ª versão da produção textual do conto clássico Chapeuzinho Vermelho.

2 “ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO
3 VERMELHO MUITO QUERIDA DE SUA VOVÓ.
4 UM DIA, A MÃE DA CHAPEUZINHO MANDOU-A
5 LEVAR DOCINHOS PARA A VOVÓ.
6 CHAPEUZINHO ENCONTROU O LOBO NO CAMINHO
7 E FALOU:”

Podemos constatar que a ação dialógica estabelecida entre educadora-pesquisadora e S1 no momento de reflexão e análise da linguagem escrita possibilitou o aprimoramento do estágio da escrita simbólica convencional, bem como a reorganização estrutural dos segmentos textuais a partir do uso adequado dos sinais de pontuação como elementos linguísticos para estabelecer as necessárias rupturas no texto, ou seja, ações de aproximar, romper e isolar, orientando a construção do sentido global da enunciação discursiva. Assim sendo, podemos constatar o uso adequado do ponto final, no final da linha 2, para encerrar a apresentação da personagem Chapeuzinho Vermelho. Após o uso adequado do ponto final na linha 2, S1 estabelece a ruptura do discurso e continua-o na linha 3 com o uso do espaço da alínea, evidenciando a ordenação da mãe à Chapeuzinho para levar docinhos para a vovó. Novamente, aparece o uso adequado do ponto final na linha 5. Na sequência, na linha 6, S1 inicia o segmento textual com o espaço da alínea e finaliza-o na linha 7 com o uso adequado dos dois pontos, indicando a fala da personagem, ou seja, explicitando a escrita de diálogo na forma do discurso direto, utilizando-se dos conhecimentos linguísticos.

A sistematização deste tipo de trabalho com as atividades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna contribui muito para o avanço qualitativo de apropriação dos conhecimentos linguísticos na formação da criança autora autônoma de textos escritos de diferentes gêneros textuais.

Quadro 11 - Sujeito 1- Pontuação do texto 2- dez/2011 (1ª versão)



" PARA CESCOPE DO LOBO O MAIS O LOBO FOI A
 " TRAI E DISE PORQUINHO A BRA E SAPORTA
 " O PORQUINHO NAO A BRIU A PORTA INTAU O LOBO
 " A SOPRO E A CASA CAIU OS DOIS PORQUINHOS
 " FORA NA OASA DO IRMAO MAJVELHO
 " O LOBO COREU A TRAS A TEA CASA DE TIGOLAS
 " E DISE PARA OS TRES PORQUINHOS
 " PORQUINHO A BRI E SAPORTA O DERUBAREI
 " COM UM SOPRO SO O POPQUINHO
 " NAO A BRI INTAU O LOBO ASOPRO E
 " A CASA NAO CAIU PORQUE E RA DE
 " TIGOLAS E MUITO FORTE O LOBO REJOVEU
 " PULAR NA CHAMINE A LALEIRA ISTAVA A
 " SEJA O LOBO SAIU PEGADO FOGO NO RABO
 " DO LOBO FOI INDORA PEGADO FOGO NO RABO
 " E OS PORQUINHOS VINERA FELISE PARA
 " SEPRE.

A Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a estrutura do texto 2 podemos constatar que, aparentemente, não houve progresso no desenvolvimento do nível de operações mentais da criança quanto à utilização dos sinais convencionais de pontuação, pois há somente um sinal convencional de pontuação no final na linha 36, finalizando o texto. No entanto, observamos que há um espaço no início do enunciado discursivo na linha 3, o qual pode ser reconhecido como sendo a possível marca de pontuação não convencional, expresso pelo espaço em branco no final da linha indicando a ruptura da enunciação discursiva (ARENA, 2007), bem como a situação inicial do enredo na narrativa. Na linha 4 há a continuação da enunciação discursiva na qual a criança apresenta cada personagem do conto até o final da linha 7, finalizando sem o uso do sinal convencional de pontuação, demonstrando apenas o espaço em branco. No entanto, percebemos a existência de ruptura do enunciado que corresponde ao fim de uma ideia ou de um pensamento, caracterizando a composição de uma unidade de sentido, conforme aponta Garcia (1988). No início da linha 8, o S1 inicia a enunciação deixando um pequeno espaço da margem esquerda da folha. Esse pequeno espaço pode significar o espaço da alínea, o qual indica o início de outra unidade de sentido no contexto do processo de textualização do gênero narrativo escrito. S1 inicia a enunciação do discurso na linha 8 e vai descrevendo todas as ações das personagens por meio do discurso direto, sem utilizar os sinais de

pontuação para organizar os diálogos, até a linha 24, pois, nesse momento da escrita, a criança realiza um distanciamento do segmento textual demarcado novamente pelo espaço em branco no final da linha, sem o uso do sinal convencional da pontuação.

Na linha 25, S1 continua o discurso indireto narrando a ação do *lobo* e vai até o final do conto na linha 36, finalizando com o sinal convencional da pontuação demonstrando o uso consciente do ponto final, pois a escrita do texto chegou ao fim. A pontuação do texto pela criança no final da enunciação discursiva demonstra ser o sinal de pontuação que ela se apropria com mais facilidade e utiliza-o de forma consciente durante o período de escolaridade. Esse fato foi constatado na pesquisa de Cardoso (2002) ao acompanhar o processo de escolarização das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental analisando o desenvolvimento das operações mentais na apropriação dos recursos e marcas de pontuação no processo de textualização do gênero narrativo escrito.

Os conhecimentos linguísticos apropriados por S1 nos momentos de reflexão coletiva e individual sobre o processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito propiciado pela educadora-pesquisadora no processo de ensino e aprendizagem são apropriados e objetivados pela criança de modo subjetivo, ou seja, a internalização dos conhecimentos linguísticos e sua utilização na produção textual ocorrem de forma lenta e processual, pois envolve a formação da criança como um todo: suas condições socioculturais de vida são fundamentais para que, com auxílio e mediação da educadora-pesquisadora, de um adulto ou de outra pessoa capaz de auxiliá-la, para que possa internalizar o conhecimento apropriado e objetivá-lo por meio da utilização de tais conhecimentos nas próximas produções textuais. Assim, a intervenção de um adulto atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança é fator crucial no desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais da criança, responsáveis pela formação dos conceitos, atenção voluntária e da conduta humana (VYGOTSKI, 1995).

Com o segmento textual abaixo transcrito, apresentamos o trabalho com as atividades linguísticas, exemplificando o processo de intervenção da educadora-pesquisadora, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança (VYGOTSKI, 1995).

8“UM DIA VEIO UM BELO LOBO
9 NA FLORESTA E FOI NA CASA DO POSQUINHO
10 CASULA E FALOU PORQUINHO AABRIESAPORTA
11 O DERUBARE COM SOPROSO O PORQUINHO
12 NÃO ABRIU A PORTA E O LOBO INTAU O LOBO
13 A SOBROU A CASA CAIU E O PORQUINHO

14 CORREU NA CASA DO IRMÃOS DO MEIO E
 15 O LOBO COREU A TRAI DO PORQUINHO E
 16 O LOBO FALOU PORQUINHO A BRA E SAPORTA
 17 O PORQUINHO NÃO A BRIU A PORTA INTAOS
 18 A SOPROU A CASA E OS DOIS PORQUINHOS
 19 FOI A NA CASA DO PORQUINHO MAISVELHO
 20 PARA SE ESCONDE DO LOBO O MAIS VELHO FOI A
 21 TRAI E DISE PORQUINHO A BRA E SAPORTA
 22 O PORQUINHO NÃO A BRIU A PORTA INTAU O LOBO
 23 A SOPRO E A CASA CAIU OS DOIS PORQUINHOS
 24 FORA NA OASA DO IRMAO MASVELHO”.

O foco da intervenção da educadora-pesquisadora baseou-se na revisão estrutural dos segmentos textuais por meio da reflexão e reorganização do discurso, tendo em vista a construção do discurso, ou seja, por meio da conscientização da necessidade da criança utilizar adequadamente os sinais convencionais de pontuação na organização do gênero narrativo escrito para estabelecer o sentido discursivo no contexto global da enunciação escrita como, por exemplo, o trecho da 2ª versão (quadro 12):

(Um dia, veio um belo lobo na floresta e foi na casa do porquinho caçula e disse:

____ Porquinho, abra essa porta ou derrubarei com um sopro só!).

Durante o processo dialógico com a criança, propiciamos a reflexão e análise de seus escritos, orientando-a reescrever o discurso indireto na forma direta na 2ª versão da produção textual, tendo em vista a utilização dos sinais convencionais de pontuação como elemento linguístico de estruturação textual necessário a constituição do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor.

Utilizamos a produção do texto 2, 1ª versão para realizarmos as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nesse contexto, o trabalho de revisão textual realizado pela criança com a colaboração da educadora-pesquisadora resultou na reescrita e produção da 2ª versão do conto clássico apresentado a seguir.

Quadro 12 - Sujeito 1: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)

1 "OS TRÊS PORQUINHOS"
 2 ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS
 3 IRMÃOS QUE VINHAM NA FLORESTA COM
 4 SUA MÃE.
 5 UM DIA, FORAM FAZER SUAS CASAS. O
 6 CAÇULA FEZ SUA CASA DE PALHA. O
 7 DO MEIO FEZ SUA CASA DE MADEIRA
 8 E O PORQUINHO MAIS VELHO FEZ SUA
 9 CASA DE TIJOLOS.
 10 UM DIA, VEIO UM BELO LOBO NA
 11 FLORESTA E FOI NA CASA DO POR-
 12 QUINHO CAÇULA E FALOU:
 13 "PORQUINHO, ABRE ESSA PORTA OU
 14 DERRUBAREI COM UM SOPRO SÓ!
 15 O PORQUINHO NÃO ABRIU A PORTA E O
 16 LOBO ASSOPROU A CASA E ELA CAIU. ELE
 17 CORREU NA CASA DO IRMÃO DO MEIO
 18 E O LOBO CORREU ATRÁS DO
 19 PORQUINHO E FALOU:

20 — PORQUINHOS, ABRAM ESSA PORTA!
 21 OS PORQUINHOS NÃO ABRIRAM A PORTA!
 22 ENTÃO, O LOBO ASSOPOU A CASA E OS
 23 DOIS PORQUINHOS FORAM PARA A CASA
 24 DO IRMÃO MAIS VELHO PARA SE ES-
 25 CONDEREM DO LOBO, MAS ELE FOI ATRÁS
 26 E DISSE:
 27 — PORQUINHOS, ABRAM ESSA PORTA!
 28 ENTÃO, O LOBO ASSOPOU E A CASA CAIU.
 29 OS DOIS PORQUINHOS CORRERAM PARA A CASA
 30 DO IRMÃO MAIS VELHO.
 31 O LOBO CORREU ATRÁS DOS DOIS
 32 PORQUINHOS ATÉ A CASA DE TIJOLOS E DISSE
 33 PARA OS TRÊS PORQUINHOS:
 34 — PORQUINHOS, ABRAM ESSA PORTA
 35 OU DERRUBAREI COM UM SOPRO SÓ!
 36 OS PORQUINHOS NÃO ABRIRAM. ENTÃO, O LOBO
 37 ASSOPOU BEM FORTE E A CASA NÃO CAIU
 38 PORQUE ERA DE TIJOLOS E MUITO FORTE.
 39 O LOBO RESOLVEU PULAR NA CHAMINÉ.
 40 A LAREIRA ESTAVA ACESA E ELE SAIU PEGAN-
 41 DO FOGO NO RABO.
 42 O LOBO FOI EMBORA E OS PORQUINHOS FICA-
 43 RAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da textualização da 1ª versão, levamos S1, por meio da mediação dialógica, a retomar a revisão de seu próprio texto, refletir sobre a escrita e reescrevê-lo utilizando os recursos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação adequadamente, estruturando os enunciados discursivos de acordo com o gênero estudado. Assim, reescrevemos o texto 2, enfatizando os sinais convencionais de pontuação e seu uso adequado como recursos

linguísticos necessários à estruturação do gênero narrativo escrito, mantendo a coesão e a coerência na sequência do enunciado, tendo em vista a construção do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor. Assim sendo, refletimos sobre a necessidade do uso dos sinais convencionais de pontuação como o ponto final, a vírgula, os dois pontos, os pontos de exclamação e de interrogação para estruturarmos o texto e torná-lo compreensível ao provável interlocutor-leitor.

Durante o processo de reescrita da 2ª versão do conto, refletimos acerca dos sinais convencionais de pontuação necessários à organização e estruturação dos diálogos existentes entre os personagens, enfatizando a escrita (conceito que antecede a pontuação) do discurso direto, demarcado pelo uso dos dois pontos e do travessão, indicando as falas das personagens no desenvolvimento da trama da narrativa. O discurso indireto apresenta maior força na manifestação da emoção e expressão subjetiva do sujeito produtor-autor, pois, sem se preocupar com a operação com os mecanismos linguísticos, a criança centra sua atenção para exteriorizar sua forma subjetiva de detalhar na escritura as situações narradas, explicitar sua personalidade e seu estilo de escrita. Contudo, a organização do discurso direto exige o uso de normas sintáticas e gramaticais que determinam a expressão do conteúdo formal. Portanto, há certa dificuldade de transpor o discurso indireto para o discurso direto, pois alguns elementos expressivos da individualidade são perdidos pela exigência da formalidade de expressão do conteúdo e utilização dos sinais convencionais de pontuação.

A intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora nesse processo de reflexão, análise e reescrita do discurso indireto para o direto torna-se de fundamental importância, pois favorece à criança o processo de reflexão e internalização do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação como recurso linguístico necessário à estruturação dos segmentos textuais e a constituição do sentido global da enunciação discursiva. Ao intervirmos na reflexão, análise e reescrita da 1ª versão do texto 2 pela criança no segmento da linha 10 a 26, obtivemos o seguinte resultado apresentado a seguir.

10 “UM DIA, VEIO UM BELO LOBO NA
 11 FLORESTA E FOI NA CASA DO POR-
 12 NHO CAÇULA E FALOU:
 13 ____ PORQUINHO, ABRA ESSA PORTA OU
 14 DERRUBAREI COM UM SOPRO SÓ!
 15 O PORQUINHO NÃO ABRIU A PORTA E O
 16 LOBO ASSOPROU A CASA E ELA CAIU. ELE
 17 CORREU NA CASA DO IRMÃO DO MEIO
 18 E O LOBO CORREU ATRÁS DO
 19 PORQUINHO E FALOU:
 20 ____ PORQUINHOS, ABRAM ESSA PORTA!

21 OS PORQUINHOS NÃO ABRIRAM A PORTA.
 22 ENTÃO, O LOBO ASSOPROU A CASA E OS
 23 DOIS PORQUINHOS FORAM PARA A CASA
 24 DO RIMÃO MAIS VELHO PARA SE ES-
 25 CONDEREM DO LOBO, MAS ELE FOI ATRÁS
 26 E DISSE:

Por meio do trabalho com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas com a língua materna, a partir da intervenção da educadora-pesquisadora, a criança foi levada a revisar sua produção textual estabelecendo as necessárias rupturas nos segmentos textuais, ou seja, distanciando ou aproximando os segmentos de acordo com a necessidade discursiva, utilizando conscientemente os sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos fundamentais no processo de estruturação do gênero narrativo escrito. Como consequência, S1 ampliou seus conhecimentos linguísticos e melhor reorganizou a estrutura da narrativa, utilizando adequadamente os sinais de pontuação.

Na primeira versão do texto 2, S1 havia registrado os segmentos textuais em uma única unidade discursiva e, a partir da revisão com intervenção individualizada, foi capaz de melhor estruturar seus segmentos textuais e chegar à constituição do sentido discursivo global do gênero narrativo em estudo. As rupturas discursivas são visíveis com o uso consciente dos sinais de pontuação ao final das linhas e do espaço da alínea no início dos segmentos textuais como, por exemplo, o segmento de texto entre as linhas 10 e 12. Nele percebemos o uso do sinal da vírgula na linha 10 e do hífen na linha 11, indicando a separação de sílabas das palavras no interior do texto. As informações do uso da vírgula e do hífen no interior do texto são fornecidas à criança no momento de reflexão e análise da escritura por meio da relação dialógica estabelecida entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a internalização do conhecimento e a objetivação futura na situação de produção escrita.

A escritura do diálogo na forma do discurso direto foi proporcionada à criança por meio do questionamento e reflexão no momento da revisão textual, levando a criança a perceber a necessidade do uso dos sinais de pontuação ao indicar a fala das personagens do conto clássico. Assim, refletimos sobre o uso linguístico dos dois pontos e do travessão.

Nessa perspectiva, outros sinais vão sendo apresentados e analisados com a criança, pois na linha 1 podemos observar a utilização de “aspas” indicando ênfase na escrita do título, registrado separadamente do corpo do texto. Nessa perspectiva, Garcia (1988, p. 203) apresenta seu conceito de parágrafo ressaltando que consiste numa unidade de composição que pode ser constituída por um ou mais períodos para desenvolver uma ideia central ou nuclear, podendo ser agregadas outras secundárias. Assim sendo, percebemos que S1 iniciou

na linha 5 uma enunciação discursiva e a terminou na mesma linha com um ponto final, seguindo um segundo período do discurso com a discussão do mesmo tema, ou seja, o relato da apresentação e características dos personagens do conto clássico “Os três Porquinhos”, indo até a linha 9, constituindo-se, assim, um parágrafo com mais de um período discursivo, pois o tema do segundo período mantém relação com o primeiro, complementando-o.

A unidade de composição textual, denominada de parágrafo (GARCIA, 1988), pode ser estruturada de diferentes formas dependendo da situação comunicativa, da complexidade do tema, do gênero do discurso mais apropriado ao objetivo do produtor-autor, da característica do interlocutor-leitor. Isto é, cada sujeito desenvolve um estilo individual e subjetivo de expressar sua personalidade escritora. A formação do estilo de escrita e usos dos recursos linguísticos no processo de textualização pela criança produtora-autora é constituída ao longo do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita no contexto das práticas sociais de uso nas relações de interação humana como língua viva em contínuo funcionamento nas práticas socioculturais de interação entre os homens.

A apropriação dos sinais convencionais de pontuação pela criança e sua utilização como recursos linguísticos necessários à estruturação dos enunciados discursivos do gênero narrativo escrito não ocorre de modo linear e desconectado do processo de apropriação da linguagem escrita, mas de forma dinâmica e processual envolvendo momentos de contradições, avanços e retrocessos, necessitando muito da intervenção e mediação de um adulto ou companheiro mais experiente para atuar diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal. A apropriação e objetivação dos sinais de pontuação pela criança resultam de uma relação complexa e dinâmica estabelecida entre o trabalho coletivo e individual, do geral para o particular, do interpessoal para o intrapessoal, do interpsíquico para o intrapsíquico e, nesse processo, a criança se apropria dos conhecimentos específicos da língua materna e constitui-se criança produtora-autora de diferentes gêneros do discurso.

Na educação escolar, a criança deve ser levada a vivenciar diversas situações de comunicação e práticas sociais de uso da linguagem humana por meio de diferentes manifestações como desenho, modelagem, linguagem oral e escrita, canto, dança, entre outras (MELLO, 2006), pois, desse modo, a aprendizagem propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano, elevando o nível das capacidades, habilidades cognitivas para operar com os recursos e mecanismos linguísticos necessários ao processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos da língua materna como os elementos linguísticos de pontuação e estruturação textual utilizado pela criança no momento da produção escrita.

A produção do texto 3, 1ª versão do conto clássico “Branca de Neve e os Sete Anões” produzido por S1 no mês de junho de 2012 demonstra claramente a importância do desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas conduzidas pela educadora-pesquisadora em sala de aula com a finalidade de propiciar a formação da criança produtora-autora de diferentes gêneros textuais.

As relações educativas pautadas na dialogia, nas quais a criança é vista e considerada como sujeito da aprendizagem, leva-a a participar, questionar, se posicionar e a se expressar de diferentes formas no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento humano em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos cognitivos, sociais, culturais, psicológicos e afetivos fundamentais à formação da personalidade infantil.

Esse tipo de relação humana propiciada em sala pelo educador que reconhece a criança como sujeito histórico torna-se crucial no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, o qual se constitui, conforme a Teoria Histórico-Cultural, no objetivo maior da educação escolar. As relações educativas estabelecidas em sala de aula entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem por meio da linguagem oral e escrita promovem o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos e culturais, pois as relações interpessoais favorecem o processo de apropriação do saber histórico pelo sujeito no plano individual-intrapessoal e eleva o nível de domínio e controle das operações mentais na objetivação do conhecimento apropriado a partir das relações estabelecidas com o outro.

Envolvido nas relações humanas de ensino e aprendizagem, S1 desenvolve suas capacidades e habilidades psíquicas, apresenta um progresso significativo em seu processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos acerca dos sinais convencionais de pontuação e uso consciente na estruturação do gênero narrativo escrito. O progresso no desenvolvimento individual do S1 se deu em sua totalidade, pois no início do ano letivo de 2011, apresentava uma conduta muito dependente da mediação da educadora-pesquisadora, o relacionamento interpessoal era muito limitado e pouco se expressava oralmente. Ao longo do ano letivo de 2011, por meio das relações dialógicas estabelecidas em sala de aula, a criança foi desenvolvendo as capacidades e habilidades de relacionamento interpessoal propiciadas, também, por meio de diferentes atividades como modelagem, recreação dirigida no parque, jogos de faz de conta, desenho, canto, dramatização e desenvolvimento de projeto de leitura e escrita significativo para a criança. Tais atividades formam fundamentais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois a qualidade do texto 3 expressa o progresso no desenvolvimento as operações mentais no domínio do uso

consciente dos conhecimentos linguísticos necessários à pontuação e a estruturação do gênero narrativo escrito, conforme contamos no texto 3, apresentado a seguir.

Quadro 13 - Sujeito 1: Pontuação do texto 3 - jun/2012 – (1ª versão)

Branca de Neve e os sete anões

♡

1 Era uma vez uma princesinha chamada Branca de Neve
 2 de pele Branca como a neve e tinha cabelos pretos como
 3 o ébano e lábios vermelhos como o sangue. Ela morava com
 4 sua mãe. Tinha um espelho mágico e todos os dias ela
 5 perguntava ao espelho:
 6 — Espelho espelho meu: existe alguém mais bela do que
 7 eu? — e a mais linda mais Branca de Neve e a mais
 8 bela no outro dia ela perguntou de novo: espelho espelho
 9 meu: existe alguém mais bela do que eu? — Não minha
 10 rainha, você é a mais bela no outro dia ela perguntou
 11 de novo: espelho espelho meu: existe alguém mais bela do
 12 que eu? — Não, você é a mais linda mais Branca de Neve e a
 13 mais bela.
 14 A rainha ficou furiosa e chamou o caçador e disse
 15 para o caçador matar Branca de Neve e trazer o
 16 coração e o pedaço.
 17 O caçador não teve coragem de matar Branca de Neve

19 O caçador falou:

20 para nunca mais voltar ao castelo e do fugiu
21 assustada o caçador matou um bichinho e pegou o coração
22 e o pigado e colocou no saco levou para a madrastra e ela
23 falou para o espelho:

24 - Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?
25 Então o espelho respondeu:

26 - Sim sua sub-tinha e a rainha Branca de neve então o
27 madrastra ficou furiosa e a rainha chamou o caçador para
28 mata e trazer o coração e o pigado o caçador não teve coragem de
29 comprar o que a madrastra pediu e o caçador disse Branca de
30 neve fugiu e matou um bicho e pegou o coração e o pigado
31 e deu para a madrastra. Branca de neve achou uma casinha
32 e os bichinhos ajudaram Branca de neve a chegar na casinha ela
33 entrou na casinha e parecia uma casa de boneca e comeu
34 os sete patos que estava na mesa e juntou as sete caminhas
35 e deitou e as sete anões chegaram e viram Branca de neve
36 deitada e Branca de neve acordou e contou toda a sua triste
37 história e as sete anões deram-lhe Branca de neve morou com
38 eles.

39 Enquanto eles trabalhava ela cuidava do caso e a madrastra
40 disse para o espelho:

41 espelho espelho meu existe alguém mais bela do que eu?

42 - Sim sua sub-tinha esta viva e a madrastra se

"transformou em uma velha vendedora de prata e por aí
 "a casa dos sete anões e deu uma moeda envenenada para Bran
 "ca de neve e há primeira parte dos anões e os sete anões chegaram
 "e virão Branca de neve desmaiada e pensarão que Branca de neve
 "tinha morrido e colocaram em um caixão de vidro e um príncipe
 "que passava por ali viu Branca de neve e incomodou com sua
 "beleza levantou o tampo do caixão e beijou Branca de neve e se
 "casou e viverão felizes por sempre.

Fonte: Elaborado pela autora.

O avanço no nível do domínio e controle consciente das operações mentais dos recursos linguísticos da pontuação e estruturação do gênero narrativo demonstrado por S1 está explícito no texto 3, 1ª versão. A grafia do texto evoluiu da letra de forma maiúscula utilizada na tessitura dos textos anteriores para a textualização em letra cursiva, bem como demonstrou a consolidação do processo de apropriação da linguagem escrita, o desenvolvimento das capacidades e habilidades na realização da atividade da linguagem escrita. A enunciação discursiva do S1 no texto 3 expressa o domínio do enredo do conto clássico, a riqueza dos detalhes na descrição dos personagens e, principalmente, maior domínio do uso consciente dos recursos linguísticos dos sinais de pontuação, tanto em termos da maior quantidade de pontos utilizados, como na utilização adequada desses pontos. Houve, também, aumento significativo na extensão da produção textual com relação aos textos produzidos anteriormente.

Na linha 1, S1 registra o título do texto com o nome do conto e, na sequência, desenha um coração para expressar a separação existente entre o título e o corpo do texto que inicia na linha 2. S1 inicia o enunciado discursivo logo no início da linha 2 sem deixar o espaço em branco da margem esquerda denominado alínea. Inicia a unidade de composição discursiva na linha 2 com letra maiúscula e divide-a em dois períodos. O primeiro período tem início na linha 2 e vai até próximo ao final da linha 4 com a expressão do ponto final. O segundo período tem início na mesma linha 4 e se estende até meados da linha 6, encerrado com o uso de dois pontos e deslocamento do segmento textual para a linha seguinte, indicando a sequência da escrita da fala de uma personagem, no caso, a fala da madrastra com

seu espelho mágico. Entre as linhas 1 e 6, observamos a construção de uma unidade de composição discursiva bem definida, ou seja, a estruturação do discurso escrito em forma de parágrafo (GARCIA,1988), demonstrando a tentativa de uso consciente dos sinais convencionais de pontuação no processo de estruturação do texto narrativo escrito.

Na linha 7, S1 inicia a enunciação discursiva com o registro do sinal do travessão, indicando a fala da madrasta com o espelho mágico; a escrita da primeira letra encontra-se em letra minúscula, convencionalmente deveria ser registrada com letra maiúscula, mas no momento representa avanço no domínio cognitivo da criança em operar com os conhecimentos linguísticos utilizando o travessão corretamente.

O S1 apresenta tentativas de registro escrito do discurso direto, mas ainda não tem o domínio de operar com tais mecanismos discursivos, pois apresenta as falas da madrasta com a fala do espelho num único bloco discursivo como podemos constatar no segmento textual da linha 7 até a linha 14. Na linha 10 evidenciamos a utilização consciente do ponto de interrogação explicitando a pergunta da madrasta ao espelho mágico e, na mesma linha, observamos o registro do travessão indicando a fala do espelho, interlocutor da madrasta, segmento textual que possibilitou o desenvolvimento do trabalho de reflexão e análise da produção textual, conforme apresentamos mais adiante a título de exemplificação.

Nessa perspectiva, continuando o processo de análise, observamos que S1 deixa o espaço em branco na margem esquerda da linha 15 e inicia o segmento textual, já com letra cursiva maiúscula, expressando a conduta da rainha e o finaliza na linha 17 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final. Na linha 18, S1 começa o segmento textual com letra maiúscula, porém sem deixar o espaço da alínea e descreve a ação do caçador para salvar Branca de Neve da maldade da madrasta. Novamente S1 tenta registrar o conto utilizando a escrita do discurso direto, pois conforme podemos verificar na linha 19 aparece o sinal convencional de pontuação representado pelo sinal de dois pontos após a palavra *falou*. S1 apresenta ruptura no discurso e desloca-o para a linha 20, mas dando continuidade do mesmo discurso direto. Isso demonstra que S1 já possui conhecimentos linguísticos acerca do processo de pontuação textual, mas ainda não atingiu domínio pleno das operações cognitivas para operar conscientemente com os mecanismos linguísticos necessários no momento da produção textual.

Mesmo ainda não apresentando pleno domínio das operações cognitivas com os mecanismos linguísticos, S1 apresenta indícios de apropriação desses conhecimentos, pois apresenta tentativas de organização estrutural do gênero narrativo escrito, capacidade e habilidade que será ampliada cada vez mais com o trabalho de intervenção pedagógica da

educadora-pesquisadora nas práticas sociais de uso sistematizado por meio da intervenção mediadora da educadora-pesquisadora, ação que contribui no processo de elevação do nível do domínio consciente das operações mentais e utilização adequada dos sinais de pontuação na organização do texto em parágrafos. Entretanto, S1 expressa o uso do sinal de dois pontos na linha 19, distanciando e/ou deslocando o segmento textual para a linha seguinte e continua a narrativa no discurso indireto, finalizando-o com o uso do sinal de dois pontos na linha 23, dando início a novo discurso direto.

Na linha 24, S1 inicia a escrita do segmento textual com letra maiúscula deixando o espaço da alínea, registra o sinal do travessão e da vírgula após a palavra *espelho* e elabora a pergunta da rainha ao espelho, faz uso da vírgula após a escrita da palavra *espelho* e finaliza a fala da personagem com o uso do ponto de interrogação, pois se trata de uma expressão de pergunta. Na sequência, na linha 25, novamente demonstra o início da escrita do segmento textual com letra maiúscula e finaliza com o uso do sinal de dois pontos, indicando a fala do personagem espelho à pergunta da rainha. Assim, S1 segue o discurso na linha 26, registrando o sinal de travessão, após deixar o espaço da alínea e registra a resposta do personagem espelho à pergunta da rainha. Sem utilizar sinais de pontuação para finalizar a fala do personagem espelho, na mesma linha 26, S1 inicia a narrativa das ações da personagem rainha após descobrir que Branca de Neve estava viva e demonstra se perder na sequência do enredo do conto, pois, novamente retoma a passagem em que a rainha/madrasta ordena ao caçador levar Branca de Neve para o meio da floresta, matá-la e trazer seu coração. Assim sendo, apresenta a narrativa das ações da rainha até a linha 31, finalizando-a com o uso de um ponto final. Depois do uso do ponto final, S1 narra ações de Branca de Neve que, seguindo os conselhos do caçador, foge pela floresta e, com ajuda dos bichinhos, encontra a casinha dos sete anões. Essa narrativa encontra-se no discurso indireto e vai até a linha 38, sendo finalizado com o uso do ponto final.

