

PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA

TEXTUAL PRODUCTION IN LITERACY CYCLE: A DIDACTIC SEQUENCE IN PRACTICE

Evanilza Ferreira da Silva^{1*}, Nagila Maria Silva Oliveira¹

1. Docente do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

* Autor correspondente: evasilva.vip@hotmail.com

Recebido: 26/11/2014; Aceito 09/12/2014

RESUMO

Este artigo discute a importância de se trabalhar a produção textual em sala de aula por meio de sequências didáticas, já que, por meio delas, é possível garantir as condições de produção necessárias para se produzir textos de qualidade. Nosso objetivo é apresentar as etapas de uma sequência didática desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em duas turmas, primeiro e de segundo ano, do Ensino Fundamental, pela qual se trabalhou o gênero contos tradicionais, tendo como produto final a reescrita dos contos “João e Maria” e “o Par de Sapatos”. Como embasamento teórico-metodológico, apoiamos-nos em Marcuschi (2008) e nas orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tidos como principais documentos que norteiam as ações pedagógicas no País, além da proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. Os resultados processuais das atividades propostas em sala de aula demonstraram que o uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a leitura e escrita, permitem a exploração tanto dos aspectos notacionais como discursivos, perpassando pelas questões estilísticas, escolha dos recursos linguísticos, ortografia e autoria. O trabalho com sequências didáticas permite que se faça uma avaliação formativa, reguladora do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o acesso às práticas de linguagem que estão além do domínio dos alunos.

Palavras-chave: Sequência Didática; Gêneros Textuais; Produção Textual.

ABSTRACT

This article discusses the importance of working text production in the classroom through didactic sequences, as this you can ensure the necessary production conditions to create good texts. Our aim is to present the steps of a didactic sequence developed at *Colégio de Aplicação* from Federal University of Acre, in two classes, first and second year of elementary school, in which it was worked the genre of traditional tales, having as final product the rewriting of the tales "Hansel and Gretel" and "Pair of Shoes". As theoretical and methodological basis, we built in Marcuschi (2008) and the guidelines issued by the National Curriculum Parameters (1997), considered as key documents that guide the pedagogical actions in the country, besides the didactic sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004). This is a qualitative study, which uses action research as technical procedures. The results of procedural activities proposed in the classroom demonstrated that the use of textual genres as a starting point for reading and writing, allow the exploration of both notational and discursive aspects, passing by stylistic issues, choice of language resources, spelling and authorship. Working with didactic sequences allows you to do a formative assessment, which is regulatory of the process of teaching and learning, providing access to language practices that are beyond the realm of the students.

Keywords: Teaching Sequence; Text Genre; Text Production.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta proposições de um projeto de ensino, que evidencia a importância de se desenvolver um trabalho focalizado nos gêneros textuais, utilizando a sequência didática como ferramenta importante para garantir as condições de produção necessárias para que as crianças produzam textos de qualidade. As autoras defendem nesse trabalho a possibilidade e necessidade de propostas de produção textual com alunos ainda em processo de alfabetização.

Durante muito tempo, as práticas de produção textual, as chamadas redações, realizadas nas escolas, eram feitas a partir de temas como “minhas férias”, “se eu fosse uma bicicleta... (ou outro tema qualquer)” ou a partir de uma imagem ou imagens colada(s) na lousa ou caderno para inventar uma história. Ao ter que escrever com base em propostas como essas, os alunos, na sua grande maioria, não sabiam o que dizer, como dizer, nem tampouco, quem iria ler seus escritos. Assim, ficavam perdidos: às vezes escreviam poucas linhas, inventavam coisas que não viveram e tinham que ter uma fértil imaginação para se colocar em lugar de objetos/animais para criar seus textos. A situação ainda piorava quando a proposta limitava a quantidade de linhas a serem escritas. Nesse caso, ou repetiam-se informações ou tentava-se reduzir a ideia.

Estudos realizados em torno das práticas de ensino, sobretudo no trabalho com produção textual, apontam para a necessidade de uma prática pedagógica planejada com vistas a garantir as condições para que os alunos produzam textos de boa qualidade. Isso quer dizer que não basta simplesmente oferecer um tema para que os alunos produzam, mas organizar um trabalho sistemático em torno do gênero do texto que se quer produzir. Para isso, o fator tempo, a sequenciação, a articulação e a intencionalidade das atividades interferem no desenvolvimento dessa prática.