Na linha 39, S1 segue a narrativa escrita do conto e apresenta novamente a rainha dialogando com o espelho, mas indica o diálogo com o uso inadequado do ponto de interrogação na linha 40. Na linha 41, S1 não deixa espaço da alínea e também não registra o sinal de travessão para indicar novamente a pergunta da rainha ao espelho, entretanto faz uso do sinal do ponto de interrogação. Na sequência, na linha 42, S1 inicia a enunciação discursiva explicitando o espaço da alínea e o uso do sinal de travessão, indicando a resposta da personagem espelho à pergunta da rainha. Daí em diante, S1 apresenta o enredo do conto sem fazer uso dos sinais de pontuação e também sem estruturá-lo em parágrafos, finalizando-o na linha 50 com o uso do ponto final, explicitando o término da produção do conto,

confirmando a constatação de Cardoso (2002) de que, ao chegar ao final do processo de produção textual, ocorre a diminuição da tensão da criança no processo de operação com os mecanismos linguísticos e aparece o uso do sinal do ponto final, demarcado o encerramento da unidade discursiva.

Conforme apontado anteriormente, apresentamos exemplo de atividade de reflexão e análise linguística realizada com a criança no momento da revisão individual em colaboração com a educadora-pesquisadora em sala de aula.

7 “___ ESPELHO ESPELHO MEU EXITE AUGEI MAIS BELA DO QUE E
 8 EU VOCÊ É A MAIS LINDA MAIS BRACA DE NEVE E A MAIS
 9 BELA NE OUTRO DIA ELA PERGUNTOU DE NOVO ESPELHO ESPELHO
 10 MEU EXITE AUGUEI MAIS BELA DO QUE EU? ___ NÃO MINHA
 11 RAINHA VOCÊ É A MAIS BELA NE OUTRO DIA ELA PERGUNTOU
 12 DE NOVO ESPELHO ESPELHO MEU EXITE AUGUEM MAIS BELA DO
 13 QUE EU VOCÊ E A MAIS LINDA MAIS BRANCA DE NEVE E A
 14 MAIS BELA.”

A partir da revisão dialógica desse segmento textual, registrado em forma de unidade discursiva, questionei a criança quanto ao diálogo estabelecido entre as personagens, ou seja, levei-a refletir, identificar e distinguir as falas de cada uma das personagens envolvidas no diálogo. A partir desse trabalho, questionei a criança sobre a necessidade e importância do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação na estruturação do gênero narrativo escrito. Qual o sinal de pontuação que indica o que a personagem vai falar? Qual o sinal de pontuação que indica a fala propriamente dita da personagem? Dialogando com a criança, fomos levando-a a refletir e expressar seus conhecimentos linguísticos, conduzindo-a à atividade de reescrita do discurso direto com uso dos sinais convencionais de pontuação.

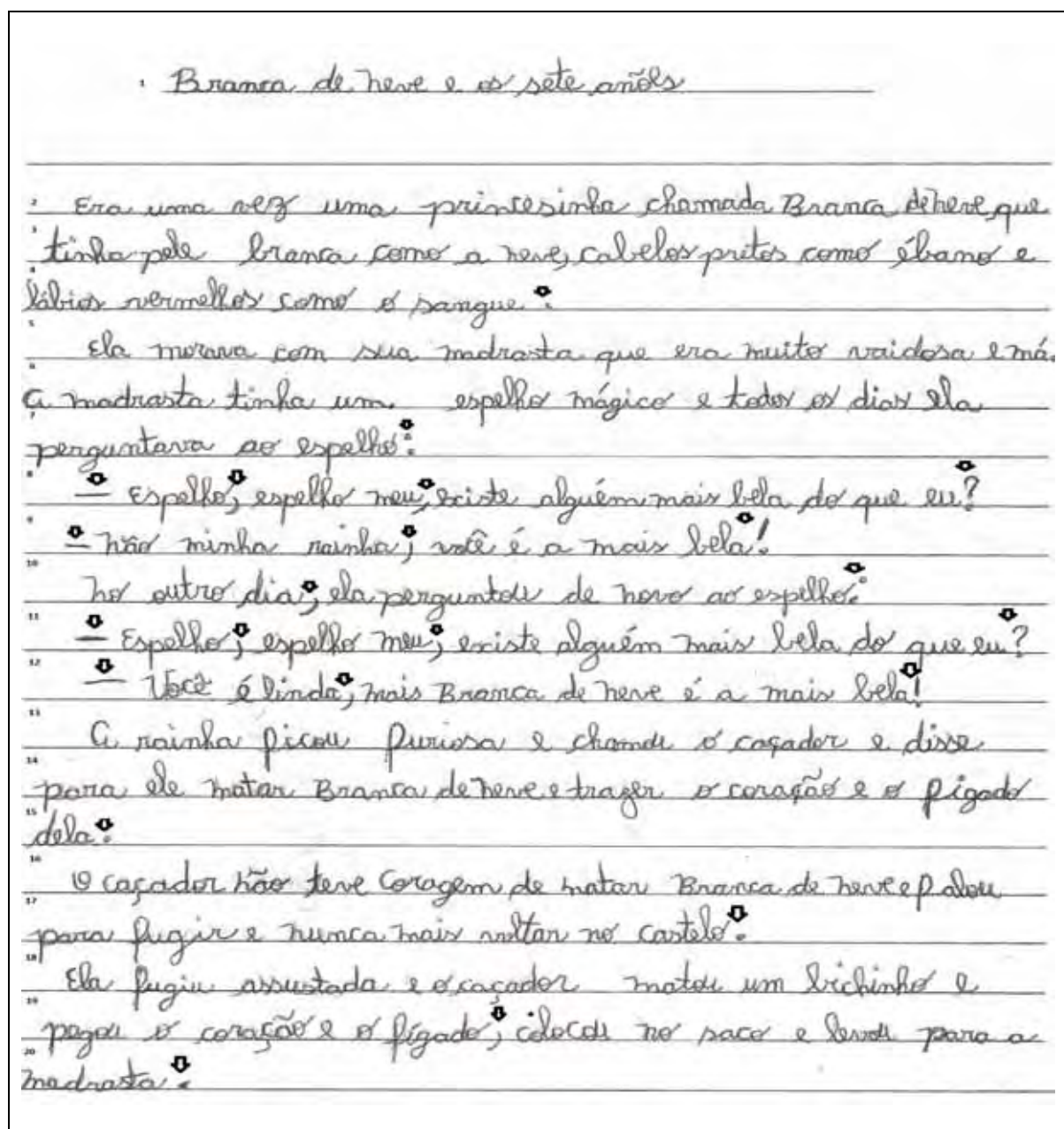
Chegamos à conclusão de que é necessário o uso dos dois pontos para sinalizar que alguma personagem irá falar, o sinal do travessão para introduzir a fala da personagem no diálogo escrito, reconhecemos, também, a necessidade de estabelecer rupturas discursivas entre os segmentos textuais para, também, apresentar o discurso do narrador que conduz a narrativa do enredo do conto e melhor estruturar o gênero textual, indicando a compreensão ao interlocutor-leitor. Concomitantemente a essa discussão, a criança desenvolve o processo de reescrita textual, ou seja, reelabora e reescreve a narrativa utilizando os sinais de pontuação para organizar os segmentos textuais de modo coerente e coeso, explicitando o sentido global do enunciado discursivo.

O processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação pela criança exige a realização de várias experiências de produção textual, atividades essas que

proporcionam momentos significativos para que possam expressar seus primeiros indícios de tentativas de estruturação textual por meios do uso dos sinais de pontuação, inicialmente, inadequados, mas que aos poucos vão explicitando o processo de apropriação, internalização e objetivação desse conhecimento linguístico. Conforme já salientamos no decorrer do trabalho, Arena (2007) ressalta que o espaço em branco deixado no final da linha pela criança representa os primeiros indícios de aprendizagem e utilização dos sinais de pontuação, por isso, considerado, pelo autor, como sendo sinal não convencional de pontuação.

A seguir, apresentaremos o resultado da atividade de revisão textual individual da 1ª versão do texto 3 e reescrita da 2ª versão textual

Quadro 14 - Sujeito 1: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)



21 Branca de Neve fugiu e os lechinhos ajudaram chegar numa
 22 casinha. Ela entrou na casinha, parecia uma casinha de brancas
 23 comuns e sete protombos que estavam na mesa, juntos os sete
 24 camélos deitados e dormiu.

25 Quando os sete anões chegaram e viram Branca de Neve deitada
 26 e ficaram assustados.

27 Branca de Neve acordou e contou toda sua história e os anões
 28 a deixaram ficar morando com eles.

29 Enquanto eles trabalhavam ela cuidava da casa. Mas, um dia
 30 a maldade disse ao espelho:

31 — Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?

32 — Sim! Sua sobrinha está viva!

33 A maldade transformou-se em uma velha vendadora de frutas
 34 foi até a casa dos sete anões e deu uma maçã envenenada
 35 para Branca de Neve.

36 No primeiro pedaço Branca de Neve desmaiou e os sete anões
 37 chegaram e viram Branca de Neve desmaiada e pensaram
 38 que ela tinha morrido e a colocaram em um caixão de vidro.

39 Um príncipe que passava por ali viu Branca de Neve e se
 40 encantou com sua beleza levantou a tampa do caixão de vidro.
 41 Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade de revisão individual do texto 3, 2ª versão, foi desenvolvida por meio da intervenção da educadora-pesquisadora a partir da análise reflexiva da produção textual da criança, tendo em vista atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e favorecer o avanço do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos acerca do

uso consciente dos sinais convencionais da pontuação de forma adequada, melhorando, progressivamente, a qualidade da produção do gênero narrativo escrito e, nesse processo, proporcionar o desenvolvimento do nível de domínio das operações mentais. Trabalhamos junto com S1 para alcançarmos esse objetivo, analisando e reescrevendo outra versão do conto clássico com a utilização adequada dos sinais convencionais de pontuação como o ponto final, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, de exclamação e travessão.

Após o desenvolvimento das atividades linguísticas anunciadas no texto 3, 1ª versão, podemos apresentar o resultado da intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora por meio da reflexão e análise do segmento textual I da linha 7 a 14, evidenciando o processo de aperfeiçoamento da escrita textual. Assim sendo, na 2ª versão, o diálogo estabelecido entre a madrastra e o espelho mágico ficou reorganizado e reescrito com a seguinte pontuação convencional:

8 *“ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?*
 9 *___NÃO MINHA RAINHA, VOCÊ É A MAIS BELA!*
 10 *NO OUTRO DIA, ELA PERGUNTOU DE NOVO AO ESPELHO:*
 11 *___ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?*
 12 *___VOCÊ É LINDA, MAS BRANCA DE NEVE É A MAIS BELA!”*

Realizamos a reescrita dos diálogos das personagens, anteriormente expressos pelo discurso indireto, por meio do discurso direto, explicitando a necessidade do uso adequado e consciente dos sinais de pontuação (dois pontos e travessão) pela criança como recursos linguísticos necessários à estruturação textual e constituição do sentido.

Podemos constatar que, ao longo da educação escolar entre o 1º ano/2011 e 2º ano/2012 do Ensino Fundamental, S1 apresenta evolução significativa no desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos e das operações cognitivas, ampliando o domínio consciente dos recursos linguísticos necessários à pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito e requisito fundamental para a constituição do sujeito produtor-autor de diferentes gêneros discursivos desse e de outros que necessitem dos mesmos recursos.

Nesse sentido, desde a primeira produção textual, S1 já apresentava os primeiros indícios de apropriação e utilização dos sinais de pontuação e as primeiras tentativas de paragrafar os enunciados, pois demarcava a ruptura do discurso com o espaço em branco no final da linha indicando, provavelmente, a construção de uma unidade de composição discursiva. No entanto, não demonstrava, ainda, saber utilizar de modo consciente os recursos linguísticos para operar com os sinais de pontuação no processo de estruturação da produção textual.

Na segunda produção textual, 2ª versão do texto 3, S1 apresenta evolução no nível de domínio das operações mentais, ainda não plenamente, mas apresenta tentativas de pontuar e estruturar seus enunciados discursivos, pois o uso do sinal de pontuação aparece sempre ao término do enredo do conto, ou seja, ao final da produção textual demarcado pelo ponto final. Também há marcas de espaços em branco deixados pela criança ao final da linha, demonstrando ruptura no discurso. Segundo Arena (2007), na tentativa de organizar o texto e de lhe atribuir sentido, a criança apresenta, nesse processo, certa tensão em operar conscientemente com os recursos linguísticos, tensão entre estabelecer a ação de distanciar e aproximar os segmentos textuais no processo de pontuação e estruturação textual, ou seja, de orientar compreensão ao interlocutor-leitor na relação sociocomunicativa com o outro. Nessa perspectiva, a criança estabelece rupturas no discurso ao procurar distanciar e aproximar os segmentos textuais, tendo em vista a constituição do sentido global do discurso.

4.1.2 Pontuação do texto com 1 (um) sinal convencional: Sujeito 2 (S2)

O S2 é filho único da família, convive somente com pessoas adultas, com seu pai e sua mãe. Demonstrava ser uma criança insegura, dependente, carente da atenção e carinho dos amigos e da educadora-pesquisadora no contexto da educação escolar.

No início do ano letivo de 2011, S2 pertencia a outra turma de 1º ano e foi remanejado para a nossa turma por solicitação da mãe e determinação da direção da unidade escolar com a justificativa de que a criança estava apresentando comportamento de rejeição à educadora de sua turma inicial.

Nesse sentido, S2 foi recebido e acolhido com muito carinho pelos colegas da nova turma do 1º ano, acolhimento que resultou na conquista da amizade de todos, pois se tornou amigo inseparável de todas as crianças da turma. A relação com a educadora-pesquisadora sempre se baseou no carinho, atenção, afeto e valorização da autoestima, pois demonstrava ser uma criança ansiosa e com certa dificuldade de concentração, porém muito interessada e capaz em apreender e solícita a realizar as atividades escolares.

O processo de aprendizagem de S2 sempre apresentou desenvolvimento mais lento, necessitando de mais acompanhamento, apoio, atenção e intervenção pedagógica individualizada da educadora-pesquisadora em sala de aula, colaboração dos colegas nas atividades coletivas desenvolvidas em sala de aula, bem como do acompanhamento e apoio da família nas atividades extraclasse.

Nesse sentido, sempre consideramos e respeitamos a história de vida e a subjetividade de S2 em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades humanas, principalmente, acerca da apropriação e objetivação da linguagem escrita, pois compreendemos que cada sujeito histórico é um ser único e possui sua própria história de vida a partir das relações sociais, culturais e afetivas estabelecidas em seu meio histórico e cultural em que está inserido no contexto da sociedade.

Tendo isso em vista, apresentaremos, a seguir, os resultados do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao longo do trabalho de investigação.

Quadro 15 - Sujeito 2: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (1ª versão)

¹ CHAZIUM LHO VMELHO
² ERA UMA VE UNANEMIMAQE MUORAVA
³ MA ADEIA COA MAIE ETINHA UNOEM
⁴ DE CHAPESINHO VMELHO POQE TINHA
⁵ UM CAPUS VLUDO VMELHOVOVOQGAMHO
⁶ DA VOVOSIHA UM DIA UA MAE MADO
⁷ A CHAPUSINHO LEVA DOSINHO PARA VOVOQE
⁸ ETAVA DOETE
⁹ CHAP SINHO DEU CARA CO O LOBO
¹⁰ NA MATA EFALOCEUEBO MDIA SEU LOBO
¹¹ BO MDIA CHAPZIONHO ODEVAITOA
¹² CEDO VOU NA CASA DA VOVOSINHALEVA
¹³ DOSINHO ODE FICA A CASA DASUA
¹⁴ VOVO ELA FALO FICA NA FORETA
¹⁵ DEBAXODE TES CAVALHOGADES
¹⁶ OLOBO COREUCJADA VOVOFIGIU
¹⁷ QEERA ACHAPESINHO EAVOVODEIXO
¹⁸ ELEETOEOCNEUAVOVO CVETIUCOM
¹⁹ SUA ROPA DETOU NAACMA VOVO

²⁰ CHADEUZINHO CHEGO EA POTA STAVA
²¹ ABETA ELA ETOUE EFALO VOVOQE ORELHA
²² GADE VOCETE LOBO FALOU EPARATE
²³ OUVI MELO Q E BOCA GADE VOCETE VOVO
²⁴ E PARA TI COME ESATO DA CAMA E EGOLIO
²⁵ A CHADEUZINHO VMELHO E DETOU NA
²⁶ NA CMAE DONIEROCO FOTEOCASDO ECUTO
²⁷ O RO CO E ETONA CAZA E EVIUQE
²⁸ ERA O LOBO EOCASADO COTO A BARIGA
²⁹ DO LOBO COMATESORA ETIROA VOVO
³⁰ E ACHAPEZINHO TODOS FICARAO RADIATIS
³¹ PARA SEPRE:

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o processo de apropriação da língua materna apresentado por Luria (2006), consideramos que S2 encontrava-se em processo de desenvolvimento do estágio simbólico da linguagem escrita. Para avançar e consolidar esse processo, S2 necessita de mais atenção e intervenção individualizada da educadora-pesquisadora, pois acreditamos que a intervenção do educador na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança propicia o desenvolvimento do processo de apropriação e internalização dos conhecimentos linguísticos pela criança, tornando-a capaz de futuramente realizar sozinha as atividades de textualização que antes necessitava da colaboração de outro, atingindo nível de autonomia necessário à formação de criança escritora e leitora de textos.

Embora o S1 apresentasse, nesse momento histórico-cultural, uma escrita simbólica ainda não considerada convencional aos padrões da língua materna, podemos ler e compreender o sentido discursivo da produção textual realizada pela criança como atividade linguística. Acreditamos que o processo de apropriação da língua materna pela criança se desenvolve a partir da realização de constantes e significativas atividades de leitura e escrita que tenham sentido no contexto de sua vida em sociedade (VYGOTSKI, 1995; BAKHTIN, 2010/2011). Daí nossa proposta de ensino e aprendizagem da língua materna a partir do texto

como objeto e produto de desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na educação escolar como estratégia metodológica de constituição da criança autora autônoma de enunciados discursivos (GERALDI, 1997; MILLER, 2003).

A partir das categorias de análise acerca do objetivo geral apresentado neste trabalho, podemos constatar que S2 também se encontra em processo de apropriação dos sinais convencionais de pontuação, pois explicita nesta produção textual, além de sinais não convencionais de pontuação, um sinal gráfico no final do texto na linha 31, demarcando o final da atividade de textualização por meio do uso de ponto final. Conforme já mencionado anteriormente (CARDOSO, 2002), o uso do ponto final pode ser evidenciado nas produções textuais das crianças já no início dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois para a criança em processo de apropriação da linguagem escrita o fim da enunciação discursiva é demarcado com o uso do ponto final, expressando o final da atividade de escritura do texto.

Desse modo, S2 inicia a atividade de produção textual com a escrita do título do texto na linha 1 e, na sequência, dá continuidade ao enredo do conto com o clássico discurso “*Era uma vez*” momento em que registra a situação inicial do texto, apresentando as personagens Chapeuzinho Vermelho, sua mãe e a vovozinha, narrativa que inicia na linha 2 e finaliza na linha 8 com espaço em branco, sem o uso do ponto final. Sem consciência do uso dos sinais convencionais de pontuação, S2 apresenta uma ruptura em sua enunciação discursiva com o espaço em branco na linha 8 e retoma seu discurso logo no início da linha 9, dando continuidade ao enredo do conto por meio da apresentação do evento perturbador – segmento textual em que aparece o lobo causando algumas transformações no enredo da narrativa, ou seja, alterando o estado de tranquilidade e harmonia do conto.

A produção textual realizada por S2 evidencia a escrita no discurso direto sem o uso de pontuação, pois entre as linhas 9 a 15 registra o diálogo de Chapeuzinho com o Lobo na floresta sem demonstrar a necessidade de utilizar os sinais convencionais de pontuação para demarcar as falas de cada personagem, ou seja, sem o uso do ponto final, exclamação, interrogação e, também, dos dois pontos e travessão; sinais de pontuação necessários à estruturação dos diálogos estabelecidos entre as personagens no interior do gênero narrativo escrito como analisamos mais adiante.

Quanto às ações dos personagens, podemos identificar o registro da linha 16 até meados da 26, pois, mesmo sem o uso adequado de sinais convencionais de pontuação para demarcar a estrutura do texto narrativo, podemos dizer que S2 apresenta indícios de compreensão da estrutura da narrativa, pois demonstra reconhecer os elementos do gênero narrativo como espaço, tempo, personagem e ação, os quais foram trabalhados coletivamente

em sala por meio da intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora no desenvolvimento coletivo das atividades de reflexão e análise linguísticas.

O S2 explicita a ação finalizadora apresentando a ação do personagem caçador que toma a iniciativa de verificar o que estava ocorrendo de errado na casa da Vovozinha e, ao perceber o ocorrido, resolve salvar “Chapeuzinho Vermelho” e a “Vovozinha” cortando a barriga do lobo com uma tesoura, segmento textual expresso entre as linhas 26 e meados da linha 30. A situação final é expressa por S2 a partir do final da linha 30 com o clássico final feliz, ou seja, após a resolução do problema “*Todos ficaram radiantes para sempre*”, caracterizando o retorno à harmonia na vida dos personagens.

A exploração coletiva dos elementos internos do texto e da estrutura da narrativa pela educadora-pesquisadora em sala de aula possibilitou o domínio do enredo do conto por meio da memorização e atenção voluntária desenvolvida pela criança, fato que podemos constatar na produção textual (1ª versão), pois a criança mantém certo domínio da organização espacial e temporal dos acontecimentos e ações realizadas pelos personagens ao longo do enredo do conto.

A respeito do registro do discurso direto sem pontuação apresentado por S2, retomamos os segmentos da linha 9 a 15 e exemplificamos o trabalho de intervenção do que desenvolvemos com a criança atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal a partir da realização das atividades epilinguísticas e metalinguísticas com base na reflexão e análise de seu próprio texto, conforme apresentado abaixo.

9 “CHAPEUZINHO DEU DE CARA COM O LOBO
10 NA MATA E FALOU SEU LOBO BOM DIA SEU LOBO
11 BOM DIA CHAPZIONHO ODE VAI TOA
12 CEDO VOU NA CASA DA VOVOZINHA LEVA
13 DOSINHO ODE FICA A CASA DA SUA
14 VOVO ELA FALO FICA NA FORETA
15 DEBAXO DE TES CAVALHO GRADES”

Desenvolvemos o processo de revisão de parte da narrativa visando a propiciar a reflexão e análise do discurso direto registrado por S2 com ausência de sinais convencionais de pontuação. Então, questionamos a criança: quem deu de cara com o Lobo na floresta? O que eles fizeram? Quando escrevemos um diálogo, utilizamos algum sinal de pontuação? Quais? Como deve ser organizada a estrutura da escrita do diálogo? A partir dessas questões a criança foi levada a refletir sobre os conhecimentos linguísticos já apropriados e respondeu que foi Chapeuzinho que deu de cara com o Lobo na floresta e que os dois começaram a conversar, dialogar; reconheceu a necessidade de utilização de sinais de pontuação para

registrar o diálogo por escrito; recordou do sinal de dois pontos e travessão utilizados nas produções coletivas e disse que depois do sinal de dois pontos precisava mudar a escrita de linha. Assim, identificamos a fala de cada personagem e fomos analisando e reescrevendo o diálogo utilizando os sinais convencionais de pontuação como os dois pontos para indicar que alguma personagem irá falar, o sinal de travessão para expressar a fala da personagem, o ponto de interrogação para expressar o sentido de pergunta, do ponto de exclamação para expressar admiração, espanto, alegria e o ponto final para expressar o final da escrita do segmento textual. Utilizamos os sinais convencionais de pontuação para evidenciar para a criança a necessidade de demarcar graficamente as rupturas discursivas necessárias à estruturação e constituição do sentido global do texto narrativo escrito.

Nessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, o resultado do trabalho de intervenção pedagógica realizada por meio do desenvolvimento das atividades de reflexão e análise linguística de revisão textual do conto 1ª versão e reescrita do conto clássico (2ª versão).

Quadro 16 - Sujeito 2: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (2ª versão)

'CHAPEUZINHO VERMELHO

' ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE
MORAVA NA ALDEIA COM SUA MÃE
E USAVA UM CAPUZ VERMELHO
NA CABEÇA QUE GANHOU DA VOVÓ:
UM DIA, SUA MÃE MANDOU A
' CHAPEUZINHO LEVAR DOCINHOS
PARA AVOVO' QUE ESTAVA DOENTE.
9 CHAPEUZINHO FOI E DEU DE
CARA COM O LOBO NO MEIO DA MATA E
11 DISSE:
12 — BOM DIA, SEU LOBO?
13 O LOBO RESPONDEU:
14 — BOM DIA, LIN DA MENINA VONDE
15 VAI TÃO CEDO CHAPEUZINHO?
16 — VOU À CASA DA VOVÓZINHA LEVAR
17 DOCINHOS PARA ELA.
18 — ONDE FICA A CASA DE SUA
19 VOVÓ? PERGUNTOU O LOBO.

20 — FICA NA FLORESTA DEBAIXO
 21 DE TRÊS CARVALHOS GRANDES.
 22 O LOBO CORREU PARA A
 23 CASA DA VOVOZINHA E FINGIU QUE
 24 ERA A CHAPEUZINHO VERMELHO.
 25 A VOVOZINHA DEIXOU O LOBO
 26 ENTRAR E ELE A COMEU E SE VES-
 27 TIU COM SUA ROUPA; DEITOU NA
 28 CAMA DA VOVÓ E ESPEROU A
 29 CHAPEUZINHO CHEGAR.
 30 QUANDO ELA CHEGOU A PORTA
 31 ESTAVA ABERTA. E A MENINA
 32 ENTROU E FALOU:
 33 — VOVO, QUE ORELHA GRANDE
 34 VOCÊ TEM?
 35 — É PARA TÊ OUVIR ME-
 36 LHOR! — DISSE O LOBO.
 37 — QUE BOCA GRANDE VOCÊ
 38 TEM VOVÓ? — FALOU A MENINA.
 39 — É PARA TE COMER!
 40 O LOBO SALTOU DA CAMA E
 41 ENGOLIU A CHAPEUZINHO VERMELHO
 42 E DEITOU NA CAMA E DORMIU E RONCOU
 43 FORTE.
 44 O CAÇADOR ESCUTOU O RONCO
 45 DO LOBO E ENTROU NA CASA E
 46 VIU QUE ERA O LOBO E CORTOU A
 47 BARRIGA DELE COM A TESOURA
 48 TIROU A VOVÓ E A CHAPEUZI-
 49 NHO E TODOS FICARAM RADIANTES
 50 PARA SEMPRE.

Após uma semana da produção (1ª versão) do conto, realizamos com S2 a atividade de revisão e reescrita da 2ª versão do texto narrativo a partir da reflexão sobre a 1ª versão textual com foco na (re)organização da enunciação discursiva, (re)estruturação e explicitação do sentido discursivo. As atividades com a linguagem escrita foram desenvolvidas com S2 como sendo a base para o trabalho de intervenção individual realizado pela educadora-pesquisadora, tendo em vista a ampliação dos conhecimentos linguísticos acerca da estrutura e funcionamento da linguagem escrita pela criança e, assim, levá-la à modificação do saber-fazer (GIROTTI, 2004) ao operar com os mecanismos linguísticos durante o processo de textualização do gênero narrativo escrito.

Nesse sentido, durante a intervenção individualizada baseada na relação dialógica entre educando e educadora-pesquisadora, levamos S2 a refletir sobre a produção textual, compreender o sentido discursivo e perceber a necessidade de reorganizar a estrutura textual a partir do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação como elementos linguísticos que tanto podem aproximar quanto distanciar os segmentos da enunciação discursiva na atividade de construção do sentido global do texto a ser compreensível ao interlocutor-leitor.

Nessa perspectiva, realizamos a atividade de revisão textual refletindo e utilizando adequadamente os sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação específica do gênero narrativo escrito, enfatizando principalmente os sinais gráficos utilizados na escrita do discurso direto existente na organização dos diálogos estabelecidos entre as personagens do conto, ou seja, o uso dos dois pontos, espaço da alínea e travessão, bem como os demais sinais como o ponto de interrogação, exclamação e ponto final.

A relação dialógica estabelecida entre os sujeitos da pesquisa constituiu a base de desenvolvimento e internalização dos conhecimentos linguísticos acerca da estrutura e funcionamento da língua materna, pois na atividade de intervenção pedagógica individualizada foi possível a criança expressar suas dúvidas, expor suas inquietações, apresentar suas sugestões e, com a intervenção da educadora-pesquisadora, ser capaz de se apropriar de novos conhecimentos linguísticos, internalizá-los e utilizá-los no processo de objetivação da linguagem escrita como podemos constatar no resultado do trabalho de reflexão e análise do segmento textual realizado da linha 9 a 15 da 1ª versão do texto 1, apresentado na reescrita da 2ª versão.

“9 CHAPEUZINHO FOI E DEU DE
10 CARA COM O LOBO NO MEIO DA MATA E
11 DISSE:
12 ____ BOM DIA, SEU LOBO?
13 O LOBO RESPONDEU:
14 ____ BOM DIA, LINDA MENINA! – ONDE

15 VAI TÃO CEDO CHAPEUZINHO?
 16 ____ VOU À CASA DA VOVOZINHA LEVAR
 17 DOCINHOS PARA ELA.
 18 ____ ONDE FICA A CASA DE SUA VOVÓ? PERGUNTOU O LOBO.
 19 ____ FICA NA FLORESTA, DEBAIXO
 20 DE TRÊS CARVALHOS GRANDES.”