Em se tratando de turmas de alfabetização o trabalho com produção textual também segue tais princípios, vislumbrando um trabalho efetivo com habilidades discursivas, estruturação e escolhas linguísticas. Isto porque, sem a inserção de produções textuais no ciclo da alfabetização, muito provavelmente a aprendizagem da leitura e escrita será restrita a codificação e decodificação, não se consolidando um processo de letramento escolarizado.

Pensando nessa necessidade de potencializar as habilidades leitoras e a autoria dos alunos em processo de alfabetização, foi realizada uma pesquisa-ação com sequências didáticas, executadas com uma turma de 1º e uma de 2º anos do ensino fundamental. Essas sequências destacam a importância de se trabalhar com os alunos para que aprendam as características do gênero textual em estudo, bem como, o conteúdo a ser escrito, onde circulará, além de definir o leitor potencial dos textos produzidos e de que portador fará parte.

Ao propor atividades de produção para essas turmas, as professoras objetivaram articular os pressupostos teóricos referentes à produção textual mediante o trabalho com gêneros discursivos, contempladas nos estudos de Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Melo e Coelho (2006) para verificar como as indicações teóricas podem ser aplicadas no fazer docente no contexto do processo de alfabetização.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa as professoras optaram por uma abordagem qualitativa, na perspectiva hermenêutica, mediante a realização de uma pesquisa-ação em suas salas de aula de ensino fundamental: 1º e 2º anos, por considerarem que essa abordagem é a mais adequada para o contexto de execução e realização da geração e coletas de dados, tendo em vista que envolve a participação efetiva dos alunos, a busca do sentido e das modificações/aprimoramentos no fazer docente das autoras.

A primeira etapa da pesquisa diz respeito à elaboração de atividades de produção textual e escolha do gênero a ser trabalhado; momento de planejamento de atividades e intervenções pedagógicas, que se configuram em duas sequências didáticas de língua portuguesa, uma para os alunos do 1º ano e outra para os do 2º, ambas propondo como resultado final a reescrita de contos.

Tais propostas didáticas fundamentam-se nos aportes teóricos mencionados anteriormente, que versam sobre produção textual na escola, bem como, sobre metodologias de ensino. Para a execução das sequências foram utilizados livros de literatura e textos para promover práticas de leitura, revisão de textos e análise linguística que permitissem as propostas de produção textual, seu desenvolvimento deu-se a partir de módulos de atividades que serão descritas mais a frente.

Após a elaboração das sequências didáticas, deu-se início a geração de dados a partir do desenvolvimento das atividades em sala de aula. Para tanto alguns recursos foram utilizados, tais como data show, notebook, livros de literatura e cadernos de apoio curriculares.

A execução das propostas didáticas realizou-se no segundo semestre do ano letivo de 2014, em quatro módulos de atividades, a serem descritos no decorrer do texto.

Como atividade final da sequência didática proposta pelas professoras) propôs-se a produção de contos, em que os alunos do 1º ano reescreveram coletivamente o conto “O par de sapatos”, tendo a professora como escriba, e os do 2º ano, o conto “João e Maria” também coletivamente, mas, sem o apoio de escriba.

2.1 APRENDIZAGENS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Desde muito pequenas é importante que as crianças tenham contato com o universo das letras, seja em livro, folhetos, anúncios, propaganda, entre outros suportes. Práticas como manusear, folhear impressos, escutar leitura feita por uma pessoa alfabetizada e imitar alguém lendo, contribuem significativamente com a formação de leitores e produtores de textos proficientes. Na sala de aula isso não é diferente: é imprescindível colocar a disposição das crianças um acervo variado de livros para que seja cultivado o interesse pela leitura. Além disso, é preciso organizar um trabalho sistemático com textos de diversos gêneros para que percebam que ler tem diferentes propósitos.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever [1].

Nessa perspectiva, antes de iniciar efetivamente a descrição da sequência aqui apresentada, as professoras realizaram com os alunos muitas leituras do gênero trabalhado – contos tradicionais –, especialmente a leitura em voz alta, feita pela professora, para que os alunos se interessassem por textos desse tipo e se apropriassem da sua linguagem, a fim de realizarem, posteriormente, a produção escrita. Tal atividade exigiu muito preparo por parte das docentes, como: selecionar os melhores textos, aqueles que mais atraem os alunos; preparar cuidadosamente a sua realização; ler com entusiasmo e mantê-lo durante toda a leitura, considerando que a última frase é tão importante quanto à primeira.

A esse respeito, a leitura em sala de aula deve ser tomada como um compromisso diário, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos e, no seu ato, deve ser incentivado o uso das diversas estratégias de leitura (antecipação, seleção, verificação, localização e inferência) e não somente a decodificação, como é comumente realizada nas práticas escolares. Segundo o PCN de Língua Portuguesa [1]: “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas”.

Durante o momento de uso das estratégias de leitura, é preciso ficar atento para que os alunos possam progredir e conseguir desenvolver a consciência fonológica e fonêmica para, de fato, saber ler o que está escrito. Para tanto, é importante assegurar o acesso à diversidade de textos e de

situações sócio-comunicativas de uso da linguagem, além de refletir, diariamente, acerca do funcionamento da escrita alfabética.

A sequência didática em questão iniciou com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly [2] denominaram “*Apresentação da situação*” - momento em que expomos aos alunos a proposta de trabalho e buscamos o engajamento necessário para alcançarmos com êxito o intento final: a reescrita dos contos “O par de sapatos e João e Maria”, organizada numa coletânea de textos disponibilizada na biblioteca da escola. Nessa ocasião, os alunos tiveram acesso aos textos do gênero trabalhado. Foi a oportunidade de empolgar os alunos, de despertar a curiosidade de ouvir, ler e escrever textos desse tipo.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly [2] há na apresentação da proposta inicial de uma sequência didática, duas dimensões consideradas fundamentais para o seu bom desenvolvimento: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. A primeira abrange toda a definição do contexto de produção: qual o gênero, o destinatário, a forma que o texto assumirá e quem participará da produção. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo sobre o qual os alunos irão escrever.

A segundo módulo das sequências didáticas foi a escrita da *primeira versão da produção* solicitada após uma roda de conversa e listagem coletiva dos contos conhecidos da turma. As crianças foram organizadas em duplas e foram convidadas a escrever a partir da seguinte consigna: (sequência do 1º ano) *Você conhece o conto “O par de sapatos”? Escreva-o com muito capricho para ser colocado no mural da nossa sala para que todos os seus colegas possam ler;* (sequência do 2º ano) *Você conhece o conto João e Maria? Escreva-o com muito capricho para ser colocado no mural da nossa sala para que todos os seus colegas possam ler.*

Para os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly [2], a primeira produção é norteadora, reguladora da sequência didática. Através dela, os alunos descobrem o que já sabem fazer e quais os problemas que precisam enfrentar ao longo do processo. Aos professores, dá a dimensão do que precisa trabalhar de forma sistemática nos módulos “a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”.

De posse das primeiras produções dos alunos, as professoras fizeram uma análise minuciosa para identificar os problemas a serem tratados nos módulos, que consistem em “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” [2]. As produções iniciais demonstraram problemas relacionados ao gênero, elementos da textualidade, conteúdos e alfabetização.

Os dois primeiros *módulos* de trabalho foram organizados com o objetivo de suprir as dificuldades relacionadas aos elementos da textualidade e características do gênero contos tradicionais. Nessa perspectiva, uma atividade importante que realizamos foi a análise de texto, que segundo o PCN (1997) “de preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam possam aprender com eles” [1]. Consideramos nestas etapas o que dizem os autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly [2], em relação a essa atividade.

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda a aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes [2].

No decorrer desse processo, selecionamos, em cada atividade de análise, um aspecto por vez a ser observado, uma vez que o tempo de concentração das crianças, com a faixa etária de seis e sete anos, é muito curto. Inicialmente, as análises foram conduzidas pelas docentes e, posteriormente, alternando com atividades em grupos e em duplas. Ao término de cada uma, fizemos o registro de forma sistemática das aprendizagens adquiridas. Tal registro ficou exposto na sala para servir como fonte de pesquisa para os alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades dos módulos, realizamos diversos momentos de leitura: leitura individual, em dupla, coletiva, indicação literária, etc., pois consideramos que as crianças precisam participar de muitos momentos de leitura de textos de gêneros variados, não apenas do gênero em foco. As referidas atividades favoreceram a apropriação da linguagem utilizada nos textos escritos, assim, no momento da produção final puderam contar com um vasto repertório linguístico.