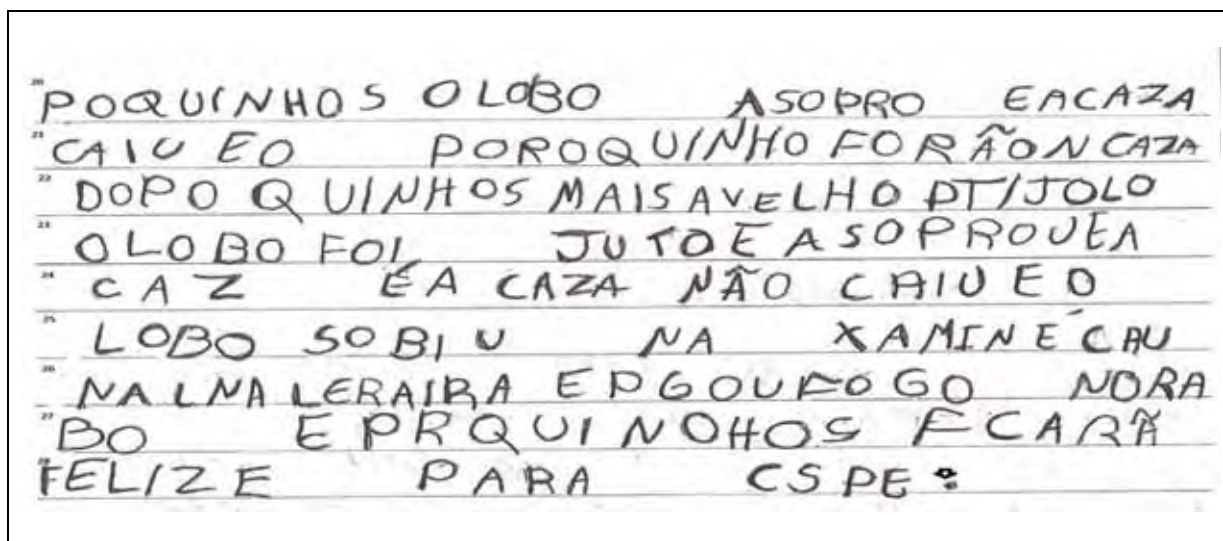
Podemos constatar que o trabalho de revisão textual com intervenção da educadora-pesquisadora possibilitou a reflexão da criança acerca da necessidade da utilização dos sinais convencionais de pontuação para melhor estruturar a enunciação discursiva do gênero narrativo escrito e explicitar o sentido discursivo ao interlocutor-leitor.

A seguir apresentaremos a produção textual do conto “Os Três Porquinhos” (1ª versão) realizada no início do mês de dezembro de 2011 como objeto de análise do processo de desenvolvimento subjetivo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação e sua utilização como elementos necessários à estruturação do gênero narrativo escrito.

Quadro 17 - Sujeito 2: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (1ª versão)

O TRES PORQUINHOS

ERA UMA VES OTRES PORQUINHO QUE
 MORAVA COM A MAE UMA CAZINHA PEQUENA
 NA FLORESTA E FOI FAZER SUA CAZA.
 PORQUINHO CSULA FEZ CAZA DE PALHA
 FOI BRILCAR DE PEGA PEGA
 PORQUINHO DO MENHO FEZ SUACAZA
 DE MADEIRA E GOSTAVA DE TOCAR FATA.
 PORQUINHO MAIS VELHO FEZ SUA
 CAZA DE TIJO ELE ERA MUITO TRA
 BALADO.
 UM DIA E APARECEU O LOBO NA FLORESTA
 E QUERIA COMER PORQUINHO E FOI NA
 CAZA CSULA E DISSE PORQUINHO ADEA
 POTA OU DRUBRE COUSO PRO SO OS
 PORQUINHOS ENÃO OU A BRILHA POTA
 E O LOBO ASO PRO E A CAZA CAI PORQUINHOS
 GOREU PAREIMÃO DO MEIO E O LOBO
 E FOI TÁ BE PORQUINHOS A BEA POTA



Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de apropriação da língua materna por S2 ainda se encontra em processo de desenvolvimento, pois seu estágio de escrita simbólica não pode ser considerado convencional, necessitando de mais intervenção e atenção da educadora-pesquisadora para que possa avançar significativamente no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita. No entanto, como já ressaltado anteriormente, podemos realizar a leitura e compreensão do enunciado discursivo produzido por S2 e perceber certo avanço no desenvolvimento cognitivo quanto ao processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação no contexto da estruturação do gênero narrativo escrito e constituição do sentido discursivo.

Percebemos que S2 utilizou duas vezes os sinais convencionais de pontuação na tentativa de estruturar o texto de modo a se fazer compreender ao interlocutor-leitor. A produção textual tem início com a narrativa da situação inicial do conto, pois, conforme a produção textual (1ª versão) do conto Os três porquinhos, S2 apresenta os elementos do tempo, espaço, personagens e encerra essa parte do discurso com o uso do ponto final na linha 4.

Na sequência, continua o discurso na linha 5, sem deixar o espaço da alínea, explicitando as ações do primeiro porquinho que finaliza na linha 6 sem o uso convencional do ponto final, mas deixa o espaço em branco, considerado por Arena (2007) como sinal não convencional de pontuação. Na linha 7, S2 registra as ações do segundo porquinho e também finaliza com o uso do ponto final na linha 8. Na linha 9 continua o discurso apresentando as ações do terceiro porquinho e encerra na linha 11 com o uso, inadequado, de dois pontos.

A partir da linha 12 até a 28, S2 registra as ações das personagens de forma detalhada, fato que demonstra o desenvolvimento da capacidade de memória, pois descreve as

ações seguindo a sequência dos acontecimentos. A capacidade da criança de desenvolver o processo de memorização a deixa mais segura e confiante para desenvolver a atividade de escritura do texto, pois, mesmo ainda apresentando baixo nível de domínio das operações cognitivas, para estabelecer o processo de rupturas discursivas e utilizar os sinais convencionais de pontuação na estruturação da enunciação discursiva, S2 demonstra capacidade para se fazer compreender na relação de interação sociocomunicativa com o interlocutor-leitor.

A preocupação de S2 centrou-se no processo de escritura do enredo do conto e, como o domínio das operações cognitivas ainda pode ser considerado baixo, a tensão em estabelecer as rupturas foi tão grande que somente ao chegar ao final do discurso a criança demonstra recordar na necessidade de utilização dos sinais de pontuação e, na linha 28, utiliza do sinal convencional do ponto final para encerrar a enunciação discursiva.

A situação de tensão cognitiva demonstrada por S2 em operar com quantidade elevada de informações linguísticas no momento da atividade de escritura pode ter ocorrido devido a encontrar-se em processo de desenvolvimento da apropriação da representação da linguagem escrita, bem como de apropriação dos sinais de pontuação e uso consciente na produção textual, pois, conforme Cardoso (2002), esses dois processos acontecem de forma paralela e progressiva no decorrer do processo de desenvolvimento das capacidades e habilidades acadêmicas, influenciadas pela interação sociocultural estabelecida pela criança no contexto das relações humanas de inserção social.

A partir desse pressuposto, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem do uso dos sinais convencionais de pontuação na educação escolar deva ser trabalhado juntamente com o desenvolvimento do processo de sistematização da língua materna desde o início da educação escolar anos iniciais do Ensino Fundamental, pois conforme o processo de consolidação da apropriação da linguagem escrita o uso consciente dos mecanismos linguísticos da pontuação pela criança se torna cada vez mais presente na organização estrutural do texto como elemento de constituição do sentido discursivo (CARDOSO, 2002). Esse fato pode ser constatado no trecho do texto transcrito abaixo.

*“2 ERA UMAVES OTRES POQUINHO QUIE
3MORAVA CO MA MAE UMA CAZINHA PEQNA
4 NFORETA EFOI FAZE SUA CAZA.
5 POQUINHO CSULA FE CAZ DEPALHA
6 FOI BRICAR DE PEGA PEGA
7 OPQIUNHO DO MENHO FES SUACAZA
8 DEMADERA EGOTAVADETOCAFATA.
9 POQUINHO MAIS VELHO FEI SUA*

*10 CAZA DE TIJO ELE ERA MUTO TRA
11BÁLADO:”*

O trabalho de intervenção pedagógica com as atividades linguísticas de revisão deste trecho do texto teve como foco levar S2 a refletir acerca do uso dos sinais convencionais utilizados no corpo do texto para estabelecer o sentido discursivo. Como é possível constatar, S2 apresenta tentativas de uso adequado dos sinais de pontuação, portanto, orientamos a refletir e analisar o segmento textual com foco na escrita convencional das palavras como, por exemplo, sobre a segmentação e ortografia das palavras (Era umaves otres poquinho quie morava co ma mae uma caznha peqna nforeta efoi faze sua caza. = Era uma vez três porquinhos que moravam com sua mamãe em uma casinha pequena no meio da floresta e foram fazer suas casas.).

Esse tipo de intervenção torna-se fundamental para o desenvolvimento do processo de aperfeiçoamento da linguagem escrita, pois conduzido pela reflexão dialógica propiciada pela educadora-pesquisadora, S2 pôde ampliar seus conhecimentos acerca da organização e funcionamento da língua materna e internalizá-lo, tornando-se capaz de ativá-lo por meio da rememoração em situações semelhantes de escrita, bem como analisar as situações de escrita que exigem o uso convencional dos sinais de pontuação.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, o resultado da intervenção pedagógica individual realizada com S2 e a reescrita da 2ª versão do conto Os Três Porquinhos.

Quadro 18 - Sujeito 2: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)

OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ OS TRÊS PORQUINHOS QUE MORAVAM COM A MÃE EM UMA CASA PEQUENA NA FLORESTA E CADA UM FEZ SUA CASA.

O PORQUINHO CAÇULA FEZ CASA DE PALHA E FOI BRINCAR DE PEGA-PEGA.

O PORQUINHO DO MEIO FEZ SUA CASA DE MADEIRA E GOSTAVA DE TOCAR FLAUTA.

O PORQUINHO MAIS VELHO FEZ SUA CASA DE TIJOLO E ERA MUITO TRABALHADOR.

UM DIA, APARECEU UM LOBO NA FLORESTA E QUERIA COMER PORQUINHOS E FOI NA CASA DO CAÇULA E DISSE:

11 - PORQUINHOS ABRA ESSA
 12 PORTA OU DERUBAREI COM
 13 UM SOPRO SO!
 14 O PORQUINHO NÃO ABRIRIA
 15 PORTA E O LOBO ASSO PROU E A
 16 CASA CAIU.
 17 O PORQUINHO CORREU PARA CASA
 18 DO IRMÃO, DO MEIO E O LOBO
 19 FOI TAMBÉM E DISSE:
 20 - PORQUINHOS ABRA A POR-
 21 TA!
 22 O PORQUINHO NÃO ABRIU A
 23 PORTA E O LOBO ASSO PROU E A
 24 CASA CAIU. OS DOIS PORQUINHOS
 25 FORAM NA CASA DO PORQUINHO
 26 MAIS VELHO DE CASA DE TIJOLOS.
 27 O LOBO FOI JUNTO E ASSO PROU
 28 A CASA E ELA NÃO CAIU.
 29 O LOBO SOBU NA CHAMINÉ
 30 CAIU NA LAREIRA E PEGOU
 31 FOGO MORABO E SAIU CORREN-
 32 DO PARA A MATA.
 33 OS PORQUINHOS FICARAM FE-
 34 LIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado de todo o trabalho de reflexão *da* e *sobre* a língua materna na modalidade escrita desenvolvido em sala de aula pelos sujeitos da pesquisa pode ser verificado na reescrita da 2ª versão do texto apresentado no quadro acima, pois constatamos que o enunciado discursivo encontra-se melhor organizado estruturalmente com relação à 1ª versão, respeitando a sequência dos elementos internos da estrutura do gênero narrativo escrito e a constituição do sentido global do texto. Assim sendo, os sinais convencionais de pontuação foram utilizados corretamente por S2 no processo de produção textual de modo propiciar a compreensão do sentido discursivo na atividade de leitura a ser realizada pela própria criança e pelo interlocutor-leitor.

Como vimos, aparecem ao longo da enunciação discursiva de S2 os sinais de ponto final, vírgulas e dois pontos, interrogação e exclamação no registro escrito dos diálogos das personagens e, também, do sinal do hífen na situação de separação de sílaba. Isso demonstra a existência, possivelmente, dos primeiros indícios de uso consciente dos sinais convencionais de pontuação na tentativa da criança registrar a enunciação discursiva na modalidade do discurso direto (BAKTHIN, 2010). Vale ressaltar que todo esse trabalho teve como princípio o respeito da educadora-pesquisadora ao enunciado discursivo da 1ª versão textual produzido por S2, visando à preservação da autoria da criança escritora-autora.

Apresentamos, abaixo, o resultado do trecho do texto exemplificado na análise da 1ª versão do conto dos Os três porquinhos.

“2 ERA UMA VEZ OS TRÊS PORQUIN-
 3 NHOS QUE MORAVAM COM A MA-
 4 MÃE EM UMA CASA PEQUENA
 5 NA FLORESTA E CADA UM FEZ
 6 SUA CASA.
 7 O PORQUINHO CAÇULA FEZ CA-
 8 SA DE PALHA E FOI BRINCAR
 9 DE PEGA-PEGA.
 10 O PORQUINHO DO MEIO FEZ
 11 SUA CASA DE MADEIRA E
 12 GOSTAVA DE TOCAR FLAUTA.
 13 O PORQUINHO MAIS VELHO
 14 FEZ SUA CASA DE TIJOLO E
 15 ERA MUITO TRABALHADOR.

Constatamos que S2 aperfeiçoou a linguagem escrita, ou seja, refletiu e analisou a escrita das palavras, revisando os desvios ortográficos e as reescrevendo de acordo com a convenção do sistema da linguagem escrita da língua materna.

A seguir, apresentaremos a análise do processo de pontuação do texto 3 produzido por S2.

Quadro 19 - Sujeito 2: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)

1. BRANCA DE NEVE É O SETE ANOS
 2. ERA UMA VEZ PRINCESINHA CHAMADA
 3. BRANCA DE NEVE QUE MORAVA COM SUA
 4. MADRATA MALVADA E VAIDOSA ELA TINHA
 5. UM ESPELHO MÁGICO E TODO DIA ELA
 6. PERGUNTA VA AO ESPELHO - ESPELHO
 7. ESPELHO MEU EXISTE ALGUÉM MAIS BELA
 8. DO QUE EU
 9. O ESPELHO RESPONDEU - NÃO MINHA RAINHA
 10. VOCE É A MAIS BELA UM DIA RAINHA
 11. PERGUNTOU AO ESPELHO - ESPELHO
 12. ESPELHO EXISTE ALGUÉM MAIS BELA
 13. DO QUE EU - SIM MINHA RAINHA
 14. VOCE É MUITO BONITA, MAS BRANCA
 15. DE NEVE É A MAIS BELA
 16. A RAINHA FICOU BRAVA E MANDOU O
 17. CAÇADOR MATAR BRANCA DE NEVE E
 18. TRAZER O CORAÇÃO MAS O CAÇADOR NÃO
 19. TEVE CORAGEM DE MATAR BRANCA DE NEVE

18 E DISSE PARA E FUGIR BRANCA DE NEVE
 19 COUREU E CHEGOU NA CASINHA DOS ANOES
 20 A PORTA ESTAVA A BERTA ELA ENTROU
 21 E PROVOU DA COMIDA E FOI DORMIR NA
 22 CAMA DOS ANOES
 23 MASTARDEOS ANOES CHEGARAM DA MINA
 24 ENCONTROU BRANCA DE NEVE NA
 25 CAMA E FICARAM ASUTADOS O MAS VELHO
 26 PEGOU A LÂTERNA CHEGOU PERTO ELA
 27 ACORDOU E CONTOU SUA TRISTE HISTÓRIA
 28 BRANCA DE NEVE FICOU MORANDO
 29 NA CASA DOS ANOES; UM DIA A
 30 MADRASTA SOBE QUE A BRANCA DE NEVE
 31 ESTAVA VIVA MORANDO NA CASA DOS
 32 ANOES.
 33 A MADRASTA FICOU FURUOSA E
 34 SE VESTIU DE UMA VELHA VENDEDORA
 35 DE FRUTAS E FOI NA CASA DOS ANOES
 36 LEVAR UMA MACA VERDE NA DA PA-
 37 RA BRANCA DE NEVE ELA CONEUE
 38 CAIU DESMAIADA NO CHÃO.
 39 OS ANOES CHEGARAM E VIRÃO
 40 ELA ACHARAM QUE ESTAVA MORANDO CA-
 41 RAN DENTRO DE UM CAIXÃO DE VIDRO
 42 RO E LEVOU NA FROBETAS E O PRÍNCIPE
 43 PASOU E VIU ESSE A PAÇO E NOU POR
 44 ELA: ELES CASARÃO E VIVERÃO FELIZES.

A 1ª versão da produção textual do conto “Branca de Neve e os Sete Anões” demonstra que S2 continua em processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação, avançando de modo lento, porém contínuo e processual. Ao analisarmos a 1ª versão do conto acima podemos perceber que S2 utilizou, mesmo que de modo inadequado, o sinal de travessão, diferenciando a organização estrutural das produções textuais dos contos Chapeuzinho Vermelho e Os três Porquinhos.

Conforme as produções anteriores, S2 registra o título separadamente do *corpo textual* e inicia a escrita da situação inicial logo na linha 1, deixando o espaço da alínea, registrando a típica expressão “*Era uma ves...*”. O desenvolvimento da situação inicial se estende da linha 1 até meados da linha 4. Nesse segmento textual S2 apresenta a personagem principal Branca de Neve caracterizando-a como “*uma princesinha*” e a madrasta como “*malvada e vaidosa*”, detalhes do enredo do conto que S2 busca em sua memória para enriquecer a produção textual e tornar a leitura do conto agradável ao interlocutor-leitor.

Na mesma linha 4, sem demarcar com o ponto final, S2 continua seu discurso ressaltando que a madrasta “*malvada e vaidosa*” tinha um espelho mágico e que todo dia conversava com ele. Nesse segmento textual, S2 apresenta a tentativa de registrar o diálogo da madrasta com seu espelho por meio do discurso direto, mas o faz de forma inadequada, pois não utiliza o sinal dos dois pontos para indicar a fala da personagem e, também, não estabelece a ruptura de seu discurso para a linha seguinte iniciando com o espaço da alínea e com o uso adequado do travessão como deveria registrar a escrita do diálogo.

Nesse sentido, S2 demonstra ter conhecimento da necessidade do registro do travessão na escrita do diálogo, mas ainda não tem o domínio cognitivo de sua utilização correta, pois como considera Arena (2007), no processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação e estruturação textual, a criança vive momentos de tensão entre a decisão de aproximar e distanciar os segmentos dos textos frente à preocupação de estabelecer o sentido discursivo. S2 utiliza travessão no meio da linha 6, na tentativa de registrar a pergunta que a madrasta fez ao espelho mágico, enfatizando essa ação da personagem ao interlocutor-leitor.

O desenvolvimento do processo de apropriação dos sinais convencionais de pontuação apresentado por S2 pode ser observado em sua tentativa de utilizar seus conhecimentos linguísticos acerca do processo de pontuação e estruturação textual para explicitar ao interlocutor-leitor o diálogo da madrasta com seu espelho mágico, pois utiliza o travessão para indicar a expressão do diálogo. Outro indício de desenvolvimento desse processo pode ser constatado na ruptura do discurso que S2 faz em seu texto no final da linha

8, pois finaliza-o com o espaço em branco no final da mesma linha, dando continuidade ao processo de escrita na linha seguinte.

Entre as linhas 9 e 15, S2 apresenta tensão psíquica na tomada de decisão em estabelecer corretamente as rupturas dos segmentos textuais tornando-o compreensível ao interlocutor-leitor. Nesse segmento do texto, S2 registrar sua escrita na forma do discurso direto e lança mão de seus conhecimentos linguísticos referentes ao sistema de pontuação, pois evidencia o uso de sinais convencionais, mesmo que de forma inadequada com relação à norma padrão de escrita do discurso direto ao registrar as respostas do espelho mágico às perguntas da madrastra, fazendo uso do travessão nas linhas 9, 11 e 13. Registra, pela primeira vez, o sinal da vírgula na linha 14, interrompendo a escrita na linha 15 com o espaço em branco indicando o fim do discurso, possivelmente acreditando ser necessário estabelecer um distanciamento entre o próximo segmento no contexto do sentido global da produção textual.

Entre as linhas 16 e 24, S2 registra as ações das personagens por meio do discurso indireto e utiliza-se da marca do espaço em branco no final da linha para demarcar a ruptura entre os segmentos textuais, o qual pode ser considerado, na concepção da criança, como sinal não convencional de pontuação. Nesse processo, a criança não possui, ainda, o domínio pleno das operações cognitivas dos mecanismos linguísticos referentes aos sinais convencionais de pontuação, mas apresenta por meio do discurso ora indireto, ora direto sem pontuação, ora discurso direto com pontuação, enfatizando suas próprias concepções e conhecimentos linguísticos para operar no processo de textualização com os diferentes sinais de pontuação como, por exemplo, as marcas do espaço em branco ao final da linha. De acordo com Cardoso (2002) e Arena (2007) as marcas dos espaços em branco no final da linha auxiliam a criança a estabelecer o sentido discursivo no processo de textualização, desempenhando a função de sinal não convencional de pontuação.

Na sequência, S2 continua a produção textual na linha 25 e finaliza na linha 34 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final, mas utiliza o sinal da vírgula inadequadamente no meio da linha 31, pois nesse momento o sinal adequado seria o ponto final para explicitar a ruptura e o distanciamento entre os segmentos do texto para indicar o término do discurso de um lado e o início do próximo segmento de outro, na linha seguinte.

Ao analisarmos a produção textual do respectivo conto podemos dizer que até a linha 34 S2 não havia utilizado o registro do ponto final, deixando apenas o espaço em branco para explicitar o possível final do segmento discursivo. Nessa perspectiva, podemos considerar que a expressão do espaço em branco no final da linha dos segmentos do texto pode ser o primeiro indício de apropriação e objetivação do domínio dos conhecimentos linguísticos apresentados

pela criança no desenvolvimento do processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação do gênero narrativo escrito como indício de intervenção direta da criança em estruturar o texto por meio de unidade de sentido discursivo.

Assim sendo, podemos constatar que, a partir da linha 34, S2 finaliza os segmentos textuais com o uso adequado do ponto final como podemos constatar explicitamente ao final das linhas 40 e 41. Também faz uso do sinal de hífen como indicador de separação de sílaba como podemos observar na linha 38. No último segmento da produção textual, entre as linhas 42 a 46, S2 apresenta a ação finalizadora juntamente com a situação final, separando-a com o uso adequado do ponto final na linha 46 e, na mesma linha, finaliza o discurso com a conhecida expressão *“Eles casarão e viverão felizes”*.

A partir do trabalho de análise das produções textuais, com foco no processo de pontuação, podemos considerar que S2 apresenta avanços qualitativos tanto no processo de desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita quanto na apropriação dos sinais convencionais de pontuação, pois houve aumento quantitativo no uso, possivelmente, dos sinais convencionais de pontuação na escritura do conto 3.

O visível avanço qualitativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento apresentado por S2 resulta, fundamentalmente, do trabalho pedagógico de intervenção do educador-pesquisador com as atividades de reflexão e análise linguística.

Nessa perspectiva, a título de exemplificação ao interlocutor-leitor do procedimento pedagógico com as atividades de reflexão e análise da língua, tendo como foco a apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação, apresentaremos a intervenção pedagógica reflexiva realizada com S2 utilizando o segmento textual abaixo.

*“4 MADRATA MALVADA E VAIDOSA ELA TINHA
5 UM ESPELHO MAGICO E TO DO DIA ELA
6 PERGUNTAVA AO ESPELHO ____ ESPELHO
7 ESPELHO MEUESISTE ALGUEM MAIS BELA
8DO QUE EU”*

Ao analisarmos este segmento textual questionamos S2 sobre como era a madrasta de Branca de Neve. O que ela tinha e o que ela fazia todo dia? Quando registramos o diálogo por escrito, o que utilizamos para diferenciar a fala de cada personagem? Qual sinal de pontuação indica a fala do personagem? Qual sinal de pontuação introduz a fala de um personagem? A partir desse questionamento, S2 refletiu sobre os sinais de pontuação já utilizados na revisão coletiva realizada na lousa por meio da intervenção da educadora-pesquisadora; se recordou do sinal dos dois pontos, do travessão, do ponto final e exclamação,

identificou os sujeitos da relação dialógica explicitados nesse segmento textual e realizamos a reescrita seguindo as normas convencionais do processo de pontuação da linguagem escrita.

A partir dessa discussão, S2 pôde ampliar seu nível de domínio dos mecanismos linguísticos como resultado do processo de internalização das reflexões e análises coletivas acerca da organização e funcionamento da escrita convencional da língua materna.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir a reescrita da 2ª versão da produção textual como resultado do trabalho de intervenção pedagógica individual realizada com S2 em sala de aula, dando continuidade ao desenvolvimento do processo de apropriação e utilização dos elementos linguísticos como recursos necessários à qualidade da produção textual e atribuição de sentido discursivo tanto pelo produtor-autor quanto pelo interlocutor-leitor na atividade de leitura e compreensão do texto.

Quadro 20 - Sujeito 2: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES
 ERA UMA VEZ UMA PRINCESINHA
 CHAMADA BRANCA DE NEVE QUE
 MORAVA COM SUA MADRASTA MAL-
 VADA E VAIDOSA.
 A MADRASTA TINHA UM ESPELHO
 MÁGICO E TODO DIA ELA PERGUNTAVA
 A ELE:
 - ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE
 ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?
 O ESPELHO RESPONDEU:
 - NÃO, RAINHA! VOCÊ É A MAIS BELA!
 UM DIA, A RAINHA PERGUNTOU
 NOVAMENTE AO ESPELHO:
 - ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE
 ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?
 - SIM, MINHA RAINHA! VOCÊ É
 MUITO BONITA, MAS BRANCA DE
 NEVE É A MAIS BELA!
 A RAINHA FICOU FURIOSA E

21 MANDOU O CAÇADOR MATAR BRAN-
22 CA DE NEVE E TRAZER SEU CORAÇÃO.
23 MAS, ELE NÃO TEVE CORAGEM DE
24 MATAR A PRINCESINHA E DISSE
25 PARA ELA FUGIR.

26 ELA FUGIU; CORREU E CHEGOU
27 NA CASINHA DOS SETE ANÕES. A
28 PORTA ESTAVA ABERTA; ELA ENTROU,
29 PROVOU DA COMIDA E FOI DORMIR
30 NA CAMINHA DOS ANÕES.

31 MAIS TARDE, OS ANÕES CHEGA-
32 RAM DA MINA E ENCONTRARAM
33 A PRINCESINHA DORMINDO NA
34 CAMA E FICARAM ASSUSTADOS.

35 O MAIS VELHO PEGOU A LANTER-
36 NA E CHEGOU PERTO; ELA ACOR-
37 DOU E CONTOU SUA TRISTE HISTO-
38 RIA E FICOU MORANDO COM ELES.

39 A MADRASTA FICOU SABENDO
40 QUE BRANCA DE NEVE ESTAVA
41 VIVA E, COMO QUERIA LHE DAR
42 UM FIM, SE VESTIU DE UMA VELHA
43 VENDEDORA DE FRUTAS E FOI
44 NA CASINHA DOS ANÕES LEVAR

46 UMA MAÇÃ ENVENENADA PARA
 47 BRANCA DE NEVE.
 48 QUANDO BRANCA DE NEVE COMEU
 49 A MAÇÃ ENVENENADA CAIU
 50 DESMAIADA NO CHÃO.
 51 OS ANÕES CHEGARAM DA MINA
 52 E VIRAM BRANCA DE NEVE
 53 CAÍDA NO CHÃO E ACHARAM QUE
 54 ELA ESTIVESSE MORTA E A
 55 COLOCARAM DENTRO DE UM
 56 CAIXÃO DE VIDRO E LEVARAM
 57 PARA O MEIO DA FLORESTA.
 58 UM DIA; UM PRÍNCIPE PASSOU
 59 POR ALÍ E VIU BRANCA DE NEVE
 60 NO CAIXÃO; SE APAIXONOU
 61 POR ELA E LHE DEU UM BEIJO.
 62 BRANCA DE NEVE ACORDOU
 63 E TAMBÉM SE APAIXONOU POR
 64 ELE.
 65 ELES SE CASARAM E
 66 VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.
 67 FIM

Fonte: Elaborado pela autora.

O procedimento de análise linguística com o conto “Branca de Neve e os Sete Anões” produzida por S2, teve por base o processo de reflexão e análise dos contos anteriores. Desse modo, o resultado de revisão do último texto evidencia a importância do desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na formação da criança produtora-autora de textos com qualidade de compreensão do sentido discursivo.

O texto acima expressa o uso dos sinais de pontuação necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito, pois, a partir da intervenção da

educadora-pesquisadora, a criança foi levada a refletir sobre a organização, estrutura e funcionamento da língua materna em sua modalidade escrita, tendo em vista a utilização dos elementos linguísticos de pontuação na constituição do sentido global da enunciação discursiva como apresentaremos o resultado do processo de intervenção pedagógica realizada com S2 a partir da escritura do segmento textual destacado na 1ª versão do conto.

*“6 A MADRASTA TINHA UM ESPELHO
7 MÁGICO E TODO DIA ELA PERGUNTAVA
8 A ELE:
9 ____ ESPELHO, ESPELHO MEU, EXIS-
10 TE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?”*

A relação dialógica estabelecida entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem possibilitou reflexão e ampliação dos conhecimentos linguísticos por S2, resultando da utilização adequada dos sinais de pontuação necessários à estruturação do segmento textual como constatamos na reescrita destacada acima. Percebemos que S2 realizou uma substituição discursiva da palavra espelho que se repetia na linha 4 da 1ª versão do texto. Também, constatamos que S2 utilizou, na linha 8, o sinal dos dois pontos para indicar a pergunta da madraستا ao espelho, bem como apresenta deslocamento do discurso para a linha 9 com o uso do travessão. Na mesma linha, S2 utiliza o sinal de vírgula para separar a repetição da palavra espelho e para explicitar a pergunta da madraستا ao espelho, pois após a palavra “*meu*” verificamos o sinal da vírgula. O conhecimento do processo de segmentação da palavra em sílabas no momento da escritura, também se encontra evidenciado na linha 9 com o sinal do hífen (existe = exis – te). O ponto de interrogação encontra-se utilizado adequadamente para expressar o sentido de pergunta à fala da madraستا.

4.1.3 Produção do texto com 2 (dois) sinais (convencionais): Sujeito 3 (S3)

O S3 é filho caçula de uma família formada por seus pais e mais 8 (oito) irmãos. Sua família sempre o acompanhou na vida acadêmica demonstrando interesse, dedicação e apoio aos estudos e colaboração com a educação escolar da criança. S3 caracteriza-se como uma criança séria e reservada, pois é de pouca conversa com seus colegas, gosta de ficar em sua carteira para fazer suas atividades e, nas horas de “folga” gosta de brincar de faz de conta com os objetos escolares e ler livrinhos de literatura infantil e gibis disponíveis em sala de aula.

Demonstra gostar da atividade de leitura, de contação de histórias, de teatro e música clássica, ou seja, é uma criança envolvida com as diferentes manifestações culturais existentes

em seu meio sociocultural, pois participa de projetos culturais de música e teatro fora do ambiente escolar, tendo uma irmã estudante de música. O contexto de vivência de S3 caracteriza-se pela diversidade de experiências socioculturais proporcionadas por sua família que o acompanha na educação escolar e lhe possibilita a participação em projetos culturais, visita à biblioteca, cinema e teatro da cidade, atividades fundamentais à formação e desenvolvimento do ser humano. Tendo isso em vista, analisaremos, agora, suas produções textuais.

Quadro 21 - Sujeito 3: Pontuação do texto1- Jun/2011 (1ª versão)

1 CHAPEOSINHO VEMELHO
 2 ERA UM VES UMA MENINA
 3 CHAMADA CHAPEOSINHO VEMELHO
 4 QUE MORAVA NA ADEIA COM SUA MÃE
 5
 6 AMÃE MADOU CHAPEOSINHO LEVA
 7 DOS E FRUTAS PARA AVOVO QETÁ
 8 MUTO DOETE E DICE PARA MÃO FA
 9 LA COETRA NHONO CAMINHO
 10 CHAPEUZINHO E COMTRON O LOBO NA FLO
 11 RETA E DISEBODIA LOBO O LOBO E A LOUBOM
 12 DIA BOA MENINA ODE VOSE VAITÃO
 13 SEDO A CHAPESINHO FALO QUEIA
 14 NCAGA DA VOVO
 15 CHAPESINHO VOSE JA REPARO AS
 16 FLORES ELA FICO COLEDO FLORE
 17 PARA VOVO
 18 O LOBO GOREO E CHEGO NCAGA
 19 E DE BROA VOVO E PEDITO NA CAMA

COMEÇO DORMIR A TE CHAPESINHO
 CHEGA E QUANDO CHEGOU ELA ESTRANHO
 A VOVO E PAI QUE OLHO GRANDES
 LOBO FALE E PARA TE VEMELHO
 VOVÓ QUE BOCA GRANDE E BRATCOME
 MELHO E PULOESIMA CHAPESINHO E
 GOLIO ELA INTERLinha E DORMIO
 OCASO DO PÁSKO DO PURIA OVU O ROCO
 DO LOBO E ETRONACASA E VIO LOBO
 OCASO DO PEGOU TESORA E GOATONBARIGA
 DO LOBO E TIRO A CHAPESIONHO E
 A SUA VOVOZINHA
 CHAPESONHO A VOVOZINHA E O
 CASO FICARÁ LIVRES DO LOBO
 E VIVERÃO FE LISE PARA SE PRE

Fonte: Elaborado pela autora.

O contexto social e histórico-cultural do entorno da criança é de fundamental importância em sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas. Como apresentado acima, podemos constatar que S3 convive com uma família ativa social e culturalmente que lhe propicia o acesso e participação em atividades artísticas e culturais que acontecem em seu contexto de vida, resultando em implicações favoráveis ao processo de aprendizagem no contexto da educação escolar. A família proporciona a S3 as condições necessárias ao desenvolvimento do processo de apropriação dos bens culturais materiais e não materiais, produzidas historicamente pela humanidade ao longo do processo de humanização do Homem, os quais constituem elementos indispensáveis ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores promovidas pela educação escolar comprometida com a formação humana, social, afetiva e cultural das crianças como verdadeiras protagonistas de suas histórias de vida.

Nessa perspectiva, consideramos que S3 demonstra certa habilidade na capacidade de desenvolvimento da linguagem escrita caracterizada no estágio de desenvolvimento da escrita

simbólica (LEONTIEV, 1978), pois é possível ler e compreender satisfatoriamente a enunciação discursiva materializada na produção textual do gênero narrativo escrito.

As capacidades e habilidades cognitivas demonstradas por S3 em articular os conhecimentos linguísticos de organização e funcionamento da língua materna na produção textual se tornam evidentes na qualidade da enunciação discursiva acima apresentada, pois por ser a primeira atividade de escrita narrativa realizada individualmente com o gênero específico, podemos considerar que S3 apresenta nível satisfatório de domínio dos mecanismos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo ao interlocutor-leitor, mesmo utilizando apenas dois sinais convencionais de pontuação ao longo do processo de textualização.

Ao desenvolvermos o procedimento de análise minuciosa da produção textual constatamos que a utilização do sinal convencional do ponto final foi registrado, pela criança, no início do processo de apropriação, pelo espaço em branco deixado no final da linha, corroborando as prerrogativas de investigação apresentadas por Cardoso (2002) e Arena (2007) quanto ao desenvolvimento do processo de apropriação dos sinais convencionais de pontuação.

Nesse sentido, observamos que S3 registra o título na linha 1 separadamente do corpo do texto constituído entre as linhas 2 e 34, evidenciando o conhecimento da macroestrutura da enunciação discursiva do gênero narrativo. Na linha 2, S3, sem deixar o espaço da alínea, registra a situação inicial do enredo do conto explicitando os elementos internos como tempo, espaço e personagens, segmento textual que se estende até ao final da linha 4 e encerra-o com o espaço em branco demarcando o fim do segmento textual.

Na sequência, S3 pula a linha 5 e continua a escritura na linha 6 com ausência da alínea. Na escrita da situação inicial evidencia as condições de saúde da vovozinha e a ordem da mamãe a Chapeuzinho Vermelho e, novamente, finaliza na linha 9 com a existência do espaço em branco. A ruptura do segmento textual demonstra que S3 não tem desenvolvido, ainda, o pleno domínio de uso consciente dos sinais convencionais de pontuação, mas apresenta a compreensão da necessidade de estabelecer rupturas no discurso, distanciando os segmentos textuais de acordo com a sequência lógica dos acontecimentos das ações das personagens ao longo do processamento cognitivo do texto, tornando-o compreensível ao interlocutor-leitor. Essa situação pode ser observada na decisão de explicitar o distanciamento dos segmentos textuais de acordo com os acontecimentos na sequência do desenvolvimento do enredo do conto registrado por S3. Entre as linhas 10, 11 e 12, S3 apresenta o evento perturbador ao narrar o encontro de Chapeuzinho Vermelho com a personagem Lobo no meio

da floresta, bem como registra o diálogo das personagens por meio do discurso direto sem pontuação convencional e finaliza o segmento textual na linha 14 expressando a escrita por meio do discurso indireto, evidenciando a existência do espaço em branco. Na linha 15, sem deixar o espaço da alínea, continua o diálogo com o Lobo escrito no discurso direto sem pontuação, apresentando a fala do Lobo tentando distrair a atenção de Chapeuzinho Vermelho para observar as flores do caminho, segmento textual que se encerra na linha 17 com espaço em branco no final da linha, explicitando a marca do espaço em branco como sinal não convencional de pontuação textual. Mais adiante destacaremos ao interlocutor o trabalho de intervenção pedagógica realizado com S3 para aprimorar o processo de apropriação, internalização e utilização dos sinais convencionais de pontuação na escritura de textos.

Na linha 18, S3 registra o discurso do narrador do conto evidenciando as ações do Lobo que corre para a casa da vovozinha, finge ser a netinha, entra no quarto, devora-a inteirinha, deita na cama e fica esperando Chapeuzinho Vermelho chegar com as flores. Chapeuzinho Vermelho chega à casa, estranha a situação e conversa com o Lobo pensando ser sua querida Vovozinha. O diálogo entre as personagens é registrado por S2 por meio do discurso direto sem pontuação convencional, pois observamos que na linha 22, S3 evidencia a fala de Chapeuzinho direcionada à “vovozinha” (Que olhos grandes = Que olhos grandes! – disse Chapeuzinho.). Na linha 23, S3 registra a resposta do lobo, disfarçando sua voz (E para te vemelhor = É para te ver melhor!); percebemos que há marca de espaço em branco deixada por S3 ao final da linha 23 expressando, possivelmente, a ruptura do discurso necessário no contexto da escritura convencional do diálogo. Após a ruptura do segmento textual, S3 continua a escrita logo no início da linha 24, apresentando, novamente, a escrita no discurso direto sem pontuação, outra fala de Chapeuzinho dirigida à sua vovozinha (vovó que boca grande= Vovó, que boca grande você tem!). Na mesma linha, S3 apresenta a resposta da “vovozinha” à fala de Chapeuzinho, segmento textual que se estende até a linha 26, finalizado novamente com o espaço em branco no final da linha, evidenciando a ruptura no discurso.

Na linha 27, S3 escreve a ação finalizadora logo no início da linha e registra a ação do Caçador ao reconhecer o Lobo, procurando salvar a Vovozinha e a Chapeuzinho Vermelho. Pela primeira vez, S3 utiliza-se do sinal convencional do ponto final, como podemos observar no final da linha 31, com a função de expressar o encerramento da escritura do segmento de texto. Na sequência, S3 continua a produção textual registrando a situação final do conto após o espaço da alínea no início da linha 32 e o finaliza na linha 34 utilizando-se novamente do ponto final como signo cultural que constitui um dos sinais convencionais de pontuação.

Podemos constatar que S3 apresenta, desde o início da produção textual, os primeiros indícios de desenvolvimento do processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação, fato que podemos constatar pela presença do espaço em branco ao final da linha, indicando a necessidade de estabelecer certo distanciamento entre os segmentos textuais para explicitar o sentido do texto. Ao se aproximar do final do processo de escritura do texto, possivelmente, diminuiu a tensão de S2 em operar com os mecanismos linguísticos, facilitando as condições para que rememore o conteúdo do texto e utilize o sinal convencional de pontuação, como podemos observar na linha 34 o uso do sinal do ponto final.

Nessa perspectiva, S3 demonstra à educadora-pesquisadora sua capacidade em ampliar seus conhecimentos sobre os conhecimentos linguísticos em operar conscientemente de forma adequada no processo de textualização e constituição de sentido do texto. A partir da avaliação do processo de desenvolvimento de apropriação e objetivação da língua materna o educador poderá identificar as possibilidades de intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança e desenvolvê-la devidamente conforme se faz pedagogicamente necessária ao avanço do nível de domínio das operações mentais dos mecanismos linguísticos no processo de textualização do discurso escrito.

A partir desse propósito, a intervenção pedagógica deve ser sempre desenvolvida, primeiramente, no plano interpessoal com base na atividade coletiva e individual para ser, posteriormente, desenvolvida no plano intrapessoal, ou seja, de modo subjetivo via apropriação e internalização dos conhecimentos pela criança, respeitando o contexto da diversidade social, afetiva, histórico e cultural do sujeito. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos o trabalho de intervenção individualizada desenvolvido com S3 na atividade de revisão com auxílio da educadora-pesquisadora conforme indicado anteriormente.

*“10 CHAPEUZINHO ECOMTROU O LOBO NAFLO
11 RETAEDISEBODIA LOBO O LOBO FALOUBOM
12 DIA BOA MENINA ODE VOSE VAI TÃO
13 SEDO A CHAPESINHO FALO QUEIA
14 NCASA DA VOVÓ”*

Durante a reflexão e análise linguística questionamos S3 quanto aos sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação da escrita do diálogo, recordando-o das atividades de revisão e reescrita realizadas coletivamente em sala de aula. S3 rememorou, primeiramente, do sinal convencional do ponto final; depois dos sinais de dois pontos, travessão, exclamação e interrogação. A partir desses conhecimentos evidenciados pela criança, refletimos acerca da utilização desses sinais de pontuação no processo de revisão e

reescrita do segmento acima apresentado, resultado este que apresentamos no trabalho de análise da 2ª versão, a seguir.

Quadro 22 - Sujeito 3: Pontuação do texto 1- jun/2011 (2ª versão)

CHAPÉUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA
CHAMADA CHAPÉUZINHO VERMELHO
QUE MORAVA NA ALDEIA COM SUA
MÃE.

UM DIA, A MAMÃE DE CHAPÉU-
ZINHO A MANDOU LEVAR DOÇES E
FRUTAS PARA A VOVÓZINHA
QUE ESTAVA MUITO DOENTE E DISSE
PARA ELA NÃO FALAR COM ESTRAN-
HOS NO CAMINHO.

CHAPÉUZINHO ENCONTROU O
LOBO NA FLORESTA E DISSE:

— BOM DIA, SEU LOBO!

— BOM DIA, BOA MENINA! AONDE
VOCÊ VAI TÃO CEDO? — PERGUN-
TOU O LOBO.

A CHAPÉUZINHO RESPONDEU QUE
IA NA CASA DA VOVÓZINHA.

20 ENTÃO O LOBO DISSE:
 21 - CHAPEUZINHO, VOCÊ JÁ REPAROU
 22 NAS FLORES NO CAMINHO?
 23 ELA FICOU COLHENDO FLORES PARA
 24 A VOVÓ E O LOBO CORREU CHEGOU NA
 25 CASA E DEVOROU A VOVÓZINHA,
 26 DEITOU NA CAMA E DORMIU ATÉ
 27 O CHAPEUZINHO CHEGAR.
 28 QUANDO ELA CHEGOU ESTRAN-
 29 NHOU A VOVÓ E FALOU:
 30 - QUE OLHOS GRANDES VOVÓ?
 31 - SÃO PAI TE VER MELHOR! - DISSE
 32 O LOBO.
 33 - QUE BOCA GRANDE VOVÓ?
 34 - É PARA TE COMER, MINHA
 35 NETINHA.
 36 O LOBO PULOU EM CIMA DO CHAPEUZI-
 37 NHO E A ENGOLIU INTERINHA, DORMIU
 38 E RONCOU BEM ALTO.
 39 O CAÇADOR QUE PASSAVA POR ALÍ
 40 OUVIU O RONCO DO LOBO E ENTROU
 41 NA CASA DA VOVÓ E VIU ELE.
 42 O CAÇADOR PEGOU UMA TESOURA E
 43 CORTOU A BARRIGA DO LOBO E
 44 TIROU A VOVÓZINHA E O CHAPEUZI-
 45 NHO.
 46 CHAPEUZINHO E A VOVÓZINHA E
 47 O CAÇADOR FICARAM LIVRES DO
 48 LOBO E VIVERAM FELIZES PARA
 49 SEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do desenvolvimento do trabalho de revisão textual fundamentado na relação dialógica estabelecida entre a criança produtora-autora e a educadora-pesquisadora, o resultado de todo esse trabalho encontra-se expresso na 2ª versão apresentada acima. Como

resultado de sua análise, podemos observar que as marcas dos espaços em branco deixadas por S3 ao final da linha, na 1ª versão da produção textual, foram substituídas pelo sinal convencional do ponto final, caracterizando o término da enunciação discursiva no processo de textualização da criança produtora-autora.

A preocupação e a necessidade de utilização de outros sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação do gênero narrativo escrito também estiveram presentes na interação dialógica entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem estabelecidos no momento da intervenção individualizada. Assim sendo, reorganizamos a estruturação do discurso do texto enfatizando o uso dos sinais convencionais de pontuação da escrita do diálogo e, assim, acrescentamos adequadamente ao texto os sinais convencionais de dois pontos, travessão, interrogação, exclamação, vírgula e hífen, mas sempre respeitando a autoria da enunciação discursiva do texto original, cabendo a S3 a decisão de suprimir ou acrescentar detalhes relevantes à constituição do sentido global do texto ao garantir a compreensão do interlocutor-leitor.

Como resultado do trabalho de intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora na atividade de revisão do segmento textual da 1ª versão, anteriormente destacado como objeto de reflexão e análise linguística, apresentamos, a reescrita da 2ª versão produzida por S3.

*“12 CHAPEUZINHO ENCONTROU
13 O LOBO NA FLORESTA E DISSE:
14 ____ BOM DIA, SEU LOBO!
15 ____ BOM DIA, BOA MENINA! – ONDE
16 VOCÊ VAI TÃO CEDO? – PERGUN-
17 TOU O LOBO ”*

Na atividade de reescrita, 2ª versão, S3 utiliza-se mais dos sinais convencionais de pontuação para estruturar a escrita do diálogo no discurso direto, pois podemos verificar, na linha 13, o uso dos dois pontos para indicar o direcionamento da fala de Chapeuzinho ao Lobo, bem como o distanciamento do discurso na ruptura da escrita do segmento textual. Na linha 14, S3 inicia a escritura de outro segmento de texto com o uso do sinal convencional do travessão para explicitar a introdução da fala da personagem e finaliza o discurso com o uso do sinal do ponto de exclamação, enfatizando a alegria e simpatia de Chapeuzinho ao encontrar com o Lobo na floresta. Na linha 15, além do sinal do travessão para introduzir a resposta do Lobo, também aparece o sinal da vírgula após a palavra “*Bom dia,*” utilizada, possivelmente por S3 para explicitar a gentileza do Lobo com Chapeuzinho, expressão finalizada com o sinal de exclamação. Na mesma linha 14, observamos a atividade de

separação de sílaba da palavra “*Perguntou = Pergun – tou*” e o aparecimento do sinal do hífen para demarcar a separação da palavra ao chegar ao final da linha e não ser possível escrevê-la integralmente na linha, deparando com a necessidade de estabelecer uma ruptura no segmento textual bem no momento da escrita da referida palavra. O conhecimento linguístico referente ao processo de segmentação de palavras no interior da escrita da enunciação discursiva resulta da própria atividade coletiva de revisão e reescrita coletiva de texto realizada na lousa, pois nessa atividade surge a necessidade de discussão sobre diversos aspectos da organização e funcionamento da língua materna, como ressaltamos o caso do uso do hífen na segmentação de palavras no interior do texto.

Acreditamos que o desenvolvimento da intervenção pedagógica realizada tanto no trabalho coletivo quanto no individual contribui com o processo de apropriação e internalização dos conhecimentos linguísticos necessários à formação e constituição da criança produtora-autora de textos com qualidade discursiva para desenvolver o jogo da interação sociocomunicativa estabelecida entre o produtor-autor e o interlocutor-leitor, materializado no encontro destes sujeitos no ato concreto da atividade de leitura.

A seguir, passaremos à análise do processo de pontuação desenvolvido por S3 no texto 2, 1ª versão.

Quadro 23 - Sujeito 3: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (1ª versão)

¹ OS TRES PORQUINHOS
² ERA UMA VEZ TRES PORQUINHOS
³ QUE MORAVA COM SUA MAMAE
⁴ E UM DIA ELAS RESOUVERAM
⁵ CONSTRUIR SUA PRÓPRIA
⁶ MORADIA.
⁷ CADA UM FEZ SUA CASA
⁸ COM MATERIAS DIFERENTES
⁹ O PORQUINHO CAÇULA FEZ SUA
¹⁰ CASA DE PALHA MUITO BRINCAHOS
¹¹ O PORQUINHO DO MEIO ERA
¹² MUSICO E FEZ SUA CASA DE
¹³ MADEIRA E DEUS FOI TOCA FLAUTA
¹⁴ O PORQUINHO MUITO TRABALHADOR
¹⁵ QUE CONSTRUIU SUA CASA DE
¹⁶ TIJOLO ELE FICOU MUITO PROTE-
¹⁷ GIDO DE ASOPRO DE LOBO.
¹⁸ UM DIA UM LOBO APARECEU NA
¹⁹ FLORESTA E CONSTRUIU A CASA

20 DE PALHA E O LOBO DISSE:
21 PORQUINHO ABRÁ A PORTA. SINA
22 DERUBAREI COM UM SOPROSO!

23 O PORQUINHO DISSE:

24 - NÃO VOU ABRIR.

25 O PORQUINHO BRINCAÇÃO COREU PARA
26 A CASA DO IRMÃO DO MEIO E FICOU
27 CONGELADO DE MEDO.

28 O LOBO COREU E CHEGOU NA CASA
29 DO PORQUINHO DO MEIO E DISSE:

30 PORQUINHO ABRA A PORTA
31 SINA DERUBAREI COM UM
32 SOPRO SO!

33 OS DOIS COREM PARA CASA
34 DE TIJOLO DO IRMÃO MAIS
35 VELHO.

36 O LOBO TAMBÉM FOI E COREU PARA
37 CASA DE TIJOLOS DISSE:

38 ABRA A PORTA O SINA
39 DERUBAREI COM UM SOPROSO

40 O LOBO TENTOU TENTOU MAIS
41 NÃO CONSEGUIU DERUBAR A
42 CASA DE TIJOLO.

43 O LOBO RESOLVEU SUBIR NA
44 CHAMINE PARA TENTAR DE NOVO
45 PEGAR OS PORQUINHOS MAIS NÃO CONSEGUIU
46 A LAREIRA ESTAVA ASESADA E O
47 LOBO SAIU CORREDO E NUNCA MAIS
48 VEIO PARA CASA DO TÍO
49 PORQUINHOS.
50 ELES FICARAM FELIZES.

Ao analisarmos a produção textual 1ª versão do conto, Os três porquinhos, realizada por S3 em dezembro de 2001, percebemos significativo avanço qualitativo no processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos acerca dos sinais convencionais de pontuação internalizados e utilizados na organização estrutural do texto. Consideramos que o avanço qualitativo no nível de domínio cognitivo apresentado por S3 nas operações com os mecanismos linguísticos para pontuar o enunciado discursivo do texto 3, 1ª versão, constitui fruto do trabalho coletivo e individual de intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança por meio da atividade de revisão textual a partir dos indícios evidenciados por S3 na 1ª versão e reflexão dialógica no processo de reescrita da 2ª versão da produção anterior.

Constatamos que S3 apresenta uma organização estrutural adequada com o gênero textual escolhido, pois demonstra utilizar conscientemente os recursos linguísticos como instrumentos necessários à atividade de pontuação do discurso escrito coerente com o gênero narrativo escrito. O desenvolvimento do processo de conscientização dos recursos linguísticos por S3 resulta do processo de ensino e aprendizagem proporcionado no contexto da sala de aula a partir do texto como produto e objeto de apropriação e utilização sociocultural da língua materna em sociedade.

Nessa perspectiva, S3 inicia a produção textual destacando o início do título do texto com uso consciente do sinal de aspas (“os três porquinhos = “Os três porquinhos”), mas não explicita o uso desse mesmo sinal ao final da escrita. Na linha 2, S3 demarca o início do discurso com o espaço da alínea, ressaltando a composição do segmento textual referente à situação inicial do enredo do conto que termina na linha 6 com o uso consciente e adequado do ponto final.

Na linha 7, novamente S3 deixa o espaço da alínea e segue o discurso da situação inicial apresentando as características de cada um dos três porquinhos, personagens principais do conto. Primeiramente, S3 apresenta as características do primeiro porquinho e, na sequência segue até a linha 17, continuando a apresentação dos demais irmãos sem fazer uso de sinais convencionais de pontuação. Possivelmente, S3 considera a apresentação dos três porquinhos como sendo único segmento textual, por isso, registra a apresentação dos três porquinhos sem usar os sinais convencionais de pontuação. Mas, observamos que na linha 8 há uma ruptura no discurso demarcado por pequeno espaço em branco e, na sequência, na linha 9, S3 continua o discurso deixando o espaço da margem do texto conhecido como

alínea. Na linha 17, S3 finaliza a situação inicial da estrutura do conto com o uso consciente e adequado do sinal convencional do ponto final conforme demonstramos a seguir.

“7 CADA UM FES SUA CASA
8 COM MATERIAS DIFERENTES
9 O POQUINHO CAÇULA FES SUA
10 CASA DE PALHA MUITO BRINCALHÃO
11 O PORQUINHO DO MEIU ERA
12 MUSICO EFES SUA CASA DE
13 MADEIRA EDEPOIS FOI TOCA FLAUTA
14 O PORQUINHO MUITO TRABALHADOR
15 QUE COMSTRUIU SUA CASA DE
16 TIJOLO ELE FICOU MUITO PROTE-
17 GIDO DE ASOPRO DE LOBO.

O trabalho de intervenção no ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação por S3 teve por base a reflexão e análise do segmento textual de forma dialógica, na qual a discussão entre os sujeitos conduziu S3 ao uso dos sinais convencionais de pontuação no momento da reescrita da 2ª versão do gênero narrativo. Também analisamos e refletimos acerca da necessidade de revisar desvio ortográfico (fes = fez; meu = meio; comstruiu = construiu) e da reelaboração do sentido discursivo do texto sobre a escrita das características dos porquinhos (O porquinho caçula fes sua casa de palha muito brincalhão = O porquinho caçula fez sua casa de palha e ele era muito brincalhão). Na linha 16, analisamos e refletimos sobre o uso do sinal de hífen no processo de segmentação da palavra no contexto interno de escritura do texto (prote - gido = protegido). Durante o trabalho de análise linguística coletiva ou individual com a criança em sala de aula torna-se de fundamental importância que o educador conduza a relação dialógica para a reflexão e análise de acordo com a necessidade de uso dos diferentes recursos linguísticos essenciais ao processo de pontuação e constituição do sentido global do enunciado discursivo, pois tais conhecimentos serão apropriados, internalizados e objetivados pelo aprendiz em situações futuras quando sentir necessidade em utilizar-se do referido conhecimento.

Na linha 18, S3 continua o discurso apresentando o evento perturbador que se caracteriza pelo aparecimento do personagem lobo na floresta tirando a paz e o sossego dos três porquinhos. As ações dos personagens podem ser constatadas a partir do diálogo do Lobo com os personagens porquinhos. Assim sendo, a fala do Lobo com o primeiro porquinho é indicada por S3 pelo uso adequado e consciente do sinal (convencional) dos dois pontos ao final da linha 20. Na linha 21, S3 deveria utilizar o ponto de travessão, porém não utiliza e registra a fala ameaçadora do lobo expressa pelo uso do ponto de exclamação ao final da linha 22.

A indicação da resposta do primeiro porquinho ao lobo, registrada por S3, pode ser observada pelo uso dos dois pontos na linha 23 que, na sequência, é explicitada na linha 24 com o travessão indicando o posicionamento negativo do porquinho frente à ordenação do lobo expressa pelo uso do ponto de exclamação ao final da linha.

Na linha 25, S3 registra a ação do terceiro porquinho após deixar o espaço da alínea e finaliza a composição do segmento textual com o uso adequado do sinal convencional de ponto final, como podemos constatar na linha 27. Na linha 28, S3 apresenta o mesmo processo narrativo com os mecanismos linguísticos adequados para explicitar a continuação do enredo do conto e, assim, se utiliza do discurso direto para narrar a fala ameaçadora do lobo ao chegar à casa de madeira do porquinho do meio. Demonstra ter consciência da função do sinal convencional dos dois pontos no contexto discursivo do texto evidenciado na linha 29, do travessão na linha 30, porém não deixa o espaço da alínea no início da linha 30 para registrar o travessão, mas finaliza o discurso na linha 32 utilizando o ponto final de forma adequada para encerrar a enunciação discursiva.

Na sequência, na linha 33, S3 não deixa o espaço da alínea e narra a ação dos dois porquinhos que correm para a casa do irmão mais velho que havia construído casa de tijolos. O segmento textual é finalizado com o uso adequado do ponto final na linha 35. Os sinais convencionais de pontuação aparecem com mais frequência na produção textual e isso demonstra que S3 busca em sua memória os conhecimentos apropriados por meio da dinâmica do trabalho coletivo e procura utilizá-los no processo de produção textual com a finalidade de tornar seu texto compreensível para si e para seu interlocutor-leitor. E, nesse processo, internaliza as práticas de operacionalização dos sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos e desenvolve as capacidades cognitivas necessárias à formação do conhecimento teórico e científico acerca do funcionamento sociocultural da língua materna.

Na linha 36, dá continuidade à narração, operando com os mecanismos linguísticos na organização e constituição de sentido discursivo de seu enunciado escrito e, tendo como

objetivo escrever o diálogo do lobo com o porquinho no discurso direto, utiliza-se adequadamente do sinal de dois pontos ao final da linha 37. Contudo, na linha 38, o discurso se inicia sem o espaço da alínea, mas com a presença com sinal convencional do travessão indicando a fala ameaçadora do lobo, discurso que se estende até o final da linha 42 com o uso explícito do ponto final.

Na sequência, S3 continua a narrativa do enredo do conto na linha 43 demonstrando deixar o espaço da alínea e a finaliza na linha 49 com o uso do sinal convencional do ponto final. Para concluir o enredo da narrativa, S3 deixa o espaço da alínea no início da linha 50 e faz uso explícito do sinal convencional do ponto final e registra a típica expressão dos contos clássicos “*Eles ficaram felizes*”.

Quadro 24 - Sujeito 3: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)

OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ PORQUINHOS QUE MORAVAM COM SUA MAMÃE.

UM DIA, ELAS RESOLVERAM CONSTRUIR SUAS PRÓPRIAS MORADIAS.