O *terceiro módulo* de atividade da sequência didática teve como objetivo a apropriação da linguagem característica dos contos tradicionais, principalmente, do conteúdo do texto proposto para ser reescrito (O par de sapatos e João e Maria), além de desenvolver as habilidades inerentes à oralidade. Neste módulo, as professoras disponibilizaram vários contos aos alunos, e, organizados em duplas, escolheram um para fazerem a leitura e, posteriormente, recontarem. Discutiram, em roda de conversa, como falar em público, o tom e altura da voz, bem como, o comportamento diante de pessoas que estão fazendo uso da palavra. Em outro momento, os alunos foram convidados a assistirem o comportamento de pessoas proferindo a palavra em público.

Sabemos da pouca ênfase que é dada à modalidade oral da língua, principalmente em classes de alfabetização. O que ainda se vê são rodas de conversa que giram em torno de assuntos de um texto lido pelo professor. Contudo, esta modalidade deve ser trabalhada sistematicamente, pois as

crianças precisam desenvolver habilidades como: respeitar a fala do outro, adequar a fala a diferentes situações comunicativas, compreender textos orais, dentre outros. Se não houver um trabalho permanente e planejado tais habilidades não serão desenvolvidas. A esse respeito, O PCN de Língua Portuguesa [1] destaca que:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos [...] e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido ao texto [1].

Para tornar a atividade significativa, as professoras combinaram com as crianças que elas iriam fazer as apresentações para os demais alunos da escola. Isso foi motivador para que se empenhassem na tarefa.

O *quarto módulo* de atividades teve como foco as atividades de alfabetização, considerando que se trata de turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental ainda em processo de aquisição da língua escrita. Apesar de tais atividades fazerem parte deste quarto módulo, elas foram parte da rotina durante o desenvolvimento de toda a sequência, realizadas diariamente. Em alguns momentos foram utilizados os contos, foco do trabalho, e em outros, gêneros diversos: quadrinhas, parlendas, poemas.

Essa diversidade foi proposta, uma vez que as professoras consideram que "a aprendizagem através do texto é altamente motivadora porque dá ao aluno impressão de que caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem" [3]. Essas atividades, proporcionaram aos alunos situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética para que pudessem compreender as correspondências grafofônicas.

No processo histórico da alfabetização nem sempre o texto esteve presente como fio condutor desse processo. Para se constatar isso, basta perguntar a algumas pessoas sobre como aprenderam a ler e escrever. As mais variadas histórias sobre essa questão relatam experiências nem sempre boas que culminaram com a aquisição mecânica de uso do código alfabético. Situações como: furinho no papel para mostrar somente uma letra, da qual se tinha que dizer o nome; cópia de palavras; lições nas chamadas cartilha do ABC; memorização de frases com palavras completamente fora do contexto, mas que tinham o som da letra que estava sendo trabalhada e até a memorização e repetição das famílias silábicas. Em todas essas situações não há nenhuma conexão com os usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse momento histórico da alfabetização, em que a ênfase era a alfabetização com base em métodos sintéticos de ensino da leitura e da escrita, havia uma sequência que deveria ser obedecida: primeiro apresentavam-se as letras, em seguida as sílabas, as palavras, as frases e por último o texto. Posteriormente, sendo esse método questionado, passou-se a utilizar o método analítico, cujo ponto de partida era o texto para poder chegar às partes menores: as letras. Nesse método o texto era usado como pretexto para se ensinar o código alfabético, a preocupação era única e exclusivamente com a correspondência fonográfica.

Com o advento do letramento no Brasil, na década de 80, outro olhar foi lançado sobre a alfabetização. Em meio a mudanças sociais e políticas, o sujeito capaz apenas de codificar e decodificar letras e sons já não atendia as exigências que a sociedade impunha. Por isso, os documentos oficiais colocaram um grande desafio para os professores enfrentarem: desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos de modo que consigam atuar autonomamente nas diversas esferas sociais.

Para que isso aconteça, é preciso adotar uma prática pedagógica que visa ampliar o nível de letramento dos alunos. Os PCN de Língua Portuguesa [1] ressalta a “função e a responsabilidade da escola de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, e essa responsabilidade é ampliada quanto menor for o grau de letramento dessas crianças”.