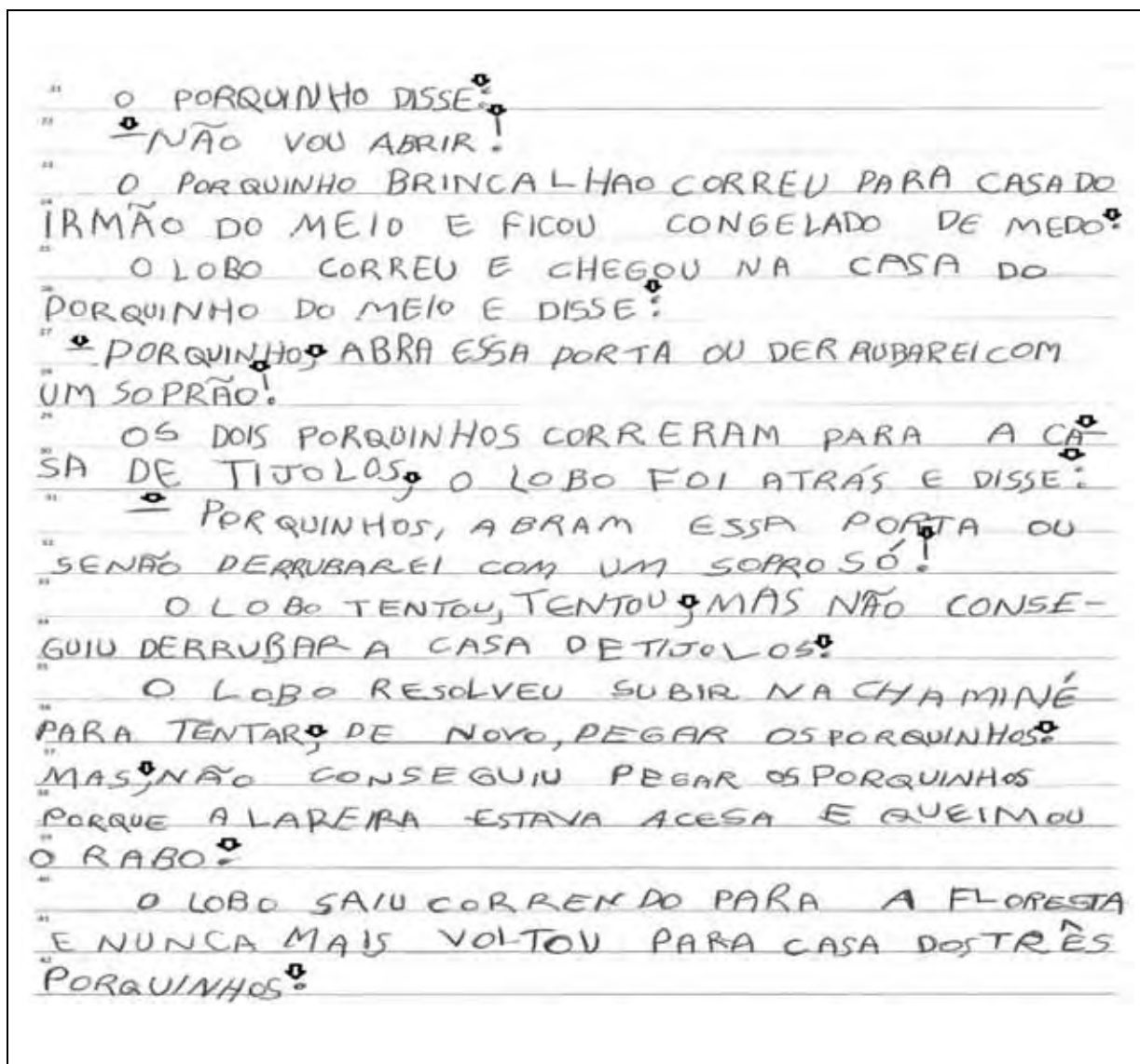
CADA UM FEZ SUA CASA COM MATERIAIS DIFERENTES.

O PORQUINHO CAÇULA FEZ SUA CASA DE PALHA E ELE ERA BRINCALHÃO.

O PORQUINHO DO MEIO ERA MÚSICO E FEZ SUA CASA DE MADEIRA E DEPOIS FOI TOCAR FLAUTA.

O PORQUINHO MAIS VELHO ERA MUITO TRABALHADOR, CONSTRUIU SUA CASA DE TOLÓSE FICOU MUITO PROTEGIDO CONTRA O AS-SOPRO DO LOBO.

UM DIA, UM LOBO APARECEU NA FLORESTA E ENCONTROU A CASA DE PALHA E DISSE: PORQUINHO, ABRA ESSA PORTA OU DERUBAREI COM UM SOPRO SO'!



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já explicitado anteriormente, o trabalho com o texto a partir do desenvolvimento das atividades linguísticas em sala de aula tem como foco o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos dos sinais de pontuação, como elementos necessários à constituição do sentido discursivo do enunciado discursivo da criança. Nessa perspectiva, a educadora-pesquisadora fundamenta-se na Lei Geral de desenvolvimento cultural e humano de Vygotski (1995). Assim sendo, a dinâmica de exploração pedagógica das atividades linguísticas com as crianças em sala de aula parte do princípio do trabalho coletivo de intervenção desenvolvido pela educadora-pesquisadora, com que orienta a atividade de estudo dos aprendizes, ou seja, estabelece a interação dialógica com as crianças tendo em vista proporcionar condições pedagógicas de apropriação, internalização e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários para a generalização dos conceitos

teóricos acerca da utilização da língua nas diferentes práticas socioculturais de interação discursiva existente na sociedade.

Nessa perspectiva, podemos constatar que, a partir da relação dialógica, S3 pôde retornar à sua produção textual com olhar crítico e reflexivo de modo a desenvolver uma análise linguística quanto à enunciação discursiva do texto e reescrevê-lo de acordo com a estrutura específica do gênero (BAKHTIN, 2011) por meio do uso consciente dos sinais de pontuação adequados à compreensão do sentido global da enunciação discursiva, principalmente da necessidade do espaço da alínea no início da enunciação discursiva composicional.

A textualização produzida pela criança em sua reescrita (2ª versão) após trabalho de revisão individual com auxílio da educadora-pesquisadora demonstra a reflexão acerca da utilização adequada dos sinais convencionais de pontuação necessários à compreensão global do enunciado discursivo, pois podemos observar que a criança utilizou-se do conhecimento linguístico já internalizado acerca da função linguística da alínea para melhor organizar os enunciados discursivos em parágrafo (GARCIA, 1988) e tornar a escrita do texto coerente com o gênero em estudo, evidenciando as características subjetivas de estruturação e composição das unidades discursivas baseados nos elementos de coerência e coesão textual.

De modo geral, S3 tem demonstrado avanço significativo no processo de apropriação e objetivação dos elementos linguísticos necessários à estruturação do gênero narrativo escrito e constituição do sentido discursivo, ou seja, demonstra a preocupação em produzir um texto que possa ser compreensível para si próprio e ao possível interlocutor-leitor.

O contexto histórico-cultural da criança favorece o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos conhecimentos teóricos e científicos na educação escolar, bem como propicia o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas, porém o diferencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano da criança pode ser caracterizado pela sistematização metodológica do trabalho pedagógico desenvolvido pela educadora-pesquisadora em sala de aula a partir das atividades linguísticas textuais conforme apresentamos na análise do segmento textual destacado no texto anterior, cujos resultados explicitamos abaixo.

“6 CADA UM FEZ SUA CASA COM MATERIAIS
7 DIFERENTES.
8 O PORQUINHO CAÇULA FEZ SUA CASA DE
9 DE PALHA E ELE ERA BRINCALHÃO.

10 O PORQUINHO DO MEIO ERA MÚSICO E FEZ
 11 SUA CASA DE MADEIRA E DEPOIS FOI TOCAR
 12 FLAUTA.
 13 O PORQUINHO MAIS VELHO ERA MUITO
 14 TRABALHADOR, CONSTRUIU SUA CASA DE
 15 TIJOLOS E FICOU PROTEGIDO CONTRA O AS-
 16 SOPRO DO LOBO.

Conforme apontamos anteriormente, o conhecimento linguístico referente ao processo de segmentação de palavra vai sendo, gradativamente, apropriado, internalizado e objetivado pelas crianças sempre que percebe a necessidade frente às atividade de escrita. Esse conhecimento linguístico contribui para a formação da autonomia da criança produtora-autora de texto com qualidade discursiva tanto para si quanto para o interlocutor-leitor que se materializa no jogo da relação de interação sociocomunicativa de leitura e compreensão de textos. A esse respeito, podemos constatar o uso do sinal do hífen na linha 15 para segmentar a palavra escrita com “SS” e apresentar adequadamente a ruptura do segmento de texto. (assopro = as – sopro). O espaço da alínea aparece utilizado adequadamente por S3 no início dos segmentos textuais das linhas 6, 8, 10 e 13.

O trabalho com as atividades linguísticas em sala de aula a partir do texto como objeto e produto da língua materna propicia à criança o processo de aperfeiçoamento contínuo da atividade de escritura, tornando-o com qualidade discursiva e compreensível ao interlocutor-leitor.

Analisaremos, a seguir, a pontuação do conto Branca de Neve e os Sete Anões, tendo em vista a análise do desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação por S3 no contexto do ensino e aprendizagem da língua materna da educação escolar.

Quadro 25 - Sujeito 3: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)

BRANCA DE NEVE
ERA UMA VEZ UMA PRINCECINHA
BRANCA COMO A NEVE E LÁBIOS
VERMELHOS COMO SANGUE QUE
MORAVA COM SUA MADRASTA QUE
ERA MUITO VAIDOSA MA
A MADRASTA TINHA UM ESPELHO
MAGICO E TODOS DIAS PERGUNTAVA
-ESPELHO ESPELHO MEU ESISTE
ALGUÉM BELA IGUAL EU? - NÃO MI
NHA SENHORA! VOCÊ É A MAIS LINDA
OUTRO DIA A MADRASTA A MESMA
PERGUNTA -ESPELHO ESPELHO MEU
ESISTE ALGUÉM MAIS BONITA DO QUE
EU? - VOCÊ É MUITO BONITA SO QUE
BRANCA DE NEVE É MAIS BONITA
DO REINO!
A MADRASTA FICOU MUITO FURIOSA
E MANDOU O CAÇADOR MATAR BRANCA

20 DE NEVE E TRASER SEU CORAÇÃO;

21 O CASADOR LEVOU BRANCA DE NEVE
22 PARA FLORESTA E DISSE:

23 "FUJA BRANCA DE NEVE A RAINHA
24 QUER MATÁLA!

25 BRANCA DE NEVE COREU ASSUSTADA
26 PELA FLORESTAS E CHEGOU NUMA
27 CLAREIRA E VIU UMA CASINHA;

28 ERA A CASINHA DOS SETE
29 ANÕES E BRANCA DE NEVE ENTROU
30 NA CASINHA E COMEÇOU A COMI-
31 DA E DORMIU NA CAMINHADA;

32 QUANDO OS ANOS CHEGARAM DO
33 TRABALHO ENCONTRARAM ELA E
34 FICARAM ASSUSTADOS QUANDO
35 BRANCA DE NEVE ACORDOU
36 CONTOU TODA A SUA TRISTE
37 HISTÓRIA;

38 E OS ANOS DEIXARAM ELA
39 MORARANDO COM ELES NA
40 CASINHA MAS MADRASTA FICOU
41 SABENDO QUE BRANCA DE
42 NEVE ESTAVA VIVA E VIROU
43 UMA VELHA VEDEDORA DE

44 FRUTAS:

45 A MADRASTA DISFARÇADA
46 DE VELHA VENDE DORA DE
47 FRUTAS E FOI LEVAR UMA MA-
48 ÇA ENVENADA BRANCA DE
49 NEVE:

50 QUANDO ELA COMEU A
51 MAÇA CAIU NO CHÃO DESMAI-
52 ADA E OS ANOES CHEGARÃO
53 E PENSARAM QUE ELA
54 TINHA MORIDO:

55 OS ANOES COLOCARAM ELA
56 NUM CAIXÃO DE VIDRO E DEIXA-
57 RAM LÁ NO MEIO DA FLORESTA:
58 UM DIA PASSOU PRINCEPE E
59 SE APAIXONOU POR ELA APROXI-
60 MOU E LHE DEU UM BEIJO:

61 ELA ACORDOU E SE APAIXONOU
62 POR ELE TAMBÉM:

63 ELE SE CASARÃO E FICARAM
64 FELIZES PARA SEMPRE:

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já ressaltado anteriormente, o desenvolvimento da dinâmica do trabalho pedagógico do educador com as atividades de reflexão e análise linguística a partir do texto como produto e objeto de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar torna-se de fundamental relevância o processo de formação da criança produtora-autora de texto com qualidade discursiva, ou seja, elaboração de enunciado discursivo que seja compreensível aos sujeitos da relação dialógica no jogo de interação sociocomunicativa.

Desde o início do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora em junho de 2011, S3 já apresentou indícios de internalização dos conhecimentos linguísticos apropriados na dinâmica do trabalho coletivo e individual acerca dos sinais convencionais de pontuação, pois os dois pontos finais que estão no texto foram utilizados de forma adequada para organizar e estabelecer o sentido discursivo de seu enunciado.

Ao analisarmos o resultado da pontuação da última produção textual de S3, em junho de 2012 do conto clássico Branca de Neve e os Sete Anões, constatamos claramente o avanço qualitativo com relação ao domínio cognitivo dos mecanismos linguísticos apropriados e objetivados na escritura do gênero narrativo escrito, bem como na qualidade da compreensão discursiva favorecendo a interação sociocomunicativa com o interlocutor-leitor.

Desse modo, S1 registra na linha 1 o título do texto separadamente do corpo textual como o fez na escritura das narrativas anteriores. Inicia a situação inicial da narrativa do conto clássico Branca de Neve e os Sete Anões, deixando espaço da alínea na linha 2, apresenta as características de Branca de Neve, bem como enfatiza a personalidade malvada da madrasta e finaliza a primeira unidade composicional com o uso adequado do ponto final na linha 6. Na sequência, S3 continua a situação inicial do enredo da narrativa na linha 7, deixando o espaço da alínea e ressalta que a madrasta tinha um espelho mágico e que toda dia conversava com ele. S3 registra o diálogo entre a madrasta e o espelho mágico, indicando-o com o uso adequado dos dois pontos na linha 8, porém na linha 9 segue o discurso sem deixar o espaço da alínea e registra o sinal do travessão indicando a fala da madrasta direcionada ao espelho.

Na mesma linha 10, S3 registra a expressão da pergunta com o uso adequado do sinal convencional do ponto de interrogação e, na mesma linha, registra a resposta do espelho à pergunta da madrasta demarcada com o uso de dois pontos e do travessão utilizados de forma inadequada, pois seria necessário, após o registro do ponto de interrogação, que S3 continuasse a enunciação discursiva na linha seguinte com o espaço da alínea. Na linha 11, S3 finaliza a pergunta da madrasta ao espelho com o uso inadequado do ponto final, bem como a resposta do espelho à madrasta.

Entre as linhas 12 e 17 S3 apresenta a mesma operação cognitiva descrita acima, pois deixa explícito certo conflito entre distanciar e aproximar os segmentos textuais no que tange à organização do discurso direto na escritura dos diálogos estabelecidos entre os personagens no enredo do conto. Isso demonstra que S3 ainda encontra-se em processo de desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas de internalização e objetivação dos elementos

linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

Essa tensão psíquica demonstrada por S3 em operar com os mecanismos linguísticos no momento de textualização para organizar e estabelecer o sentido discursivo do texto poderá ser solucionado por meio da intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora durante a realização das atividades de revisão textual coletiva e, principalmente, de auxílio individualizado oferecido ao educando em sala de aula.

Nesse contexto discursivo, podemos identificar o registro do evento perturbador no diálogo estabelecido entre a madrasta e o espelho mágico registrado entre as linhas 15 e 17, mudando todo o enredo da narrativa. Assim sendo, S3 continua o conto na linha 18 e o finaliza na linha 20 com o uso convencional do ponto final. S3 inicia a escrita da enunciação discursiva na linha 18 deixando explícito o espaço da alínea, evidenciando um possível domínio de utilização desse conhecimento linguístico necessário à organização da escrita e estabelecimento da constituição do sentido do texto.

No respectivo segmento textual, S3 expressa o sentimento de fúria da madrasta ao saber que Branca de Neve ainda encontra-se viva e mais bonita do que ela. Portando, S3 registra as ações dos personagens, primeiramente ressaltando as ordens da madrasta ao caçador. Depois, na linha 20, registra a ação do caçador obedecendo ao que lhe foi ordenado pela madrasta. A escrita tem início após o espaço da alínea e segue até a linha 24, sendo finalizada com o uso adequado do sinal convencional do ponto de exclamação. A fala do caçador com Branca de Neve é explicitado por S3 pelo uso convencional dos dois pontos na linha 22 e seguido na linha 23 com o sinal do travessão, porém sem o espaço da alínea demarcando o início do discurso, momento que, novamente, demonstra dificuldade em operar com vários mecanismos linguísticos ao mesmo tempo para organizar o discurso escrito.

Na linha 25, S3 continua apresentando as ações dos personagens do conto e, sem deixar o espaço da alínea no início da respectiva linha, enfatiza as ações de Branca de Neve e finaliza-a na linha 27 com o uso convencional do ponto final. Podemos evidenciar que a partir de então, S3 demonstra maior domínio cognitivo para organizar a estrutura específica do gênero narrativo e torná-lo compreensível ao interlocutor-leitor.

A partir desse segmento textual, S3 desenvolve a textualização sem demonstrar incerteza diante da exigência de operação com os elementos linguísticos, pois não há mais ocorrência de registro de escrita de diálogo, havendo apenas a exigência do espaço da alínea no início da enunciação discursiva para expressar as ações de Branca de Neve ao encontrar a casinha dos Sete Anões no meio da floresta, conforme podemos observar nas linhas 28, 32,

38, 45, 50 e 55, bem como do uso convencional do ponto final ao encerrar as respectivas unidades composicionais, ou seja, finalizar cada parágrafo como define Garcia (1988).

Na linha 57, S3 finaliza o segmento textual com o uso convencional do ponto final e na próxima linha 58 inicia o discurso sem o espaço da alínea com o registro da situação finalizadora do conto indicada pelo aparecimento do personagem príncipe na floresta, situação em que encontra Branca de Neve morta dentro do caixão de vidro, se apaixona por ela e lhe dá um beijo, discurso que se finaliza na linha 60 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final. Na sequência, linha 62, S3 ressalta que Branca de Neve acorda e também se apaixona pelo príncipe.

Finalmente, na linha 63, com espaço da alínea e uso convencional do ponto final, S3 apresenta a situação final do conto por meio da escrita clássica da frase de encerramento da narrativa *“Eles se casaram e ficaram felizes para sempre”*.

Para exemplificar, mais uma vez o trabalho com as atividades linguísticas, apresentaremos a intervenção pedagógica realizada com S3 no segmento textual da linha 7 até a linha 11, favorecendo o processo de internalização do conhecimento linguístico de operacionalização com os sinais convencionais de pontuação.

“7 A MADRASTA TINHA UM ESPELHO
8 MASICO E TODOS OS DIAS PERGUTAVA:
9 ____ ESPELHO ESPELHO MEU ESISTE
10 ALGEM BELA IGUAL EU?: ____ NÃO MI-
11 NHA SENHORA. VOCÉ É A MAIS LINDA.”

Ao analisarmos o segmento textual destacado, percebemos que S3 escreve o diálogo das personagens a partir do discurso direto com a utilização dos sinais convencionais de pontuação, explicitando seu conhecimento linguístico de escritura do gênero narrativo. A atividade de reflexão e análise do discurso teve por foco a orientação da criança quanto à necessidade de deixar o espaço da alínea no início da linha 9, estabelecer a ruptura no segmento textual na linha 11, bem como distanciamento do segmento textual da mesma linha 11, após o ponto de interrogação, para a linha seguinte com o sinal do travessão para evidenciar a indicação da fala da personagem. Além disso, explicar que o ponto final utilizado por S3 no meio da linha 11 poderia ser substituído pelo uso do sinal da vírgula ou pelo sinal de exclamação, dependendo da intenção de enfatizar determinado sentido discursivo ao segmento textual.

As reflexões, análises e orientações da educadora-pesquisadora a S3 contribuíram para o avanço no domínio das capacidades e habilidades da criança em operar com os

mecanismos linguísticos da língua materna na modalidade da linguagem escrita, levando-a ao alcance do nível de domínio consciente e autônomo dos conhecimentos que organizam e põem a língua materna em funcionamento por meio das práticas sociais de uso na sociedade.

Agora, apresentaremos a reescrita da produção textual da criança (2ª versão) após revisão com auxílio da educadora-pesquisadora da produção textual (1ª versão), tendo em vista o desenvolvimento da análise linguística do gênero narrativo escrito como produto e objeto de ensino e aprendizagem da língua materna convencional.

Quadro 26 - Sujeito 3: Pontuação do texto 3 - Jun/2012 (2ª versão)

BRANCA DE NEVE

ERA UMA VEZ UMA PRINCESINHA BRANCA COMO A NEVE E LÁBIOS VERMELHOS COMO SANGUE QUE MORAVA COM SUA MADRASTA QUE ERA MUITO VAIDOSA E MÁ.

A MADRASTA TINHA UM ESPELHO MÁGICO E TODOS OS DIAS PERGUNTAVA:

— ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM BELA IGUAL EU?

— NÃO, MINHA SENHORA! VOCÊ É A MAIS LINDA.

OUTRO DIA A MADRASTA FEZ A MESMA PERGUNTA:

— ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BONITA DO QUE EU?

— VOCÊ É MUITO BONITA, SÓ QUE BRANCA DE NEVE É A MAIS BONITA DO REINO!

A MADRASTA FICOU MUITO FURIOSA E MANDOU O CAÇADOR MATAR A BRANCA DE NEVE E TRAZER O SEU CORAÇÃO.

O CAÇADOR LEVOU BRANCA DE NEVE PARA A FLORESTA E DISSE:

— FUJA, BRANCA DE NEVE; A RAINHA QUER MATÁ-LA!

BRANCA DE NEVE CORREU ASSUSTADA PELA FLORESTA E CHEGOU NUMA CLAREIRA E VIU UMA CASINHA.

ERA A CASINHA DOS SETE ANÕES E BRANCA DE NEVE ENTROU NA CASINHA; COMEU A COMIDA E DORMIU NA CAMINHA.

QUANDO OS ANÕES CHEGARAM DO TRABALHO A ENCONTRARAM E FICARAM ASSUSTADOS. BRANCA DE NEVE ACORDOU E CONTOU TODA SUA TRISTE HISTÓRIA.

OS ANÕES A DEIXARAM MORANDO COM ELES NA CASINHA. MAS, A MADRASTA FICOU SABENDO QUE BRANCA DE NEVE ESTAVA VIVA E VIROU UMA VELHA VENDEDORA DE FRUTAS.

A MADRASTA, DISFARÇADA DE VELHA VENDEDORA DE FRUTAS, FOI LEVAR UMA MAÇÃ ENVENENADA PARA BRANCA DE NEVE.

QUANDO ELA COMEU A MAÇÃ CAIU NO CHÃO DESMAIDA. OS ANÕES CHEGARAM E

PENSARAM QUE ELA ESTAVA MORTA.

OS ANÕES A COLOCARAM NUM CAIXÃO DE VIDRO E DEIXARAM NO MEIO DA FLORESTA.

UM DIA, PASSOU O PRÍNCIPE E SE APAIXONOU POR ELA; APROXIMOU E LHE DEU UM BEIJO.

ELA ACORDOU E SE APAIXONOU POR ELE. ELES SE CASARAM E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

A partir da produção textual (1ª versão) de S3 desenvolvemos o processo de revisão textual com foco nos objetivos deste trabalho. Assim, com auxílio individualizado da educadora-pesquisadora, a criança retomou sua produção textual para analisar o sentido discursivo, os elementos linguísticos utilizados para garantir a compreensão discursiva ao interlocutor-leitor e aperfeiçoar a escrita de acordo com as convenções da língua materna. Dessa forma, as marcas dos sinais convencionais de pontuação como elementos de estruturação e constituição de sentido discursivo do gênero narrativo escrito constituíram o foco da intervenção no desenvolvimento do trabalho de análise, revisão e reescrita do texto.

A intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora no processo de revisão textual de S3 fundamentou-se na análise dos elementos linguísticos necessários à organização estrutural do gênero narrativo escrito, ou seja, na reflexão acerca da necessidade do uso adequado dos sinais de pontuação no processo de textualização. Nesse sentido, o trabalho de análise linguística baseou-se na reorganização estrutural macro e micro do texto por S3 a partir da escritura convencional do discurso direto que exige do produtor-autor o uso consciente dos elementos de pontuação, ou seja, o uso adequado dos sinais de pontuação para explicitar a interação dialógica existente entre as personagens no contexto discursivo do gênero narrativo escrito.

Nesse sentido, S3 refletiu, com auxílio da educadora-pesquisadora, acerca dos elementos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito e utilizou, de modo consciente, o conhecimento linguístico da língua materna necessário à pontuação do enunciado discursivo, bem como a constituição do sentido global do texto. Apresentamos um exemplo do trabalho de revisão textual do segmento textual apontado no texto anterior (1ª versão).

“6 A MADRASTA TINHA UM ESPELHO
7 MÁGICO E TODOS OS DIAS PERGUNTAVA:
8 ____ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE
9. ALGUÉM BELA IGUAL EU?
10 ____ NÃO, MINHA SENHORA! VOCÊ É A
11 MAIS LINDA!”

Na atividade de reescrita, S3 apresenta a ruptura no segmento textual na linha 7 após explicitar o sinal convencional de dois pontos para indicar a fala da personagem. Na linha 8, deixa o espaço da alínea e utiliza-se da vírgula para separar as duas palavras “espelho” e dar ênfase à pergunta da madrastra dirigida ao espelho. Na linha 10, S3 decide utilizar o sinal da vírgula após a palavra “não” e enfatizar a exclusividade da beleza da madrastra, explicitada,

também, pelo uso do ponto de exclamação na linha 11 após a palavra “*senhora*” e ao final da linha 11, após a escrita da palavra “*linda*”.

Esse resultado constitui fruto da aprendizagem dos conhecimentos linguísticos apropriados e objetivados por S3 durante o trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas em sala de aula por meio do trabalho coletivo e individual a partir da mediação da educadora-pesquisadora no processo de ensino e aprendizagem dos sinais convencionais de pontuação como elementos linguísticos de estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

Em parceria como o educador, a criança desenvolve condições individuais para analisar seu escrito e ampliar seus conhecimentos linguísticos na modalidade escrita de acordo com as normas convencionais de organização e funcionamento da língua materna como instrumento de interação social.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de texto em sala de aula como produto e objeto de ensino e aprendizagem da língua materna da criança em processo de apropriação e objetivação da língua materna torna-se essencial uma vez que a linguagem escrita constitui-se em atividade cultural complexa que promove o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, ou seja, da atenção voluntária, raciocínio lógico e formação de conceitos, princípios fundamentais para o desenvolvimento do processo de ascensão do conhecimento cotidiano ao conhecimento teórico e científico produzido e sistematizado ao longo da história da humanidade (VYGOTSKI, 1995).