É necessário considerar que, apesar de fazer parte de uma cultura em que a escrita está por todo lugar, há crianças que não interagem com materiais escritos no meio familiar, ficando a cargo da escola propiciar o contato com o esse universo promovendo situações em que a leitura e a escrita façam sentido para elas. A esse respeito, Kleiman [4] destaca:

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavra” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta [...] [4]

É preciso superar as práticas artificiais de leitura e de escrita e promover situações reais em que os alunos compreendam que ler e escrever tem diferentes finalidades que são determinadas pela situação. Nesse sentido, é importante considerar que o letramento se desenvolve por meio das práticas de linguagem que ocorrem nas diferentes esferas comunicativas. Letramento é definido como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita [4].

Tudo isso traz implicações para a prática pedagógica, principalmente, para a do professor alfabetizador, que precisa conceber o texto como

“um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Partindo da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido”, [5].

Com essa compreensão, as professoras desenvolveram a sequência didática em apresentação, nesse artigo, percebendo o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais essenciais na vida dos cidadãos, e como tal, são utilizadas na vida extraescolar em práticas situadas e não em situações isoladas sem uma finalidade comunicativa.

Concluído o trabalho com os módulos de atividades, as professoras iniciaram o processo de escrita da *produção final*, momento em que os alunos puderam colocar em prática tudo que aprenderam no decorrer da sequência didática. Essa escrita oportunizou as professoras avaliarem todo o processo desenvolvido durante a sequência. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly [2], esse é um momento de extrema importância também para o aluno, pois indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado [2].

Nessa perspectiva, no processo de alfabetização e de pós-alfabetização são muitos os desafios enfrentados pelos alunos, principalmente quando têm que produzir textos. É preciso pensar no “quê” e “como” irão escrever. O primeiro diz respeito ao conteúdo e, o segundo, ao sistema de escrita alfabética e ao gênero textual – desafios considerados na sequência didática proposta pelas professoras.

Quanto à essa iniciativa, colocada em prática por elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa [1] destacam que:

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão [1].

Tal constatação reafirma a importância de se trabalhar com práticas de *produção com apoio*, que é determinada por uma atividade de reescrita em que a história que os alunos escrevem já existe, dessa forma, eles não precisam inventar o enredo, podendo se ocupar mais do “como” escrever. Sendo assim, antes da escrita do texto, as professoras promoveram o reconto de O par de sapatos e João e Maria, como forma de garantir que todos os alunos soubessem o conteúdo sobre o qual iriam escrever.

Uma atividade essencial numa atividade de reescrita é o planejamento do texto, momento em que se elencam a sequenciação dos fatos, definindo as etapas da produção. Com relação a esse aspecto, no momento que antecedeu a produção escrita, as professoras retomaram o contexto de produção: o quê escrever; a finalidade; o destinatário e o lugar onde os textos serão publicados, fundamentadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly [2], quando dizem que os alunos devem estruturar seus textos baseados na sua finalidade, além de considerar o destinatário.

O processo de produção e reescrita dos referidos contos deram-se em contextos diferentes, em virtude dos níveis de ensino. Embora ambos sejam focados no processo de alfabetização, as habilidades requisitadas no 1º ano têm um grau de aprofundamento menor que as do 2º, tendo em vista que no primeiro ano de alfabetização o foco maior é a produção de uma escrita alfabética e desenvolvimento da consciência fonológica.

Nesse sentido, o processo de reescrita do conto “O par de sapatos” foi realizada coletivamente, de modo que a professora assumiu o papel de escriba dos alunos. Para tanto, utilizou-se o data show e notebook, para que a tela do computador, projetada, fosse utilizada como suporte da reescrita.

Nesse processo de reescrita coletiva os alunos são levados a pensar juntamente sobre o como dizer, acionando os conhecimentos sobre o gênero que se trabalhou, de modo que, ao mesmo tempo em que reescrevem também revisam, visto que surgem vários dizeres, cabendo aos alunos chegarem a um acordo e escolher o melhor para a professora registrar. Nessa atividade os vários olhares sobre o texto permitem reflexões no campo da estilística e da análise linguística, em que se sobressaem os

acordos e negociações de sentidos, com trocas de palavras, acréscimos ou retiradas de um sinal de pontuação.