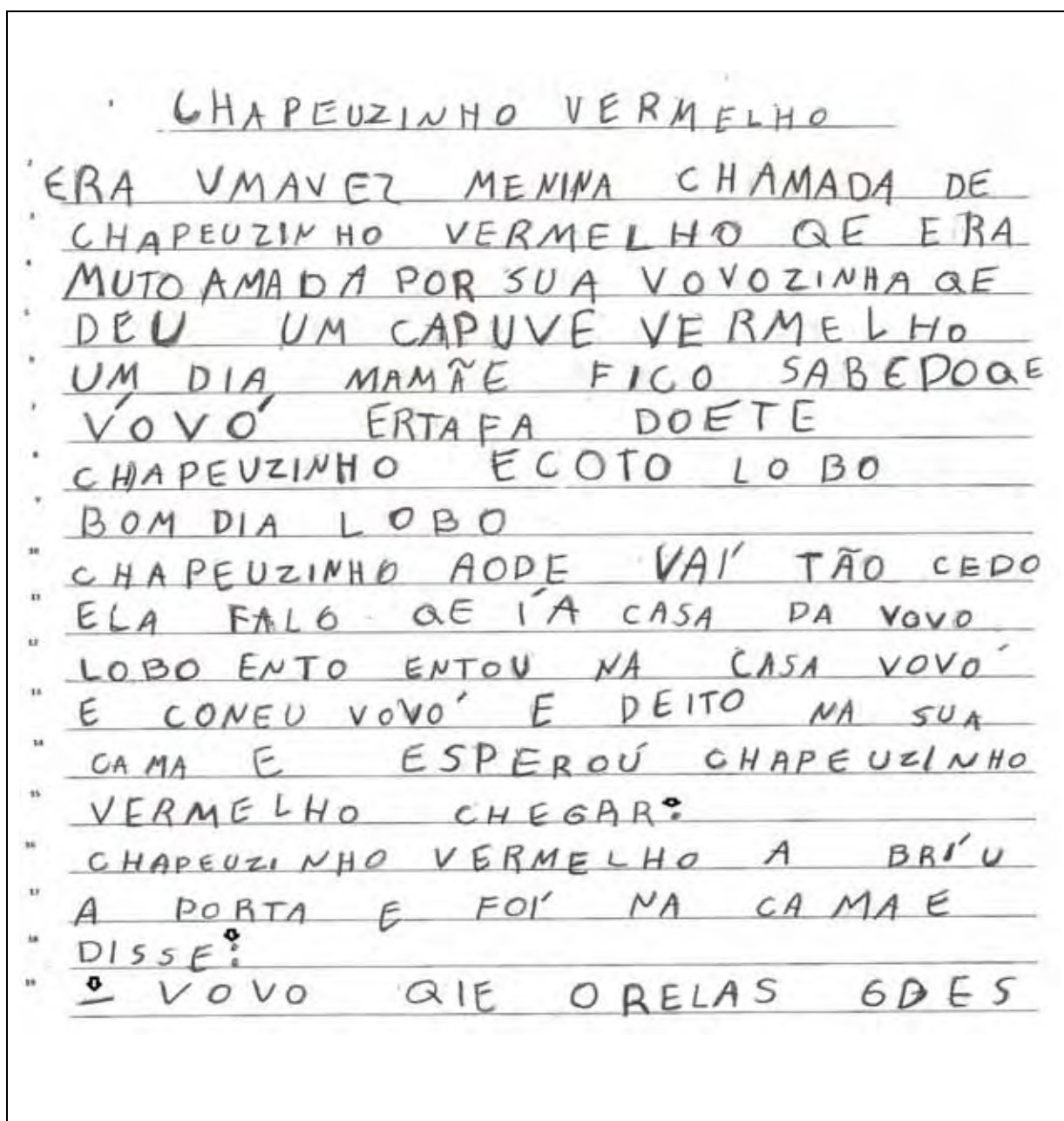
4.1.4. Pontuação do texto com 3 (três) ou mais sinais convencionais: Sujeito 4 (S4)

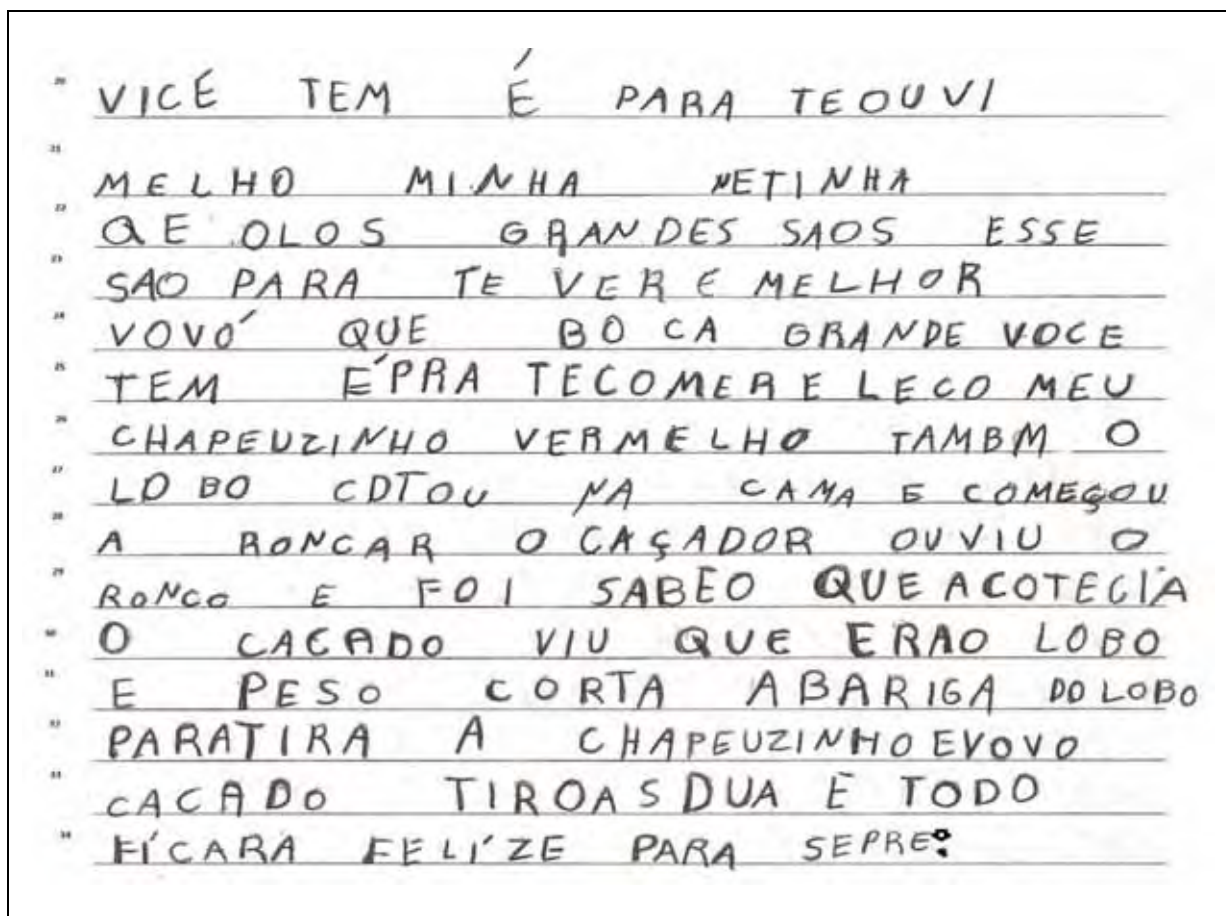
O S4 é uma criança pertencente a uma família muito comprometida com a educação escolar dos filhos, pois já tive a oportunidade de ter outra criança da família em minha turma e já conhecia os pais como parceiros na educação escolar. Eles são pessoas que demonstram princípios e valores morais que sustentam a educação familiar e escolar, pois acompanham o processo de ensino e aprendizagem e estão sempre presentes na vida educacional dos filhos. S4 sempre demonstrou estar atenta e envolvida nas atividades escolares propostas pela educadora-pesquisadora em sala de aula, ou seja, apresentava atenção voluntária em sua conduta nas relações sociais no contexto escolar, favorecendo, assim, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da apropriação e objetivação da língua materna.

No início do ano letivo de 2011, S4 ainda não apresentava, no processo de apropriação e objetivação da língua materna, o domínio do nível simbólico da linguagem escrita, mas demonstrava esforço e interesse, apropriando-se com rapidez da complexa cultura escrita. A partir das práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais em sala de aula e, principalmente, do gênero narrativo escrito trabalhado por meio das atividades linguísticas, S4 avança significativamente no processo de aprendizagem da linguagem escrita, tornando-se criança produtora-autora de texto com qualidade discursiva.

Analisaremos a seguir os enunciados discursivos de S4 materializados por meio do gênero narrativo escrito, atendendo aos objetivos da presente investigação.

Quadro 27 - Sujeito 4: Pontuação do texto1— jun/2011 (1ª versão).





Fonte: Elaborado pela autora.

A produção textual (1ª versão) do gênero narrativo escrito realizado por S4 em junho de 2011 demonstra domínio do nível da escrita simbólica, pois mesmo com alguns comprometimentos na organização estrutural e funcional da linguagem escrita convencional, podemos realizar a leitura e atribuir sentido discursivo ao enunciado, ou seja, é possível realizarmos a leitura obtendo a compreensão do sentido discursivo do texto.

Nessa perspectiva, podemos constatar que S4 já possuía conhecimentos referentes à estrutura e organização interna e externa do gênero narrativo escrito, pois registra separadamente título e corpo do texto, bem como evidencia indícios de estruturação textual ao longo do processo de textualização. Isto é, na linha 1 registra o título e, a partir da linha 2 até a linha 34, registra o corpo global do texto apresentando tentativas de uso consciente dos sinais de pontuação como elementos linguísticos de estruturação textual com a finalidade de torná-lo compreensivo tanto para si próprio quanto ao interlocutor-leitor.

Quanto aos elementos de estruturação do gênero narrativo escrito podemos considerar que S4 demonstra nível adequado de desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos, pois inicia o processo de escritura da produção textual na linha 2, embora sem deixar espaço da alínea, dando início à escrita da situação

inicial do conto clássico. Ao final da linha 5, S4 não finaliza com o sinal convencional do ponto final, mas deixa explícito com o espaço em branco que finaliza uma ideia ou segmento textual (parte interna do texto).

Logo no início da linha 6, S4 continua o registro da situação inicial do gênero narrativo explicitando que a mãe de Chapeuzinho fica sabendo que a vovozinha estava doente. Nesse trecho da narrativa, S4 não registra a ordem da mãe a Chapeuzinho para levar docinhos à vovozinha, finalizando na linha 7 novamente com o espaço em branco.

Logo em seguida, no início da linha 8, S4 registra o evento perturbador, ou seja, o encontro de Chapeuzinho com o lobo na floresta, deixando subentendido que Chapeuzinho estava a caminho da casa da vovozinha, levando uns docinhos para ela e finaliza a linha com o espaço em branco, demonstrando mais uma vez o final da escritura da ideia.

Na linha 9, S4 registra o diálogo de Chapeuzinho com o lobo por meio do discurso direto não pontuado convencionalmente e finaliza a linha com o espaço em branco, indicando o fim do discurso. Na sequência, na linha 10, S4 dá continuidade ao diálogo iniciado na linha anterior expressando uma pergunta do lobo a Chapeuzinho, mais uma vez sem o uso convencional dos sinais de pontuação para indicar a relação dialógica. Mas o diálogo torna-se explícito por S4 por meio da mudança de linha, ou seja, cada fala do personagem encontra-se escrita numa linha específica, evidenciando a relação de diálogo entre os dois personagens da narrativa escrita.

Na linha 11, S4 registra a resposta de Chapeuzinho à pergunta do lobo pelo discurso indireto dizendo que estava indo à casa da vovozinha, sem deixar o espaço da alínea e demarca o final da linha com o uso do sinal convencional do ponto final.

Da linha 12 até a linha 18, S4 registra as ações das personagens da narrativa, ou seja, narra todas as ações que caracterizam o desenvolvimento do enredo do conto. Assim, após registrar todas as ações do lobo ao chegar à casa da vovozinha, S4 explicita pela primeira vez o uso do sinal convencional do ponto final para expressar o fechamento da ideia na linha 15. E, da linha 16 até a 18 quando registra a chegada de Chapeuzinho à casa da vovozinha e o início de diálogo com a vovó utilizando-se do sinal convencional de dois pontos que introduz o discurso direto.

Assim, na linha 19, S4 registra a pergunta de Chapeuzinho à vovozinha frente ao seu estranhamento, utilizando o sinal convencional do travessão. Daí em diante S4 continua a escrita do diálogo dos personagens sem o uso dos sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito, ou seja, registra o enredo do conto por meio do discurso direto sem pontuação convencional até o

final da linha 25. Da linha 26 até 29, S4 apresenta as ações do Lobo e do Caçador, aproximando da ação finalizadora do enredo do conto.

Na linha 30, S4 apresenta a ação finalizadora ao registrar a ação do caçador para retirar a vovozinha e a Chapeuzinho de dentro da barriga do lobo e finaliza na linha 32 com o espaço em branco. Nas linhas 33 e 34, S4 registra a situação final do enredo da narrativa encerrando a produção textual com o uso adequado do sinal convencional do ponto final. No decorrer da reflexão e análise da língua, levamos a criança a ampliar os conhecimentos acerca da organização e funcionamento da língua materna, especificamente sobre a convenção ortográfica da escrita e concordância verbal, favorecendo o processo de consolidação de apropriação da escrita simbólica (o cacado tiroa s dua e todo ficara felize para sepre = O caçador tirou as duas e todos ficaram felizes para sempre.).

Com a finalidade de exemplificar ao interlocutor-leitor o processo de intervenção pedagógica na atividade de revisão textual com S4, apresentamos o trabalho de reflexão e análise do seguinte segmento textual.

“8 CHAPEUZINHO ECOTO LOBO
9 BOM DIA LOBO
10 CHAPEUZINHO AODE VAI TÃO CEDO
11 ELA FALO QE ÍA CASA VOVÓ
12 LOBO ENTO ENTOU NA CASA VOVÓ
13 E CONEU VOVÓ E DEITO NA SUA
14 CAMA E ESPEROÚ CHAPEUZINHO
15 VERMELHO CHEGAR.”

Ao realizarmos a intervenção pedagógica na atividade de revisão deste segmento textual em colaboração com S4, levamo-lo a refletir acerca da necessidade de reorganização do sentido discursivo do texto, sobre a ortografia das palavras escritas (ecoto = encontrou; aode = aonde; qe = que; ento = entrou; por exemplo); a necessidade do uso dos sinais convencionais de pontuação para garantir o sentido discursivo do texto escrito: quais os sinais de pontuação necessários para organizar a escrita do diálogo? Que sinal podemos utilizar para indicar que uma determinada personagem vai falar? Qual sinal de pontuação é necessário para introduzir a fala de uma personagem? É preciso utilizar a grafia convencional das palavras? Como escrevemos determinada palavra? A escrita da palavra “ecoto” está correta? Como podemos reescrevê-la convencionalmente? Quais letras precisamos acrescentar na escrita convencional da palavra? Em quais lugares no contexto da palavra? A partir desses questionamentos, discutimos e reescrevemos o segmento textual utilizando a escrita

convencional das palavras, bem como os sinais convencionais de pontuação para organizar a estrutura escrita do diálogo.

Trabalho semelhante a este explicitado acima foi desenvolvido com toda a unidade discursiva da produção textual (1ª versão) do conto clássico de Chapeuzinho Vermelho, bem como dos demais contos objetos de estudos.

Quadro 28 - Sujeito 4: Pontuação do texto 1 - jun/2011 (2ª versão)

1 CHAPEUZINHO VERMELHO

2 ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA DE CHAPEUZINHO VERMELHO

3 QUE ERA MUITO AMA DA POR SUA VOVOZINHA QUE LHE DEU UM CAPOZ

4 VERMELHO.

5 UM DIA, A MAMAE FICOU SABENDO QUE A VOVO ESTAVA DOENTE

6 E MANDOU A CHAPEUZINHO LEVAR DOCINHOS PARA A VOVO.

7 CHAPEUZINHO ENCONTROU O LOBO NA FLORESTA E FALOU:

8 — BOM DIA, SEU LOBO!

9 E O LOBO RESPONDEU:

10 — BOM DIA, CHAPEUZINHO VERMELHO! ONDE VAI TÃO Cedo?

11 — VOU A CASA DA VOVO! FALOU A CHAPEUZINHO.

12 ENTÃO, O LOBO DISSE PARA A MENINA COLHER FLORES PARA VOVO

13 E FOI CORRENDO PARA A CASA DA VELHINHA.

14 QUANDO O LOBO CHEGOU A CASA DA VOVO ELE FINGIU

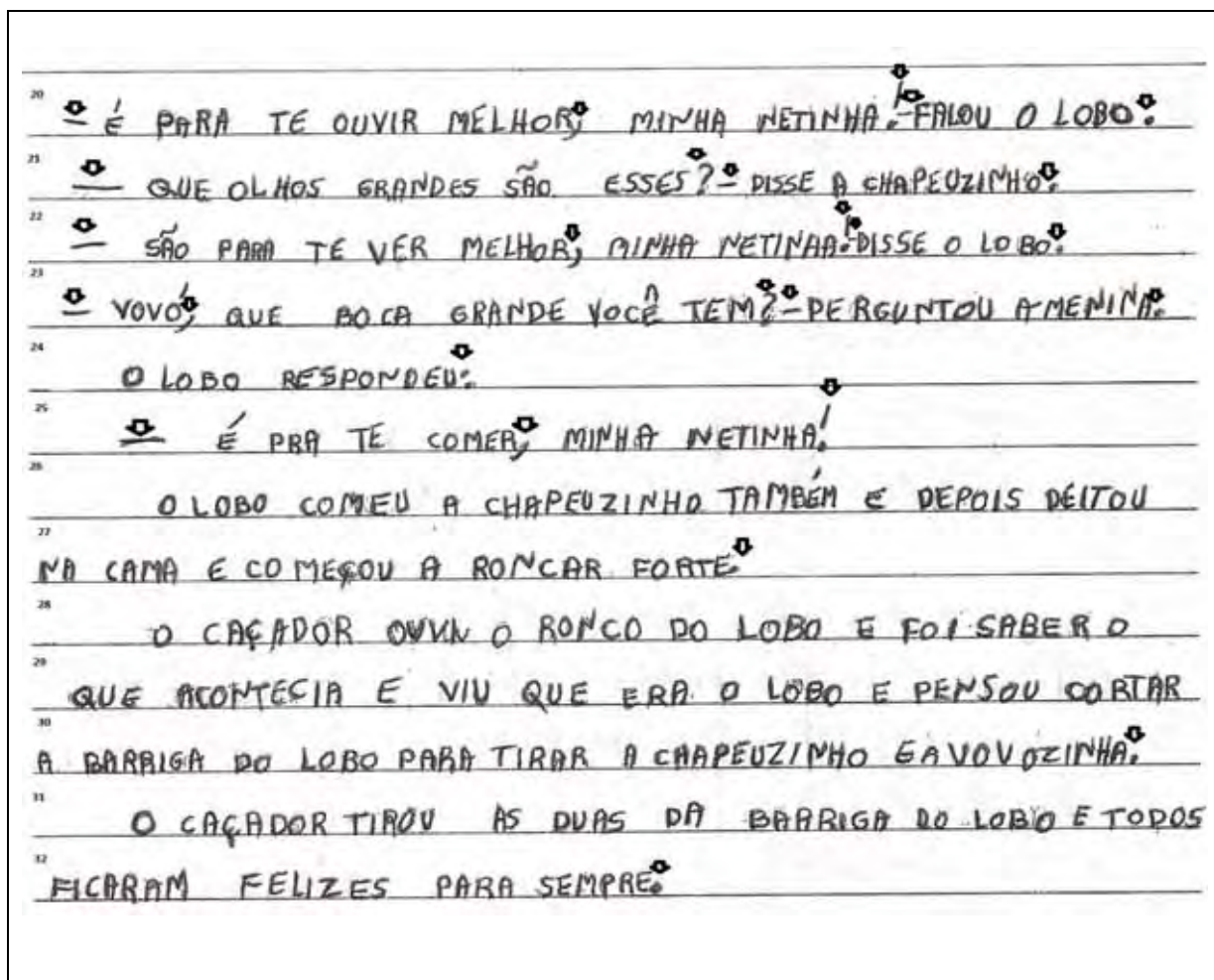
15 QUE ERA A CHAPEUZINHO E ENTROU, DEVOROU ELA TODINHA E

16 FICOU ESPERANDO A CHAPEUZINHO.

17 CHAPEUZINHO CHEGOU, ABRIU A PORTA E FOI NA CAMA

18 DA VOVO E A ACHOU MUITO ESTRANHA E DISSE:

19 — VOVO, QUE ORELHAS GRANDES VOCE TEM?



Fonte: Elaborado pela autora.

A intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora direcionou a reflexão da criança acerca dos elementos e mecanismos linguísticos necessários à estruturação da produção textual e a construção do sentido discursivo. S4 foi levado a analisar e refletir a partir de seus conhecimentos linguísticos sobre o uso dos sinais convencionais de pontuação de forma adequada no processo de reescrita do conto.

Assim sendo, S4 foi levado a analisar e refletir acerca desses sinais para explicitar o discurso direto na relação dialógica estabelecida entre os personagens da narrativa, bem como sobre a necessidade do espaço da alínea no início de uma nova unidade discursiva no contexto global do gênero narrativo escrito. Apresentaremos abaixo o resultado da intervenção da educadora-pesquisadora na atividade de revisão do segmento textual apontado na produção textual de S4 analisada.

7 CHAPEUZINHO ENCONTROU O LOBO NA FLORESTA E FALOU:

8 — BOM DIA, SEU LOBO!

9 E O LOBO RESPONDEU:

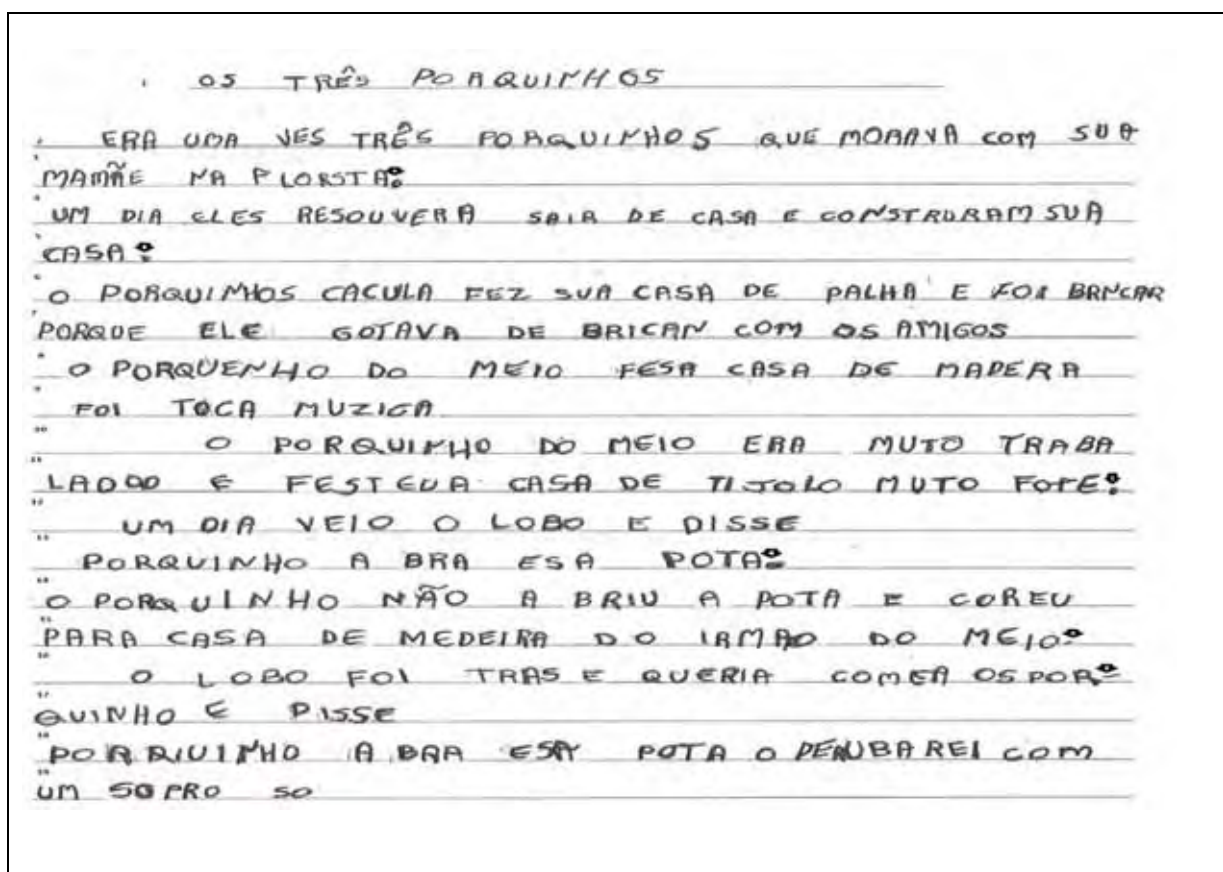
10 — BOM DIA, CHAPEUZINHO VERMELHO! AONDE VAI TÃO CEDO?

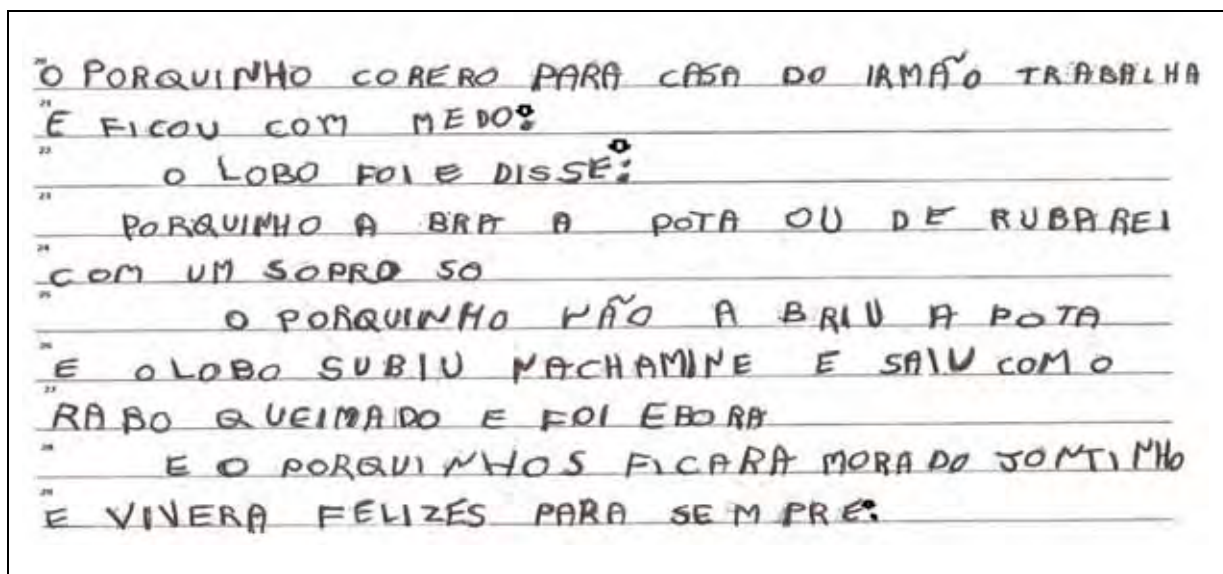
11 ____ VOU A CASA DA VOVO! FALOU A CHAPEUZINHO.

Os conhecimentos linguísticos apropriados por S4 na relação dialógica de reflexão e análise dos segmentos textuais que constituem o todo discursivo são internalizados e utilizados em situações de escritas semelhantes que exigem lançar mão desse saber linguístico. O processo de apropriação, internalização e objetivação dos conhecimentos acontecem especificamente de acordo com a subjetividade de cada criança. Assim sendo, o trabalho de reflexão e análise da língua em sala de aula deveria fazer parte de uma prática constante em sala de aula para que todas as crianças pudessem avançar progressivamente no domínio consciente dos diferentes recursos linguísticos necessários à constituição do sentido discursivo do gênero do discurso utilizado para estabelecer a interação dialógica como o outro.

Na sequência do trabalho, analisaremos a produção textual do conto clássico Os três porquinhos realizada por S4 em dezembro de 2011, tendo em vista o desenvolvimento do processo de apropriação e utilização consciente dos sinais convencionais de pontuação como instrumentos linguísticos de estruturação e construção de sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

Quadro 29 - Sujeito 4: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (1ª versão)





Fonte: Elaborado pela autora.

Como na produção textual do conto clássico de Chapeuzinho Vermelho, na produção textual do conto clássico Os três porquinhos S4 também separa o título do corpo do texto como podemos constatar: na linha 1 a escrita do título e, a partir da linha 2, o registro do corpo do respectivo texto.

Quanto ao processo de apropriação e utilização dos sinais convencionais de pontuação, podemos perceber que S4 demonstra avanço significativo com relação à produção textual realizada em junho de 2011. O avanço no processo de apropriação e utilização dos conhecimentos linguísticos de estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito pelo sujeito da aprendizagem resulta do trabalho coletivo e individual desenvolvido pela intervenção do educador-pesquisador em sala de aula com o texto como unidade de sentido. Identificada a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança o educador planeja as práticas pedagógicas de modo a nela atuar efetivamente para o desenvolvimento de capacidades e habilidades, tendo em vista promover o processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos, necessários à constituição do sujeito produtor-autor autônomo de diferentes gêneros textuais.

Na linha 2, S4 inicia a escrita da situação inicial da narrativa deixando o espaço da alínea e finaliza o discurso com o uso convencional do ponto final na linha 3. Na sequência, na linha 4, S4 inicia o discurso logo no começo da linha sem deixar o espaço da alínea, mas o encerra com o uso consciente do sinal convencional do ponto final.

Na linha 6, S4 apresenta o mesmo procedimento de operação cognitiva com os recursos linguísticos, porém não se utiliza do sinal convencional do ponto final para finalizar seu discurso na linha 7. Isso demonstra que S4 se encontra em processo de apropriação e

objetivação dos conhecimentos e recursos linguísticos necessários para organizar a produção textual em parágrafos e estabelecer a constituição do sentido discursivo do texto em seu contexto de interação sociocomunicativa, pois ainda demonstra inconsistência na consolidação do processo de domínio consciente das operações mentais com os mecanismos e recursos linguísticos, em especial com os mecanismos de operação mental com os sinais convencionais de pontuação.

Na linha 8, S4 começa a escrita deixando o espaço da alínea e finaliza na linha 9 novamente com o espaço em branco. Na linha 10, S4 deixa o espaço da alínea para iniciar a escrita e encerra o segmento textual com o uso adequado e consciente do sinal convencional do ponto final na linha 11.

Sem fazer uso dos sinais convencionais de pontuação para expressar a fala dos personagens na forma do discurso direto, S4 faz uso do espaço em branco como sinal não convencional para introduzir a fala do lobo ao porquinho, deixa de utilizar sinal convencional de dois pontos como podemos constatar na linha 12. Na sequência, sem utilizar travessão, explicita a fala do Lobo, finalizada com o uso adequado do sinal convencional do ponto final. Nesse momento da produção textual, percebemos o aparecimento do evento perturbador, ou seja, a presença do lobo na floresta dos porquinhos provoca instabilidade no enredo da narrativa e desencadeia uma série de ações desenvolvidas pelos personagens na tentativa de solucionar o problema.

Assim sendo, S4 continua a produção textual narrando as ações das personagens. Primeiramente apresenta a ação do porquinho mais novo que, ao ter sua casa derrubada com o sopro do lobo, corre para a casa do irmão do meio. Isso ocorre no segmento textual escrito iniciado na linha 14 com o espaço da alínea e finalizado na linha 15 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final.

Na linha 16, S4 registra a ação do lobo e introduz sua fala com o espaço em branco ao final da linha 17. Na linha 18, S4 registra a fala do lobo ao porquinho do meio iniciando logo no começo da linha sem o espaço da alínea e finaliza com o espaço em branco indicando-o como sinal não convencional, em substituição ao sinal convencional do ponto final.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as marcas dos espaços em branco no final da linha e o registro escrito na linha seguinte sem o espaço da alínea percebemos que S4 apresenta os primeiros indícios de desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos, pois demonstra saber que quando vai registrar a fala de algum

personagem necessita deixar o espaço em branco ao final da linha e iniciar o discurso direto logo no início da próxima linha.

Na linha 20, S4 registra a ação do porquinho do meio após ter sua casa derrubada pelo sopro do lobo. A escrita inicia-se no começo da linha 20 e finaliza na linha 21 com o uso convencional do ponto final. Na sequência, na linha 22, S4 deixa o espaço da alínea e registra a indicação da fala do lobo com o uso adequado do sinal convencional dos dois pontos. Na linha 23, S4 deixa o espaço da alínea e registra, sem o travessão, a fala ameaçadora do lobo ao porquinho mais velho, finalizando-a na linha 24 com o espaço em branco ao final da linha.

A ação finalizadora da narrativa é apresentada por S4 nas linhas 25, 26 e 27, pela utilização do espaço da alínea no começo da linha, no entanto, não há sinal convencional de registro do ponto final no fim da linha 27 para encerrar o segmento textual.

Para finalizar a produção, S4 apresenta a escrita da situação final do enredo da narrativa iniciando a linha 28 com o espaço da alínea e finalizando o discurso na linha 29 com o uso adequado e, ao que parece, consciente do sinal convencional do ponto final, momento este em que há a retomada da tranquilidade e harmonia entre os personagens do enredo da narrativa.

Analizamos o segmento textual abaixo e refletimos sobre a necessidade de utilização da escrita (brncar = brincar; brincan = brincar), da necessidade de reflexão sobre a segmentação de palavras (fesa = fes a sua; festsua = fez sua); e sobre o uso do sinal convencional do ponto final ao finalizar a escrita do segmento textual no contexto do processo de produção textual.

*“6 O PORQUINHOS CAÇULA FEZ SUA CASA DE PALHA E FOI BRNCAR
7 PORQUE ELE GOTAVA DE BRINCAN COM OS AMIGOS
8 O PORQUENHO DO MEIO FESA CASA DE MADERA
9 FOI TOCA MUZICA
10 O PORQUINHO DO MEIO ERA MUITO TRABA
11 LADOO E FESTEUA CASA DE TIJOLO MUITO FOTE.”*

O trabalho de intervenção pedagógica propiciou à criança desenvolver a reflexão, análise e apropriar-se mais dos conhecimentos linguísticos de pontuação essenciais para estabelecer a estruturação do gênero narrativo escrito.

Podemos considerar que S4 já possuía significativo conhecimento acerca do processo de organização e funcionamento da língua materna materializada na linguagem escrita, especialmente sobre as características específicas de estruturação do gênero narrativo escrito. Assim sendo, o interlocutor-leitor poderá ler, compreender e identificar os elementos linguísticos de estruturação do gênero em estudo, bem como perceber as variadas tentativas

de utilização dos sinais convencionais de pontuação como exemplo de recursos e instrumentos linguísticos de estruturação do gênero narrativo escrito necessário à construção do sentido discursivo, tendo em vista tornar a enunciação discursiva compreensiva para si e para o interlocutor-leitor em potencial.

A partir desse pressuposto, analisaremos, a seguir, a reescrita da 2ª versão do conto clássico “Os três porquinhos” produzida em dezembro de 2011, após revisão individual da 1ª versão com intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora.

Quadro 30 - Sujeito 4: Pontuação do texto 2 - dez/2011 (2ª versão)

OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE MORAVAM COM SUA MAMÃE NA FLORESTA.

UM DIA, ELES RESOLVERAM SAIR DE CASA E CONSTRuíRAM SUAS CASAS NA FLORESTA.

O PORQUINHO CAÇULA FEZ SUA CASA E FOI BRINCAR PORQUE ELE GOSTAVA DE BRINCAR COM OS AMIGOS.

O PORQUINHO DO MEIO FEZ SUA CASA DE MADEIRA E FOI TOCAR MÚSICA.

O PORQUINHO MAIS VELHO ERA MUITO TRABALHADOR E FEZ SUA CASA DE TIJOLOS PORQUE ERA MUITO FORTE.

UM DIA, VEIO O LOBO E DISSE:

“PORQUINHO, ABRA ESSA PORTA!”

O PORQUINHO NÃO ABRIU A PORTA E CORREU PARA CASA DE MADEIRA DO IRMÃO DO MEIO.

O LOBO FOI ATRÁS E QUERIA COMER OS PORQUINHOS E DISSE:

“PORQUINHOS, ABRAM ESSA PORTA OU DESTRUBAREI COM UM SOPRO SO’!”

OS PORQUINHOS CORRERAM PARA CASA DO IRMÃO TRABALHADOR E FICARAM COM MEDO DO LOBO.

O LOBO FOI ATRÁS DOS PORQUINHOS E DISSE:

“PORQUINHOS, ABRAM ESSA A PORTA OU DESTRUBAREI COM UM SOPRO SO’!”

OS PORQUINHOS NÃO ABRIARAM A PORTA E O LOBO SUBIU NA CHAMINE, CAIU NA LAREIRA Acesa E SAIU COM O RABO QUEIMADO E FOI EMBO RÁ.

OS PORQUINHOS FICARAM MORANDO JUNTINHOS NA CASA DE TIJOLOS E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora.

A produção textual (1ª versão) do conto clássico Os três porquinhos demonstrou que S4 apresentava avanço significativo em relação à qualidade discursiva da produção textual do conto clássico Chapeuzinho Vermelho realizada em junho de 2011. No entanto, ainda apresentava certa tensão cognitiva em operar conscientemente com os mecanismos e recursos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito, pois ora evidenciava uso adequado dos sinais convencionais de pontuação, ora não se utilizava de tais recursos linguísticos como nos segmentos textuais entre as linhas 6 a 11, em que finaliza o segmento textual apenas com o espaço em branco, sem o uso convencional do ponto final.

Diante do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos evidenciados na produção textual anterior (1ª versão), a atividade de revisão individualizada da produção textual foi essencial para reflexão e ampliação dos conhecimentos linguísticos da criança acerca da organização e funcionamento da linguagem escrita convencional e, dessa forma, favoreceu a internalização dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo de textualização da criança produzido em sala de aula, pois o objetivo maior do ensino da língua materna na educação escolar consiste em favorecer a constituição do sujeito produtor-autor autônomo de texto com qualidade e competência linguística, capaz de ser utilizado pelo sujeito como instrumento de interação sociocultural para estabelecer relações comunicativas com seu entorno.

Nessa perspectiva, a produção textual de S4 passou a ser produto e objeto de ensino e aprendizagem da língua, servindo de base de análise e reflexão acerca dos recursos e mecanismos linguísticos utilizados pela criança no processo de textualização do gênero narrativo escrito, tendo em vista os parâmetros da linguagem escrita convencional. O resultado do trabalho de revisão individual com intervenção pedagógica da educadora-pesquisadora, demonstrada na produção da reescrita textual (2ª versão), revela que houve reflexão e análise da escrita por parte da criança no momento da reelaboração do texto com foco na tomada de consciência da necessidade do uso dos sinais convencionais de pontuação como recursos indispensáveis no processo de estruturação e construção do sentido discursivo da produção textual realizada pela criança conforme analisamos o segmento textual explicitado anteriormente na 1ª versão.

“6 O PORQUINHO CAÇULA FEZ SUA CASA DE PALHA E FOI BRINCAR PORQUE
7 ELE GOSTAVA DE BRINCAR COM OS AMIGOS.
8 O PORQUINHO DO MEIO FEZ SUA CASA DE MADEIRA E FOI
9 TOCAR MÚSICA.

*10 O PORQUINHO MAIS VELHO ERA MUITO TRABALHADOR E FEZ SUA
11 CASA DE TIJOLOS PORQUE ERA MUITO FORTE.”*

A reflexão e análise teve como foco a reorganização estrutural do texto a partir do uso consciente dos sinais convencionais de pontuação, processo esse que propiciou atuação da educadora-pesquisadora na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

Nessa perspectiva, a atuação do educador como parceiro mais experiente no processo de ensino e aprendizagem da criança favorece o desenvolvimento das capacidades e habilidades de internalização do saber, capacitando-a, mais tarde, a ser capaz de realizar sozinha a atividade que, antes, necessitava de intervenção do outro (VYGOTSKI, 1995).

Nesse sentido, podemos constatar que S4, que já fazia uso adequado dos sinais convencionais de pontuação na 1ª versão, reescreve a 2ª versão operando conscientemente com os recursos e mecanismos linguísticos de pontuação e estruturação textual. O conhecimento desses mecanismos pode ser objetivado no processo de produção textual a ser realizado em outros momentos do trabalho de escritura realizado pela criança.

Nesse contexto, apresentaremos, a seguir, a análise da produção textual (1ª versão) do conto clássico Branca de Neve e os Sete Anões, produzida em junho de 2012.

Quadro 31 - Sujeito 4: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (1ª versão)

1 branca de neve e os sete anões

2 Era uma vez uma princesinha que morava
3 com a sua madrasta muito vaidosa
4 e má.

5 A madrasta tinha um espelho mágico todo
6 dia ela perguntava o espelho: - Espelho
7 espelho meu há alguém que é mais bonita
8 do que eu? O espelho respondia:
9 - não minha rainha você é a mais
10 bela.

11 O tempo passou a madrasta
12 perguntou outro dia para o espelho que
13 respondeu diferente:
14 - minha rainha você é bonita
15 mais branca de neve e a mais
16 bela.

17 A madrasta ficou muito nervosa e
18 mandou o caçador matar Branca de
19 Neve e de não ter coragem.
20 O caçador matou Branca de Neve

21 fugir e ele correu na floresta e chegou
 22 na casa dos sete anões e a porta
 23 estava aberta ela entrou na casa.
 24 Os sete anões chegaram do trabalho e
 25 viram Branca de Neve dormindo na
 26 cozinha e ficaram assustados ela
 27 acordou ficou metade na cozinha dos anões.
 28 Um dia a madrasta descobriu que Branca
 29 de Neve estava viva e ficou furiosa
 30 e foi levar uma maçã envenenada para
 31 Branca de Neve ela comeu e caiu e
 32 viram ela e pensaram que ela tinha
 33 morrido.
 34 Os anões colocaram Branca de Neve no
 35 caixão de vidro levou para o meio
 36 da floresta o príncipe passou e se apaixonou
 37 por Branca de Neve.
 38 A Branca de Neve e o príncipe se
 39 casaram e foram felizes para sempre.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a produção textual (1ª versão) do conto clássico acima podemos considerar que S4 apresenta avanços significativos com relação ao desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação e utilização consciente como recursos linguísticos necessários à estruturação e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

O trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, até o momento da produção desse conto, com as atividades linguísticas a partir do gênero narrativo escrito propiciou o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação, ou seja, promoveu o uso consciente e adequado dos sinais convencionais no contexto da constituição do sentido discursivo, tendo em vista a compreensão do interlocutor-leitor.

Quanto ao processo de apropriação da linguagem escrita, podemos dizer que S4 consolida o estágio da escrita simbólica e amplia suas competências e habilidades em operar com outros tipos de letras do sistema alfabético para registrar seu enunciado discursivo, apresentando, no caso, domínio da letra cursiva que utiliza no processo de produção textual, a qual se encontra estruturalmente organizada em título e corpo de texto: o título na linha 1 e o corpo textual da linha 2 a linha 39.

Na linha 2, S4 inicia com letra maiúscula a escrita da situação inicial da narrativa, evidenciando a consciência do modo como se elabora o começo do discurso. Nesse segmento textual, S4 apresenta a personagem da madrasta, descrevendo-a, e finaliza na linha 4 com o uso convencional do ponto final. Logo no início da linha 5, S4 inicia o discurso com a letra cursiva maiúscula e, no meio da linha 6, registra o diálogo da madrasta com seu espelho mágico por meio do discurso direto, utilizando-se do sinal convencional de travessão. A tentativa de organização do diálogo na forma do discurso direto foi positiva, pois, mesmo não sendo de modo adequado, demonstra a consciência de S4 acerca da necessidade do uso dos sinais convencionais de pontuação para explicitar a mudança de fala das personagens.

Na linha 8, encontramos o uso convencional do ponto de interrogação para expressar a pergunta da madrasta ao espelho mágico. Na mesma linha, S4 também utiliza adequadamente o sinal convencional dos dois pontos para indicar a resposta do espelho à pergunta da madrasta e encerrar o discurso. Na linha 9, registra adequadamente o sinal convencional do travessão para indicar a fala do espelho em resposta à pergunta da madrasta que encerra o discurso na linha 10 com o uso consciente e adequado do ponto final.

Na linha 11, S4 deixa visível o espaço da alínea e inicia o discurso com a letra cursiva maiúscula para registrar a insistência da madrasta em perguntar ao espelho se havia alguém mais bela do ela em todo o reino. Nesse sentido, S4 indica na linha 13, com o uso adequado do sinal convencional dos dois pontos, a mudança da fala das personagens no enredo da narrativa. Na sequência, na linha 14, S4 deixa o espaço da alínea e registra o sinal convencional do travessão explicitando a resposta do espelho à insistente pergunta da madrasta que, para sua surpresa, é diferente das vezes anteriores, ou seja, o espelho ressalta

Branca de Neve como sendo a mais bela, discurso finalizado na linha 16 com o uso adequado do ponto final.

O S4 demonstra conseguir operar conscientemente com os recursos e mecanismos linguísticos na escrita do discurso direto do diálogo entre os personagens da narrativa. Isso pode ter acontecido devido a S4 buscar em sua memória os conhecimentos linguísticos já vivenciados e internalizados por meio do trabalho coletivo e individualizado com o processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação e construção do sentido discursivo do enunciado.

Nesse momento da produção textual, S4 registra o evento perturbador que estabelece o conflito na história provocando certa tensão, bem como o desencadeamento das ações dos personagens para a resolução desse conflito, caracterizando-se, assim, o desenvolvimento do gênero narrativo escrito.

Na linha 17, S4 apresenta as ações dos personagens no desenvolvimento do enredo da narrativa e demonstra apresentar maior domínio cognitivo na operação com os recursos e mecanismos linguísticos necessários à estruturação do gênero produzido, pois utiliza adequadamente o sinal convencional do ponto final para encerrar o discurso na linha 19, explicitando a construção de unidade discursiva.

A partir de então, S4 demonstra utilizar de seus conhecimentos linguísticos já apropriados para estruturar a produção textual em unidades discursivas por meio da utilização consciente dos sinais convencionais de pontuação, ou seja, utilizando-os como instrumentos para melhor organizar suas ideias e se fazer compreender na relação de interação dialógica com o interlocutor-leitor em potencial.

Assim sendo, S4 deixa o espaço da alínea no início da linha 20 e registra as ações do caçador e Branca de Neve na floresta a partir de elementos próprios do gênero narrativo, ou seja, oferece detalhes do espaço e tempo de acontecimento da história que possibilita a inferência dos conhecimentos do interlocutor-leitor e o desenvolvimento das capacidades e habilidades de imaginação e fantasia para compreender as ações de cada personagem no contexto do enredo do conto clássico e finaliza o discurso na linha 23, demonstrando o uso consciente e adequado do sinal convencional de pontuação do ponto final.

Na linha 24, S4 apresenta as ações de Branca de Neve ao chegar à casinha dos sete anões e, também, dos mesmos ao chegarem do trabalho e a encontrarem dormindo em uma de suas caminhas, discurso finalizado na linha 27 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final.

Na linha 28, S4 registra a fúria e as ações da madrasta ao descobrir que Branca de Neve ainda estava viva e morando na casinha juntamente com os anões. Então, a malvada madrasta vai à casinha da floresta levar uma maçã envenenada para Branca de Neve que, ao morder, cai desmaiada no chão. S4 explicita as ações dos anões que ao pensarem que a linda moça estivesse morta, colocaram-na em um caixão de vidro e a deixaram no meio da floresta, discurso finalizado na linha 33 com a demonstração do uso consciente e adequado do sinal convencional do ponto final.

A ação finalizadora do enredo do conto é registrada por S4 após o espaço da alínea na linha 34, momento em que explicita a ação do príncipe ao encontrar-se com Branca de Neve desmaiada dentro do caixão de vidro deixado no meio da floresta pelos sete anões. O príncipe se apaixona pela linda moça e lhe desperta com um beijo. Assim, Branca de Neve acorda e também se apaixona pelo príncipe, discurso que é finalizado na linha 37 com o uso adequado do sinal convencional do ponto final.

O S4 finaliza a produção textual registrando a situação final da estrutura interna da narrativa iniciada na linha 38 com o espaço da alínea e finalizada com o uso adequado do sinal convencional do ponto final na linha 39, expressando a volta da harmonia e tranquilidade do enredo do conto após o seguinte acontecimento “*A Branca de neve e o príncipe se casaram e foram felizes para sempre*”.

A produção textual 1ª versão do texto 3 evidencia claramente o processo de apropriação, internalização e objetivação que S4 desenvolveu ao longo da realização do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em sala de aula pela educadora-pesquisadora. Para demonstrar como desenvolvemos o trabalho de reflexão e análise linguística no processo de revisão textual apresentamos, a partir do segmento de texto abaixo, o procedimento de intervenção com S4 em sala de aula.

“5 A MDRASTA TINHA UM ESPLHO MÁGICO TODO
6 DIA ELA PEGUTAVA O ESPELHO __ ESPELHO
7 ESPELHO MEU EXISTE ALGEM QUE É NAS BONITA
8 DO QUE EU? O ESPELHO REPODEU:
9 ____ NÃO MINHA RAINHA VOCE É A MAIS BELA.

Atendendo à criança individualmente, com posse de sua produção textual, realizamos a atividade de revisão visando à compreensão do enunciado discursivo e análise dos sinais convencionais de pontuação utilizados por S4. Questionamos S4 sobre a função do sinal de travessão no contexto da elaboração do gênero narrativo: Para que serve o sinal de travessão? Por que o sinal do travessão foi utilizado no meio do segmento da linha 6? Onde deveria ser

registrado? Refletimos, também, sobre a necessidade do espaço da alínea no início da escrita do segmento de texto e sobre o uso do ponto de exclamação, geralmente utilizado para expressar as emoções das personagens como admiração, medo, alegria, raiva. De acordo com a reflexão, análise e discussão sobre os elementos referentes à estrutura interna do gênero narrativo, tomávamos as decisões necessárias ao uso dos recursos linguísticos. Concomitantemente, S4 registrava a reescrita da narrativa com as devidas revisões, tornando o segmento textual com sentido discursivo que, no conjunto global do texto, constituía um enunciado compreensível aos olhos do interlocutor-leitor. Esse procedimento tornou-se atividade constante no processo de ensino e aprendizagem da língua materna na perspectiva do trabalho com texto em sala de aula.

Analisaremos, a seguir, a reescrita da 2ª versão produzida por S4 após revisão da produção textual (1ª versão) do conto clássico “Branca de Neve e os Sete Anões” com intervenção da educadora-pesquisadora. Conforme análise da produção textual (1ª versão) apresentada no quadro 31 consideramos que a escritura da narrativa já evidenciava domínio cognitivo da criança em operar conscientemente com os recursos e mecanismos linguísticos necessários à estruturação e à construção do sentido discursivo, ou seja, com os elementos do sistema de pontuação convencional.

Quadro 32 - Sujeito 4: Pontuação do texto 3 - jun/2012 (2ª versão)

1 branca de neve e os sete anões
2 Era uma vez uma princesinha que
3 morava com a sua madrastra muito
4 vaidosa e má.
5 A madrastra tinha um espelho mágico
6 e todo dia ela perguntava ao
7 espelho:
8 - Espelho, espelho meu; existe alguém mais
9 bonita do que eu?
10 O espelho respondeu:
11 - Não, minha rainha! Você é a mais
12 bela!
13 O tempo passou e a madrastra perguntou
14 outro dia para o espelho que
15 respondeu:
16 - Minha rainha, você é bonita,
17 mas branca de neve é a mais
18 bela!
19 A madrastra ficou muito nervosa e
20 mandou o caçador matar Branca de

"neve, mas não teve coragem."
 "O caçador mandou Branca de Neve
 fugir, ela correu pela floresta e chegou
 na casa dos sete anões."
 "A porta estava aberta, ela entrou e
 provou da comida e, como estava cansada,
 juntou as caminhas e dormiu."
 "Os sete anões chegaram do trabalho e
 viram Branca de Neve dormindo na
 caminha e ficaram assustados. Ela acordou
 e contou toda sua história para eles e
 ficou morando na cozinha com os anões."
 "Um dia, a madrasta descobriu que Branca
 de Neve estava viva, pois fugira e resolveu
 levar uma maçã envenenada para Branca
 de Neve. Ela comeu a maçã e caiu desmaiada
 no chão."
 "Quando os anões chegaram do trabalho
 viram Branca de Neve desmaiada e pensaram que
 ela tinha morrido."
 "Os anões a colocaram no caixão de vidro e leva-
 ram para a floresta. Passou um príncipe e se apaixonou
 por Branca de Neve."
 "Eles se casaram e foram felizes para sempre."

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao domínio das operações cognitivas na utilização dos recursos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação pudemos perceber que S4 demonstra autoconfiança e segurança em fazer uso desses conhecimentos para garantir a estrutura específica do gênero textual e ser compreendido na relação dialógica com o outro.

O trabalho de revisão da produção textual (1ª versão) e reescrita textual (2ª versão) baseou-se no trabalho de reorganização da narrativa na perspectiva do discurso direto, momento da escrita em que S4 demonstrou certa tensão em operar com os mecanismos linguísticos para distanciar e/ou aproximar adequadamente os segmentos textuais no contexto

global de constituição do gênero narrativo escrito, utilizando-se dos sinais de pontuação para representar as expressões discursivas dos personagens no decorrer da escritura do enredo do conto clássico.

Desse modo, S4 foi orientado a refletir sobre a necessidade de reorganizar a escrita da narrativa de acordo com o discurso direto utilizando-se dos sinais convencionais de pontuação necessários. Na linha 7, S4 usou o sinal dos dois pontos e deu continuidade ao discurso na linha seguinte com o espaço da alínea e uso do travessão para introduzir a fala da outra personagem. O S4 também refletiu acerca da necessidade de utilizar o sinal da vírgula para melhor organizar o sentido da pergunta da madrastra ao espelho mágico registrado na linha 8, e, nas linhas 11 e 12, sobre a necessidade do uso do sinal do ponto de exclamação para expressar a fala do espelho ao enfatizar que a madrastra era a mais bela. Na linha 16, S4 foi orientado a refletir sobre a necessidade de utilizar a vírgula e na linha 17 o ponto de exclamação para enfatizar a fala do espelho ao responder à pergunta da madrastra.

O restante da produção textual não sofreu grandes alterações no processo de revisão textual devido a já apresentar-se bem organizado na escrita da 1ª versão, garantindo a compreensão discursiva do gênero narrativo escrito ao provável interlocutor-leitor.

De modo geral, podemos considerar que S4 demonstrou avanços significativos ao longo do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito trabalhado em sala de aula a partir das atividades de leitura, produção e revisão textual de seus próprios escritos. Como exemplo, temos o resultado da análise da atividade de revisão textual que apresentamos abaixo.

5 A MADRASTA TINHA UM ESPELHO MÁGICO
6 E TODO DIA ELA PERGUNTAVA AO
7 ESPELHO:
8 ____ ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS
9 BONITA DO QUE EU?
10 O ESPELHO RESPONDEU:
11 NÃO, MINHA RAINHA! VOCÊ É A MAIS
12 BELA!

Constatamos que S4 utilizou adequadamente os sinais convencionais de pontuação como, por exemplo, o sinal de dois pontos, travessão, vírgula, interrogação e exclamação como verificamos na reescrita do segmento acima apresentado. S4 também aperfeiçoou a grafia das palavras a partir da revisão em colaboração com a educadora-pesquisadora.

Cada criança apresenta seu caráter subjetivo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem humana, fator que se desenvolve a partir das relações interpessoais estabelecidas

como o outro no jogo das interações comunicativas por meio da modalidade oral e escrita. Portanto, S4 evidencia estabelecer intensa relação interativa com o outro no meio sociocultural em que está inserido, considerando que os processos de aprendizagem dos recursos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação e estruturação textual avançaram significativamente no aspecto qualitativo.

4.2. A pontuação como recurso linguístico de estruturação e construção do sentido discursivo do gênero narrativo escrito

Pensar em práticas de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar nos leva a, necessariamente, partir do pressuposto teórico de que a linguagem constitui-se como instrumento de interação humana construída historicamente na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos em um processo constante de constituição de sentido discursivo oral e escrita, materializado por meio de diferentes gêneros do discurso. Sendo assim, a linguagem é um instrumento de interação verbal estabelecida entre o “eu” e o “outro” nas relações sociais fundamentadas na palavra como recurso expressivo da língua, sendo esta uma forma de compreensão do mundo em constante transformação e mutação, produto sociocultural inacabado e mutável, em que a enunciação representa a interação dos sujeitos por meio da *palavra* determinada tanto pelo fato de proceder *de* alguém quanto pelo fato de se dirigir *para* alguém (BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, a linguagem oral e escrita se desenvolvem no contexto das práticas socioculturais de interação sociocomunicativa estabelecidas pelos homens no contexto de inserção social, cultural, histórica e política de vida em sociedade, ou seja, a linguagem oral e a escrita estão presentes na vida do ser humano desde o seu nascimento sendo que, em cada momento histórico, manifesta-se de uma determinada forma (VYGOTSKI, 1995).

Considerar tais princípios de desenvolvimento histórico da linguagem oral e escrita do ser humano torna-se primordial para compreendermos o processo de apropriação e objetivação da língua materna pelas crianças no contexto da educação escolar e favorecermos o desenvolvimento do trabalho pedagógico do educador em sala de aula, tendo em vista o planejamento de práticas sociais que visam à constituição tanto da língua materna quanto dos sujeitos sociais, pois há uma relação dinâmica entre produção linguística e constituição social do sujeito.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a língua materna resulta de um constante processo de construção a partir dos fenômenos socioculturais da interação verbal que podem ser representados tanto pela relação dialógica quanto pela materialização no texto escrito

considerado elemento de interação discursiva verbal constituída na relação estabelecida entre enunciador e interlocutor no ato de compreensão global do sentido discursivo escrito.

A partir dessa concepção de linguagem, podemos reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar precisa fundamentar-se no desenvolvimento do trabalho linguístico, como propõe Geraldi (1996/1997/2010) a partir da exploração das próprias produções enunciativas das crianças resultando em produto e objeto de reflexão da língua viva, em real funcionamento histórico, social, cultural e político.

Desse modo, o trabalho de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar deve basear-se em práticas sociais significativas de uso da linguagem oral e escrita, ou seja, partir das próprias produções textuais da criança, e ser aperfeiçoada com o trabalho de intervenção do educador com base nas normas convencionais da língua padrão. Sendo assim, a criança deve ser considerada como sujeito ativo no processo de ensino, e sua história de apropriação da linguagem escrita valorizada no contexto escolar, pois, como ressalta Leontiev (1978), quando esta chega à escola já possui toda uma trajetória histórica de desenvolvimento da cultura escrita.

A respeito desse tipo de trabalho em sala de aula, Miller (2003) ressalta ser de fundamental importância para o desenvolvimento da formação da consciência da criança escritora, pois, ao operar conscientemente com os conhecimentos linguísticos que organizam e põem a língua em funcionamento, o aprendiz desenvolve a reflexão da língua materna, confrontando os conhecimentos já apropriados e considerados importantes na constituição da criança produtora-autora autônomos de textos escritos.

Para desenvolvimento da constituição do sujeito produtor-autor autônomo de textos com qualidade discursiva, Miller (2003) propõe o trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula a partir do trabalho de intervenção do educador no desenvolvimento das capacidades e habilidades especiais do ser humano.

Esse trabalho foi desenvolvido por meio da metodologia da pesquisa-ação pela educadora-pesquisadora em sala de aula, tendo em vista a investigação e alcance do objetivo proposto no início do presente trabalho, pois, como ressalta Cardoso (2002, p. 175), a pontuação não deve ser ensinada na escola aos educandos como um subsistema desarticulado do processo de apropriação da língua materna, mas, inter-relacionado por meio de situações reais de práticas sociais de leitura e escrita baseadas no texto como objeto de ensino e aprendizagem, presentes desde as primeiras tentativas de escrita de enunciados discursivos. A autora defende o ensino sistematizado da pontuação a partir do trabalho com diferentes gêneros e tipos de texto concomitantemente com o processo de desenvolvimento da

apropriação da linguagem escrita, destacando a importância da intervenção mediadora do educador como contribuição fundamental ao ensino e aprendizagem das competências e habilidades linguísticas indispensáveis à produção do gênero narrativo escrito com qualidade discursiva na formação da criança autora autônoma de enunciados discursivos.

Nesse sentido, partimos dos parâmetros da situação de determinação do gênero do discurso para satisfazer a real necessidade de produção da linguagem escrita, conforme propõe Bakhtin (2011) ao discutir sobre os gêneros do discurso nas relações de interação dialógica dos sujeitos históricos. O gênero do discurso mais adequado à realização da atividade de estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987), objeto da presente análise de investigação, como já mencionado anteriormente no decorrer do trabalho, foi o gênero narrativo escrito - contos de fadas - considerado os clássicos da literatura infantil.

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos sinais convencionais de pontuação, desenvolvidos pela educadora-pesquisadora em sala de aula com as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, baseou-se nas atividades de leitura, produção e revisão coletiva e individual de escrita e reescrita do gênero narrativo escrito pelas próprias crianças, pois, como ressalta Geraldi (1996, p. 53), a língua deve ser ensinada e apreendida na escola a partir das próprias enunciações discursivas das crianças, ou seja, por meio do “[...] processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela de apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la [...]”. O processo de ensino e aprendizagem da língua materna na instituição escolar deve estar relacionado às práticas sociais de interação sociocomunicativa utilizadas pelos sujeitos históricos na sociedade. Nessa perspectiva, a atividade de produção textual no contexto escolar precisa, necessariamente, ter um destinatário e um interlocutor reais para cumprir a função social e dar continuidade ao jogo de interação estabelecido no momento do encontro entre o produtor-autor e o interlocutor-leitor.

O trabalho com as atividades linguísticas teve por objetivo motivar e criar a necessidade da criança em estabelecer suas ações para a realização da tarefa de leitura, produção e revisão rumo à construção de um livro de “Contos Clássicos”, constituindo-se criança produtora-autora autônoma de textos.

A partir do trabalho linguístico com o gênero narrativo em sala de aula foi possível promover o processo de apropriação da linguagem simbólica da criança, valorizando e reconhecendo os aspectos subjetivos explicitados nas produções de cada criança como podemos constatar nas produções textuais (1ª versão) analisadas anteriormente. O aspecto subjetivo é responsável pela constituição sociocultural da linguagem oral e escrita, pois cada

criança possui experiências de vida diferenciadas expressando o contexto sociocultural no qual está inserida na sociedade e, assim, apresenta um tipo de conteúdo, estilo e organização composicional de escritura.

Daí a constatação de que cada sujeito da pesquisa apresentou a necessidade de um tempo determinado para alcançar o domínio da escrita simbólica, isto é, para apropriar-se da linguagem escrita de modo satisfatório de acordo com o padrão da linguagem escrita convencional, bem como para desenvolver as capacidades e habilidades cognitivas em operar conscientemente com os recursos e mecanismos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo global do texto, garantindo a compreensão tanto para si próprio quanto ao provável interlocutor leitor.

O desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas de apropriação e objetivação da linguagem escrita apresentada por S1 ao longo do período de investigação foi nítido, pois no texto 1, 1ª versão, realizada em junho de 2011, S1 encontrava-se em processo de desenvolvimento tanto da escrita simbólica quanto de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação, pois sua produção ainda não apresentava marcas de sinais convencionais de pontuação.