Na experiência realizada com o 1º ano as discussões durante a reescrita giraram em torno de: **assim não; *melhor colocar assim, *já tem a palavra mulher muitas vezes, coloca ela que fica melhor, *retira o aí; *é ela foi ao médico, e não, lá no médico; *coloca o traço que a personagem que tá falando.*

Essas trechos de falas de alunos do 1º ano ilustram bem o que atividade de reescrita coletiva proporcionou, tanto no que diz respeito à identificação dos problemas a serem superados, como a possibilidade de intervenções que propiciaram o aprendizado durante o processo de reescrita, quando se discutiu o sentido que uma palavra dá ao texto ou mesmo uma pontuação. Contudo, é preciso atentar para a necessidade da reescrita coletiva ser retomada em outro momento e revisada novamente com base nas questões linguísticas que ainda precisam ser melhores e apreendidas pelos alunos.

Na reescrita realizada pelos alunos do 2º ano, optou-se por agrupamentos produtivos para o processo final da produção de texto. A estratégia de agrupamento produtivo é contemplada na teoria sócio-histórica, a qual concebe a interação entre indivíduos como fator fundamental para aquisição de conhecimentos. Segundo essa teoria a relação entre sujeitos favorece a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, a ZDP, que é o espaço entre o que o sujeito pode realizar sozinho e o que consegue fazer com ajuda de um parceiro mais experiente.

Depois das produções em agrupamento foi realizada a revisão dos textos. Num primeiro momento, coletivamente, utilizando o texto mais representativo dos problemas da turma, depois, nas duplas, seguindo as orientações da professora. Nesta atividade, foi priorizada a revisão dos aspectos que comprometiam a compreensão dos textos, como: falta de informação, coerência, coesão, linguagem típica dos contos. Somente na revisão final foram enfatizados aos aspectos ortográficos.

Sobre a ortografia, Dolz, Noverraz e Schneuwly [2] consideram que

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação [2].

Os autores não negam a importância da ortografia, todavia, salientam que deve ser tratada no final do processo, ao término do aperfeiçoamento do nível textual, o que foi realizado pelas professoras, em especial, a do 2º ano.

No decorrer da sequência de produção de texto, a reescrita, as professoras mostraram aos alunos a importância do procedimento de revisão dos seus textos, haja vista que é uma prática necessária a todos os escritores, e que inclusive os escritores famosos procedem dessa forma para que seus textos fiquem bem escritos. Desse ponto de vista, "a revisão passa a ser uma espécie de controle de qualidade, necessário desde o planejamento e ao longo do processo da redação e não somente após a finalização do produto" [1].

As atividades realizadas nessa pesquisa-ação permitiram as professoras articularem o currículo prescrito com as teorias que versam sobre produção textual fazendo uma transposição didática na tentativa de permitir um aprendizado mais significativo e justo com os alunos.

As professoras embora saibam que no processo de alfabetização, de um modo geral, ainda existem alguns resquícios do tradicionalismo, não sendo raro identificar pensamentos limitados de que na alfabetização não se trabalha produção textual, por acreditar-se que alunos não alfabetizados não são capazes de produzir um texto, não fazem uma crítica fortuita ao tradicionalismo, por adotarem uma prática diferente. Compreendem que essa ideia faz parte de um processo histórico, mas compreendem também que na sociedade atual em que um processo de metamorfose advindo da revolução tecnológica alterou significativamente as práticas sociais, sobretudo as de leitura e escrita, precisam ser consideradas e experimentadas. Por isso mesmo adotaram/adotam uma postura investigativa em seus fazeres docentes, propondo práticas que considerem o contexto de letramento no ensino da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, as propostas de reescrita apresentadas nesse artigo tomam a leitura como ponto de partida para a formação de produtores de textos/escritores, uma vez que a reescrita de textos já conhecidos pelos alunos, desprezam a preocupação para com 'o que dizer' e focam no 'como dizer', como estruturar um texto, como dar sentido aos dizeres na escrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor evidenciar a importância da produção textual no ciclo da alfabetização apresentaremos a seguir o Quadro 1, Figura 1, 2 e 3, que temos de mais concreto como resultado da execução dessas sequências didáticas, as reescritas dos alunos.