Durante a realização de atividade de reflexão, análise e reescrita do gênero narrativo por meio do trabalho coletivo e individual desenvolvido em sala de aula, pudemos constatar significativo avanço no processo de desenvolvimento de apropriação e utilização consciente dos conhecimentos linguísticos por S1 em suas produções, isto é, a partir do texto 2, 1ª versão, produzida em dezembro de 2011, já foi possível encontrar as primeiras tentativas de S1 em utilizar de forma consciente os sinais convencionais de pontuação no texto de acordo com a organização específica do gênero em estudo e, desse modo, garantir a compreensão do sentido global da enunciação discursiva. Produção textual que mais uma vez foi objeto de reflexão e análise por meio da revisão textual individualizada com intervenção dialógica da educadora-pesquisadora, propiciando à criança o confronto de seu saber com o saber linguístico considerado necessário pela instituição escolar ao processo de aperfeiçoamento do processo de apropriação da língua materna. Como resultado, pudemos constatar na produção 3, 1ª versão, produzida em junho de 2012, que houve um salto qualitativo no desenvolvimento da aprendizagem de S1 tanto no processo de apropriação da linguagem escrita quanto no processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação, pois a criança intensifica as tentativas de utilização dos sinais convencionais de pontuação no momento da construção composicional do gênero narrativo, demonstrando sua intervenção individual para garantir ao interlocutor a compreensão do sentido discursivo do texto escrito.

S2 também demonstrou estar em processo de apropriação da linguagem simbólica, bem como dos conhecimentos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação, pois há a presença de apenas um sinal convencional de pontuação na produção do texto 1, 1ª versão, produzido em junho de 2011. No entanto, foi possível identificar tentativas de pontuação não convencional evidenciadas pelo espaço em branco deixado ao final da linha. Conforme Cardoso (2002) e Arena (2007), essa marca representa as primeiras tentativas de pontuação do discurso pela criança em processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação textual, as quais são substituídas pelo uso dos sinais convencionais de pontuação por meio do processo de ensino e aprendizagem da língua materna a partir de práticas de leitura e escrita reconhecidas como instrumentos de relações sociais utilizadas pelos sujeitos no contexto de vida em sociedade.

O trabalho pedagógico de revisão textual realizado com S2 pela educadora-pesquisadora propiciou a S2 a refletir sobre o processo de estruturação textual por meio do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação. A partir da reflexão linguística mediada pela educadora-pesquisadora, S2 desenvolveu a capacidade de compreender os mecanismos linguísticos que devem ser utilizados pelo produtor-autor de forma consciente para garantir o sentido discursivo do texto. Mas, o domínio efetivo desses conhecimentos pelo sujeito da aprendizagem consiste em um processo de internalização individual dos conhecimentos externos que acontece no nível da subjetividade de cada criança, portanto, varia de sujeito para sujeito, pois esta capacidade constitui-se a partir das experiências socioculturais e históricas individuais, tendo em vista as condições materiais e não materiais de inserção do sujeito nas relações humanas em sociedade. (VIGOTSKI, 2010).

Desse modo, em dezembro de 2011, S2 ainda não apresentava o domínio da escrita simbólica; no entanto demonstrou utilizar mais vezes dos sinais convencionais, mesmo que de modo inadequado, para estruturar seu texto e evidenciar o esforço em intervir na construção do sentido discursivo de seu discurso escrito. As tentativas de uso dos sinais convencionais de pontuação representam indícios de que S2 já desenvolveu a consciência de que os sinais convencionais de pontuação são marcas gráficas, símbolos culturais da linguagem escrita necessários ao processo de estruturação e construção do sentido discursivo da enunciação, mas ainda não desenvolveu o domínio consciente do uso autônomo e adequado desses recursos na estruturação da linguagem escrita, de acordo com as convenções da língua portuguesa.

Em junho de 2012, S2 apresenta em seu texto 3, 1ª versão, avanço no desenvolvimento da escrita simbólica e no uso dos sinais convencionais no decorrer da

produção textual, mas ainda demonstra não possuir o domínio consciente e autônomo das operações cognitivas de uso adequado dos recursos e mecanismos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do texto, conforme as convenções do sistema de organização e funcionamento da linguagem escrita. No entanto, apresenta maior ocorrência de tentativas de marcas de pontuação em sua produção textual, principalmente por meio de sinais não convencionais de pontuação caracterizados pelos espaços em branco deixados ao final da linha. Esse resultado demonstra que S2 encontra-se em processo de apropriação e consolidação da escrita simbólica, bem como da internalização dos saberes acerca do uso adequado dos sinais convencionais de pontuação. O avanço e a consolidação desse processo requerem mais intervenção dialógica do educador na Zona de Desenvolvimento Proximal de S2 para desenvolver as capacidades e habilidades humanas necessárias à internalização dos conhecimentos linguísticos e poder utilizá-los de forma autônoma nas experiências futuras de textualização.

O S3 já demonstra em seu texto 1, 1ª versão produzida em junho de 2011 um nível razoável de domínio da escrita simbólica, bem como acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de estruturação e constituição do sentido global do texto, pois logo na primeira produção escrita utiliza-se de dois sinais convencionais de pontuação. Esse conhecimento foi sendo ampliado, sistematizado e internalizado a partir da intervenção dialógica da educadora-pesquisadora no processo de produção, revisão e reescrita textual realizada em sala de aula por meio do trabalho coletivo e individual.

Na produção do texto 2, 1ª versão realizada em dezembro de 2011, S3 apresenta avanço significativo tanto no processo de consolidação da escrita simbólica quanto no nível de domínio das operações mentais com os recursos e mecanismos linguísticos de estruturação do gênero narrativo escrito. O resultado do processo de ensino e aprendizagem demonstrado por S3 evidencia que a intervenção individualizada da educadora-pesquisadora propiciou ao S3 o processo de internalização dos conhecimentos linguísticos sobre a forma de organização e funcionamento da língua materna na modalidade da linguagem escrita, tendo por base a estrutura específica do gênero narrativo escrito, objeto e produto de estudo.

Desse modo, a produção do texto 3, 1ª versão produzida em junho de 2012, demonstra que S3 apresenta avanço qualitativo significativo no domínio das operações mentais no processo de utilização consciente dos sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido global do texto. O S3 utilizou adequadamente os sinais convencionais de pontuação para estabelecer as devidas rupturas discursivas no momento da produção textual de modo garantir ao interlocutor a

compreensão do sentido global do gênero narrativo. Assim sendo, S3 apresentou, ao longo do processo de cada produção textual, avanço no desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas de internalização dos conhecimentos linguísticos e utilização, de forma consciente e adequada, dos conhecimentos apropriados sobre a organização e funcionamento da linguagem escrita na perspectiva da constituição do sujeito autor autônomo do enunciado discursivo do gênero narrativo.

De forma semelhante, S4 também apresentou na produção do texto 1, 1ª versão, produzida em junho de 2011, fortes indícios de apropriação dos conhecimentos sobre o processo de estruturação textual a partir do uso dos sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos de constituição do sentido discursivo, ou seja, logo na primeira produção textual do gênero narrativo escritos S4 utilizou adequadamente três (3) sinais convencionais de pontuação, além de evidenciar marcas de sinais não convencionais como, por exemplo, o espaço em branco deixado ao final da linha. Um indício de que S4 reconhece a necessidade de estabelecer ruptura do discurso para outra linha, sabendo que já finalizou a escrita de parte do texto, mas que ainda não consegue ter o domínio das operações de conexão e segmentação para estabelecer essa relação de forma adequada, demonstrando a necessidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos por meio da realização de atividades e práticas sociais de leitura e escrita na dinâmica do trabalho coletivo e individual, no caso, em colaboração do educador e/ou de um colega em sala de aula.

O trabalho de intervenção pedagógica no processo de revisão textual da produção escrita de S4 partiu de suas necessidades de aprendizagem apresentadas, sendo possível estabelecer a reflexão dialógica acerca do uso adequado dos sinais convencionais necessários à organização estrutural do gênero narrativo, a fim de garantir a compreensão do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor em potencial, no caso os sujeitos da interação verbal viabilizada pela produção escrita, ou seja, os pais e/ou responsáveis das crianças que foram os destinatários reais da enunciação discursiva.

O processo de constituição do sentido discursivo do texto está intrinsecamente ligado ao processo de constituição do próprio sujeito autor da enunciação discursiva, pois o reconhecimento tanto do sujeito quanto do sentido é imprescindível para ambos. Desse modo, conforme apresenta Bakhtin (2011), o discurso consiste num ato de comunicação interativa entre o “eu” e o “outro” na relação dialógica por meio da palavra, pois esta é o elo entre dois sujeitos. Daí decorre a importância da fundamentação filosófica e pedagógica deste trabalho nos princípios do estudo do gênero discursivo a partir da dimensão social para as formas

específicas de organização e funcionamento da língua materna, materializada na relação dialógica com seus interlocutores.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna teve por base o texto como unidade de enunciação discursiva como objeto e produto de constituição do sujeito e do sentido discursivo, ambos sendo constituídos na dinâmica da relação de interação dialógica, no processo de estudo da língua viva a partir do reconhecimento de sua relativa estabilidade (BAKHTIN, 2011) podendo assumir variadas significações durante sua constante construção e reconstrução nas relações dialógicas.

Nessa perspectiva, os sujeitos da investigação foram reconhecidos e tomados como sujeitos do processo de interação dialógica, pois suas vozes foram ouvidas por meio da própria enunciação discursiva materializada nas atividades de escrita, revisão e reescrita do gênero narrativo escrito ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto escolar. Assim sendo, o estudo da língua, ou seja, a análise linguístico-textual baseou-se nas próprias produções enunciativas das crianças como objeto e produto da interação dialógica, sendo respeitadas e valorizadas as especificidades próprias da constituição de cada sujeito autor, bem como a constituição do sentido discursivo do gênero produzido (BAKHTIN, 2010/2011; GERALDI, 1996, 1997, 2010; VYGOTSKI, 1995; 2010).

A proposta de trabalho com gêneros do discurso como objeto e produto de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar também é defendida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) que consideram os gêneros textuais como instrumentos utilizados para estabelecer a mediação entre as diferentes estratégias de ensino e a diversidade de materiais de trabalho existentes para o ensino do processo de textualidade. Os autores ainda destacam que a análise das características específicas da estrutura dos gêneros textuais possibilita a primeira base do trabalho de modelação instrumental como parâmetro de organização das atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem exigem.

Desse modo, o gênero narrativo escrito, especificamente os Contos de Fadas, aqui denominados de “Contos Clássicos”, apresenta as características da estrutura de organização interna da narrativa como situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final, constituindo-se como as primeiras bases do trabalho de modelação instrumental, ou como considera Davíдов (1988) de um dos elementos da estrutura da atividade de estudo ser desenvolvida com crianças na educação escolar como estratégia de elevação do conhecimento empírico cotidiano ao conhecimento teórico científico, ou seja, para desenvolver as capacidades e habilidades humanas de elaboração do conhecimento abstrato e da formação dos conceitos.

O trabalho de ensino e aprendizagem da organização e funcionamento da língua materna para as crianças como objeto e produto da interação dialógica dos sujeitos históricos, atendendo aos objetivos da investigação, teve por princípio desenvolver ao máximo as capacidades, habilidades e aptidões humanas necessárias à formação das funções psíquicas superiores como memória lógica, atenção voluntária e formação de conceitos e, de acordo com os resultados das análises do processo de pontuação do gênero narrativo explicitados neste trabalho, consideramos que contribuímos para o alcance dos níveis de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos trabalhados por meio das atividades de reflexão e análise linguística.

Na prática em sala de aula, esse princípio partiu da concepção de que o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita, isto é, que o conhecimento teórico escolar promove o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim sendo, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas em sala de aula foram utilizadas como estratégias de ensino para oferecer às crianças as primeiras bases de modelação instrumental para organizar as atividades de ensino, sendo os próprios enunciados discursivos produzidos pelas crianças o material de trabalho das análises do processo de apropriação e objetivação dos recursos linguísticos de pontuação referentes à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

O desenvolvimento do trabalho com os três tipos de atividades linguísticas desenvolvidas em sala de aula por meio da intervenção da educadora-pesquisadora favoreceu o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas fundamentais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças, pois a relação de ensino aprendizagem estabelecida entre os sujeitos da aprendizagem fundamentou-se na lei geral de desenvolvimento cultural da criança estabelecida por Vygotski (1995). Ou seja, por meio do desenvolvimento das atividades coletivas (plano social) de leitura, produção, revisão e reescrita do gênero narrativo, a educadora-pesquisadora teve a oportunidade de desempenhar o papel de sujeito mediador e atuar efetivamente na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (plano individual) contribuindo para o desenvolvimento do processo de internalização individual do conhecimento, levando-a à aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano.

Ao analisarmos as produções do gênero narrativo escrito produzido pelas crianças a partir do objeto desta investigação, pudemos constatar que as crianças foram ampliando seus conhecimentos linguísticos necessários ao processo de estruturação e constituição do sentido

global do texto narrativo de acordo com o desenvolvimento das capacidades e habilidades de internalização de tais conhecimentos e utilizando-os nas operações cognitivas de estabelecer as conexões de rupturas e segmentação das partes do texto no processo de estruturar e garantir o sentido discursivo tanto a si próprio quanto ao interlocutor-leitor em potencial.

O desenvolvimento do processo de internalização dos conhecimentos pela criança ocorreu a partir de 2 (dois) fatores, a saber: a) das suas próprias condições socioculturais e econômicas que também interferem diretamente nesse processo e b) atuação da educadora-pesquisadora na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, contribuindo para o fortalecimento das capacidades e habilidades individuais de aprendizagem e desenvolvimento humano, isto é, para o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores.

A sistematização desse trabalho como estratégia didático-pedagógica mediada pela educadora-pesquisadora contribuiu para o desenvolvimento do processo de internalização dos conhecimentos linguísticos, pois possibilitou à criança desenvolver de forma progressiva e processual suas capacidades e habilidades de aprendizagem do conhecimento teórico científico acerca da organização e funcionamento da língua materna, sendo capaz de elevar o nível de domínio consciente das operações mentais dos mecanismos e recursos linguísticos, isto é, conseguindo operar sozinha com os sinais convencionais de pontuação, na tentativa de tornar seu enunciado discursivo estruturado de acordo com as características próprias do gênero narrativo escrito, tornando-o compreensivo tanto para si próprio quanto para seu provável interlocutor-leitor.

O trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no processo de apropriação da língua materna torna-se a base do processo de constituição da criança produtora-autora autônoma de gêneros do discurso, pois no processo de leitura, produção, revisão e reescrita de texto, a criança atua como sujeito histórico e expressa sua formação subjetiva ao estabelecer a interação dialógica com o outro, a partir do produto histórico e social da enunciação discursiva, relação esta que se efetiva no momento do encontro de seu escrito com o interlocutor-leitor em potencial, pois a função social do texto só se cumpre na relação de interação verbal estabelecida entre o “eu” e o “outro”, com seu destinatário, com o interlocutor-leitor nas situações concretas de interação sociocomunicativa (BAKHTIN, 2010/2011).

Acreditamos que os princípios e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento processo sociocultural de humanização do Homem nos forneçam as bases de sustentação teórica para o desenvolvimento de práticas sociais, culturais e políticas de construção de uma nova concepção de Educação com base no ensino e aprendizagem da

linguagem oral e escrita considerada instrumento de interação dialógica utilizada pelos sujeitos históricos nas relações sociocomunicativa.

O processo de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar deve partir da enunciação discursiva dos sujeitos históricos, materializada nos diversos gêneros do discurso utilizados como instrumento de interação verbal nas diferentes relações dialógicas. O trabalho com os gêneros do discurso como objeto e produto das relações dialógicas contribui positivamente para o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita, promove o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades e habilidades especificamente humanas, isto é, das funções psicológicas superiores do homem.

Nessa perspectiva, o domínio mental dos mecanismos e recursos linguísticos operacionalizados pelas crianças no momento de textualização deve ser desenvolvido por meio de atividades de reflexão e análise da organização e funcionamento da língua materna propiciada pela realização de atividades coletivas e individuais de leitura e produção (linguísticas), de reflexão da língua (epilinguísticas) e análise *da* língua (metalinguística) a partir das enunciações discursivas produzidas pelas próprias crianças no processo de constituição como autora autônoma de texto escrito, bem como constituir o sentido discursivo global do texto na relação de interação dialógica com o interlocutor-leitor em potencial. Na esfera do processo de apropriação e objetivação da língua materna, as atividades de leitura, produção e análise linguística, com interlocutores reais, são as que propiciam o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, favorecem a formação das funções psicológicas superiores e contribuem, essencialmente, para o desenvolvimento do processo de humanização do homem.

O trabalho sistematizado do ensino da língua materna a partir do texto como produto e objeto de conhecimento linguístico, mediado pelo educador, possibilita o avanço significativo do processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito da aprendizagem, bem como favorece o desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas essenciais à formação da criança produtora-escritora de diferentes gêneros textuais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido em sala de aula com os elementos da narrativa prepara a criança para o momento da produção textual individual. Esse trabalho muito pode contribuir para a internalização dos conhecimentos linguísticos e para o desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da criança na formação de conceitos científicos e atenção voluntária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua materna na educação escolar encontra-se num momento histórico e social marcado por divergências nas concepções entre as abordagens pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna, ou seja, necessita de definição clara de abordagem teórica e metodológica que sustente o trabalho didático-pedagógico em sala de aula. Diante dessa real constatação educacional, acreditamos que a busca por novas concepções teóricas que deem conta das reais necessidades de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar torna-se cada vez mais urgente e necessária, tendo em vista as circunstâncias históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas vivenciadas na sociedade atual.

Atualmente, no contexto da realidade educacional, a abordagem pedagógica com base na Teoria Histórico-Cultural possibilita-nos pensar uma nova concepção de Educação que contribua com a formação integral do Homem como sujeito histórico, social, cultural, econômico e político. Fundamentada nos princípios e pressupostos da filosofia marxista, a Teoria Histórico-Cultural concebe o Homem como ser social constituído historicamente nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas, cujo processo de humanização é mediado pela linguagem humana, também, desenvolvida historicamente ao longo do processo de humanização do Homem.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem humana representa o processo histórico de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita, ambas fundamentais ao desenvolvimento do processo de humanização do Homem. A linguagem escrita constitui-se, ao longo da história, como instrumento complexo da cultura humana, utilizada pelo homem para estabelecer as relações de interação verbal como outros homens na sociedade.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e tendo em vista a concepção de linguagem acima explicitada, o ensino e a aprendizagem da língua materna na escola têm a possibilidade de se organizarem com base nos princípios da educação desenvolvente, ou seja, a linguagem escrita pode ser utilizada em sala de aula como instrumento de desenvolvimento das máximas capacidades e habilidades humanas. Isso pode ocorrer porque o processo de aprendizagem dos conhecimentos linguísticos acerca da constituição e funcionamento da língua materna promove o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, levando à formação das funções psicológicas superiores do ser humano.

Nesse contexto, o processo de ensino da linguagem escrita na educação escolar considera todos os conhecimentos linguísticos que organizam e põem em funcionamento a

dinâmica do uso da língua viva, constituída pelos recursos e expressões específicos da língua materna, dentre eles, os sinais convencionais de pontuação como recursos e mecanismos utilizados pelos produtores-autores de textos como instrumentos (signos linguísticos) necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo dos textos.

Vygotski (1995), Bakhtin (2010/2011), Geraldi (1997/2010), entre outros autores, defendem o ensino e a aprendizagem da língua materna na educação escolar por meio do trabalho com enunciados discursivos de diferentes gêneros do discurso construídos historicamente de acordo com o uso social da língua como instrumento de interação sociocultural entre os sujeitos da relação comunicativa.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar organiza-se a partir dos próprios enunciados discursivos produzidos pelos sujeitos da aprendizagem, ou seja, considera a língua como produto discursivo relativamente estável, pois em constante transformação e modificação diante da complexidade das relações comunicativas estabelecidas em determinado tempo histórico, social e cultural. Portanto, propiciar práticas socioculturais de uso real da linguagem oral e escrita com base na enunciação discursiva dos próprios sujeitos da aprendizagem consiste em compromisso sociopolítico a ser assumido pela instituição escolar como proposta pedagógica de práticas de ensino e aprendizagem da língua materna a ser desenvolvida pelo educador em parceria com as crianças em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a proposta de trabalhar com o gênero narrativo escrito, especialmente com o Conto de Fadas – os “Contos Clássicos” da literatura infantil – considerado instrumento de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita e, também, dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do texto, com foco na utilização consciente dos sinais convencionais de pontuação.

O gênero narrativo escrito escolhido para a realização deste trabalho constituiu-se objeto de desenvolvimento prático de um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula com foco no desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para promover o processo de apropriação e objetivação tanto da linguagem escrita quanto dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido global do texto.

As atividades de análise e de reflexão dos conhecimentos linguísticos, realizados pela criança por meio da atividade de intervenção coletiva e individual do educador-pesquisador em sala de aula, propiciaram o aperfeiçoamento da qualidade discursiva da

produção textual, sendo este um dos objetivos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da língua materna a partir do trabalho com a leitura, produção e revisão de diferentes gêneros textuais no contexto escolar.

O trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, quando faz parte da rotina pedagógica de todos os educadores desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, levar a criança a se apropriar ativamente da cultura escrita de forma processual, contínua e sistematizada, favorecendo a consolidação da aprendizagem e desenvolvimento do domínio das operações conscientes dos recursos e instrumentos linguísticos de pontuação e estruturação textual e, nesse processo, constitui-se sujeito produtor-autor autônomo da enunciação discursiva.

O trabalho de intervenção direta do educador na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança auxilia no desenvolvimento do processo de internalização dos conhecimentos relativos à escrita de textos, mas o processo de internalização e de objetivação desses conhecimentos dependem, também, do desenvolvimento das capacidades e habilidades subjetivas de cada sujeito, pois cada criança desenvolve formas individuais de relacionar-se com o discurso escrito, ou seja, cada criança é um ser histórico-cultural único que vivencia diferentes experiências e as compreende de uma determinada forma. Este consiste em um dos desafios da educação: trabalhar com a diversidade e heterogeneidade humana em sala de aula, pois cada sujeito é possuidor de sua própria história de vida, de suas próprias experiências e formas de compreender o seu entorno.

O processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos apresentado neste trabalho fundamentou-se, essencialmente, na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, partindo sempre do movimento dinâmico do plano coletivo para o plano individual, seguindo a lógica da Lei Geral do desenvolvimento cultural da criança formulada por Vygotski (1995). Nesse trabalho, a educadora-pesquisadora desempenhou a função de sujeito mediador das relações entre a criança e os conhecimentos linguísticos históricos e culturais, contribuindo com o processo de internalização dos conhecimentos linguísticos e formação das funções psíquicas superiores das crianças, utilizando-se da relação dialógica como instrumento de interação, para promover o processo de reflexão e análise linguística no desenvolvimento da atividade de produção textual (1ª versão), revisão, análise e produção da reescrita (2ª versão) do gênero narrativo escrito com foco no processo de apropriação e objetivação dos sinais convencionais de pontuação.

Ao final do trabalho de investigação, com base no desenvolvimento das atividades linguísticas com as crianças em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos referentes aos sinais convencionais de pontuação, consideramos que o processo de apropriação e internalização desses sinais e o processo de apropriação e objetivação da língua materna na educação escolar desenvolveram-se de forma integrada, contínua, progressiva e processual. Do mesmo modo, o desenvolvimento do domínio consciente da criança em operar com os recursos e mecanismos linguísticos necessários ao processo de estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito ocorreu de forma progressiva, contínua e processual ao longo da realização das atividades de reflexão e análise linguística a partir do trabalho com o gênero narrativo escrito.

Na medida em que a criança consolidava o processo de desenvolvimento da escrita simbólica, demonstrava maior domínio consciente no processo de operação cognitiva com os recursos e mecanismos linguísticos e, desse modo, foi apresentando avanço significativo no aspecto qualitativo de utilização dos sinais convencionais de pontuação como recursos linguísticos fundamentais ao desenvolvimento do processo de estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

No início do trabalho pedagógico com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de ensino e aprendizagem da língua materna, as crianças demonstraram necessidade de muita intervenção da educadora-pesquisadora para avançar no processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos para pontuar e estruturar o gênero narrativo escrito. De fato, as crianças têm necessidade de auxílio de outra pessoa para operar conscientemente com os sinais convencionais de pontuação e utilizá-los de forma adequada no momento da textualização.

Primeiramente, a criança realiza a produção do gênero narrativo escrito sem utilizar os sinais convencionais de pontuação para demarcar a escrita do discurso direto. Sendo ainda baixo o nível de domínio dos mecanismos linguísticos dos sinais convencionais de pontuação no início do processo de apropriação desse conhecimento linguístico, a criança utiliza o espaço em branco no final da linha para evidenciar o fim da escrita do segmento textual. Registra o diálogo entre as personagens do conto por meio do discurso direto sem pontuação e, também, por meio do discurso indireto. Apresenta tensão cognitiva frente à decisão de estabelecer a ruptura entre os segmentos textuais, ou seja, diante da situação de distanciar ou de aproximar os segmentos textuais. Mas, na medida em que eleva o domínio consciente de operação com os recursos e mecanismos linguísticos, a criança diminui a tensão cognitiva e

apresenta mais tentativas de utilização adequada de sinais convencionais de pontuação, resultando na qualidade discursiva de sua produção textual, indicando a compreensão ao interlocutor-leitor.

Nesse processo de apropriação e objetivação dos recursos e mecanismos linguísticos de pontuação convencional desenvolvido pela criança, tornaram-se imprescindíveis a intervenção e a atuação pedagógica da educadora-pesquisadora na Zona de Desenvolvimento Proximal, levando-a refletir, analisar e desenvolver as operações mentais acerca dos recursos linguísticos de pontuação necessários à estruturação da enunciação discursiva, como sendo mecanismos linguísticos essenciais no processo de constituição do sentido discursivo do respectivo gênero do discurso.

De modo geral, as crianças sujeitos da pesquisa, desenvolveram as atividades de reflexão e análise linguísticas em colaboração com a educadora-pesquisadora e conseguiram apropriar-se dos conhecimentos linguísticos, internalizá-los e objetivá-los por meio de sua utilização consciente no processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito, explicitando a constituição do sentido discursivo e, nesse processo, foram se constituindo, também, crianças produtoras-autoras autônomas de texto escrito.

O desenvolvimento do trabalho com as atividades de reflexão e análise linguística, tendo a produção do gênero narrativo escrito como objeto e produção de apropriação e objetivação da língua materna na modalidade oral e escrita possibilitou, significativamente, o processo de utilização consciente pelas crianças dos sinais convencionais de pontuação necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo durante a produção textual do gênero narrativo escrito.

Portanto, o processo de internalização dos conhecimentos linguísticos desenvolvidos pela criança durante as atividades de reflexão e análise linguística eleva o nível de domínio das operações mentais individuais, tornando-se base de intervenção e mediação pedagógica do educador em sala de aula no contexto do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Daí a importância do ensino da língua fundamentado no texto como unidade de sentido discursivo e da intervenção do educador para desenvolver a aprendizagem e promover a formação das funções psíquicas do ser humano.

Nessa perspectiva, acreditamos que o papel do educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem da língua materna da criança na educação escolar, seja de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita, pois estabelece o processo de atuação diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por meio da interação dialógica de intervenção

pedagógica, colaborando diretamente com a criança no desenvolvimento do processo de apropriação, internalização e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e constituição do sentido discursivo do gênero narrativo escrito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ABAURRE, M. B. M. *A alfabetização na perspectiva da linguística textual: contribuições teórico-metodológicas*. Cadernos ANPED, nº6, p. 91-124, 1996.
- ARENA, D. B. Relações entre espaços e ponto no início da alfabetização. In: *Revista de Educação Pública*, v. 16, nº 32, set./dez., Cuiabá: EdUFMT, 2007, p. 35-50.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CHIAPINNI, L.; CITELLI, A. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la atividade de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-137.
- DAVÍDOV, V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *Educación escolar, teoría do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 55).
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. - Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino e aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p.123-148.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em 29 de abr. de 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FRIGOTTO, G. *Metodologia da pesquisa educacional*. – 2ª ed.– São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série1. Escola; v.11).

FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2010, p. 104-114.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1988.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____(Org.) .*O texto em sala de aula*. 4ª ed. - São Paulo: Ática, 2010.

GIARDINETTO, J. R. B. A pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p.85-123.

GIROTO, C. G. G. S. A prática da avaliação e reescrita de textos. *Revista Leitura: teoria e prática*, nº 43, 2004, p. 47-53. (Associação de Leitura do Brasil).

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. CEDES. Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 50, abril, 2000.

GEGE-GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: Gloriando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. Cadernos de Estudos I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

_____. GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: procurando outras leituras com Bakhtin*. Caderno de Estudo III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A interação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Texto e coerência*. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 259-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

LIMA, V. G. *Pontuação: o processo de apropriação da concepção de parágrafo nas atividades textuais dos educandos no 1º ano do Ensino Fundamental*. Marília, 2011 (Trabalho de Conclusão de Curso-Pedagogia).

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MACHADO, A. M. *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Anderson e outros*. Tradução de Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife, 1986. (Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística).

MARQUES. C. *Os três porquinhos*. São Paulo: FTD, (s/d). (Coleção Clássicos Ilustrados)

_____. *Branca de neve e os sete anões*. São Paulo: FTD, (s/d). (Coleção Clássicos Ilustrados)

MARTINS. L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p.49-61.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à psicologia da educação*. SP: Ed. UNESP, 2000, p. 135-155.

_____. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p.181-192.

MILLER, S. “*O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*”: Trabalho com narrativas. Marília, 1998. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: 26ª *Reunião anual: novo governo, novas políticas* – o papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. Poços de Caldas, 2003.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 03-26.

PAULA, L. F. Considerações sobre a proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa. In: GEGE (Org.). *Arenas de Bakhtin* – linguagem e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 225-241.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface: comunicação, saúde e educação*. Botucatu. Agosto, 1997, p. 83-94. In: <http://olhoscriticos.com.br/site1/arquivos-online/texto-materialismo-historico-dialetico.pdf> Acesso em 02 de jan. de 2012.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. 4ªed. - São Paulo: Ática, 2010, p. 47-56.

PULCINELLI, O. E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

REPKIN, V.V. Ensino e desenvolvimento a atividade principal. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nº4, July-August 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escolar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, M. L. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOARES, M. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Reduc/Inep. In: CARDOSO, Cancionila J. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Campinas. Mercado de Letras, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino da gramática. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 102-117.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, nº4, p.681-701. Confira o “dossiê Vigotski” no link: [tt://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 10 de maio de 2011.