Quadro 1. Reescrita do 1º ano

Vocês lembram do conto O Par de Sapatos? Vamos relembrar a história e juntos reescrevê-la com capricho! Pois nosso irá fazer parte da nossa coletânea de contos.

O PAR DE SAPATOS

ERA UMA VEZ UM PAR DE SAPATOS CHAMADOS NICOLAU E TINA QUE VIVIAM EM UMA LOJA DENTRO DE UMA CAIXA ENROLADOS NUM PAPEL E UM DIA A VENDEDORA OS TIROU DA CAIXA E OS MOSTROU PARA UMA MOÇA, OS CALÇOU ACHOU BONITO E COMPROU. A VENDEDORA PERGUNTOU SE QUERIA COLOCAR EM PAPEL DE PRESENTE A MULHER PREFERIU SAIR CALÇADA.

AO SAIR DA LOJA QUANDO ELA ANDAVA COM OS SAPATOS TINA E NICOLAU NÃO CONSEGUAM MAIS SE VER ELA FOI PRA CASA QUARDOU OS SAPATOS NO ARMÁRIO NO ESCURO E ELES SE ENCONTRARAM E NICOLAU FALOU COM TINA

NICOLAU É VOCÊ PERGUNTOU TINA NA ESCURIDÃO

SIM SOU EU MESMO TINA DISSE NICOLAU

NÃO CONSEGUI TE VER O DIA TODO

EU TAMBÉM TINA

EU SEI PORQUE NÓS NÃO TAVA CONSEGUINDO SE VER QUANDO EU ESTAVA NA FRENTE VOCÊ ESTAVA ATRÁS E QUANDO ESTAVA A ATRÁS VOCÊ ESTAVA NA FRENTE

NICOLAU FALOU ASSIM ERA POR ISSO QUE NÃO ESTAVAMOS SE VENDENDO

NICOLAU TEVE UMA IDEIA DISSE ASSIM

AMANHÃ EU VOU DESVIAR UM POUCO PARA A ESQUERDA PARA TE VER

ESSA IDEIA É BOA DISSE TINA

NO OUTRO DIA A MULHER CALÇOU OS SAPATOS NOVAMENTE QUANDO ELA ANDAVA NA RUA COMEÇOU A TROPEÇAR EM SI MESMA. UM DIA DEPOIS ELA FICOU PREOCUPADA E FOI AO MÉDICO.

SENHOR MÉDICO

DISSE A MULHER

EU ESTOU TROPEÇANDO EM SI MESMA CADA VEZ QUE EU VOU ANDANDO NA RUA MINHA PERNA DIREITA TROPEÇA NA ESQUERDA.

ISSO É GRAVE DISSE O MÉDICO

SE VOCÊ CONTINUAR TROPEÇANDO EM SI MESMA VAMOS TER QUE CORTAR O SEU PÉ DIREITO. SÃO 3 MIL FRANCOS DE REMÉDIOS E MAIS 20 FRANCOS DA CONSULTA. VENHA AQUI DE NOVO SE CONTINUAR TROPEÇANDO.

ELA FOI PARA CASA TROPEÇANDO QUANDO CHEGOU EM CASA JÁ ESTAVA DE NOITE PEGOU OS SAPATOS COLOCOU DENTRO DO ARMÁRIO CALÇOU OS CHINELOS E ANDOU PRA LÁ E PRA CÁ PREOCUPADA.

NA ESCURIDÃO DO ARMÁRIO NICOLAU E TINA CONVERSARAM

NICOLAU VOCÊ OUVIU O QUE O MÉDICO DISSE

SIM

SE CORTAR O PÉ DIREITO DA MULHER VÃO JOGAR VOCÊ FORA E A GENTE VAI FICAR SEPARADOS E NUNCA MAIS A GENTE VAI SE VER

NICOLAU AGORA EU QUE VOU DESVIAR UM POUQUINHO

COMBINADO?

COMBINADO TINA

NO OUTRO DIA A MULHER OS CALÇOU ELA FOI ANDANDO E TROPEÇANDO NO PÉ ESQUERDO

PREOCUPADA FOI AO MÉDICO OUTRA VEZ E O MÉDICO DISSE QUE TERIA QUE CORTAR OS DOIS PÉS SE CONTINUAR TROPEÇANDO

SÃO SEIS MIL FRANCOS DE REMÉDIOS E MAIS TRINTA FRANCOS DA CONSULTA.

HORAS DEPOIS A MULHER FOI PRA CASA GUARDOU DE NOVO OS SAPATOS NO ARMÁRIO CALÇOU OS CHINELOS NOVAMENTE E FICOU ANDANDO PRA LÁ E PRA CÁ E OUVIU UMA CONVERSA VINDO DE DENTRO DO ARMÁRIO.

VOCÊ OUVIU NICOLAU O QUE O MÉDICO DISSE VÃO CORTAR OS DOIS PÉS

AH NÃO NICOLAU ISSO É TERRÍVEL SE CORTAREM OS DOIS PÉS NÓS VAMOS SER JOGADOS NO LIXO

COMO ERA MUITO INTELIGENTE AO OUVIR OS SAPATOS CONVERSANDO A MULHER SOUBE QUE OS SAPATOS SE AMAVAM. JOGOU TODOS OS REMÉDIOS FORA

FOI LÁ NA ESCADA E FALOU PARA A EMPREGADA

OLHA ESSES SAPATOS EU NÃO VOU USAR MAIS MAS EU VOU FICAR E GUARDAR NO ARMÁRIO ENGRAXE OS SAPATOS E NUNCA OS SEPARE.

A EMPREGADA FALOU QUE ELA ERA LOUCA DE GUARDAR OS SAPATOS E NÃO USAR E FALOU SOZINHA

QUANDO ELA ESQUECER DAQUI 15 DIAS EU VOU PEGAR PARA MIM.

QUINZE DIAS PASSADOS A EMPREGADA PEGOU OS SAPATOS E CALÇOU OS SAPATOS E QUANDO ELA FOI JOGAR O LIXO FORA TINA TENTOU BEIJAR O NICOLAU E A MULHER TROPEÇOU E CAIU DA ESCADA COM O LIXO NA CABEÇA A CASCA DA BANANA FICOU PREGADA NA TESTA DELA.

DEPOIS DA QUEDA A EMPREGADA DECIDIU DAR OS SAPATOS PARA A SOBRINHA DELA QUE ERA MANCA E FICAVA SEMPRE COM OS PÉS JUNTOS.

A EMPREGADA FOI ATÉ A CASA DA SOBRINHA E DEU OS SAPATOS PARA ELA QUE JÁ FOI LOGO CALÇANDO OS SAPATOS

DIAS DEPOIS TINA PERCEU QUE A SOLA DELA ESTAVA FINA E DISSE

NICOLAU MINHA SOLA TÁ FINA

E O NICOLAU DISSE ASSIM

NÃO TINA NÃO ESTOURE A SOLA SE NÃO VOCÊ VAI SER JOGADA NO LIXO

NÃO DEMOROU MUITO PARA ESTOURAR A SOLA A MENINA COMPROU NOVOS SAPATOS E NICOLAU E TINA FORAM JOGADOS NO LIXO.

TRISTES E COM MEDO DE SE SEPARAREM ELES COLOCARAM UM CORDÃO AMARRADO UM E NO OUTRO.

O CAMINHÃO DE LIXO PASSOU E OS LEVOU PARA O LIXÃO.

DUAS CRIANÇAS PASSARAM PELO LIXÃO E VIRAM OS SAPATOS.

A MENINA FALOU

OLHA OS DOIS SAPATOS JUNTOS E AMARRADOS ELES PARECEM CASADOS.

O MENINO DISSE

SIM SÃO NAMORADOS QUE TAL SE TIVESSEM UMA LUA DE MEL EMOCIONANTE NO RIO?

A MENINA RESPONDE

SIM VAMOS FAZER ISSO MESMO.

ELES TIVERAM UMA IDEIA COLOCARAM OS SAPATOS PREGADOS EM UMA TÁBUA E PUZERAM NO RIO.

ENQUANTO OS SAPATOS DECIAM O RIO A MENINA BALANÇAVA UM LENÇINHO ACENANDO THAU E DIZIA TENHAM UMA LUA DE MEL EMOCIONANTE.

E FOI ASSIM QUE NICOLAU E TINA TIVERAM UMA GRANDE LUA DE MEL E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Figura 1. Reescrita 1- realizada no segundo ano

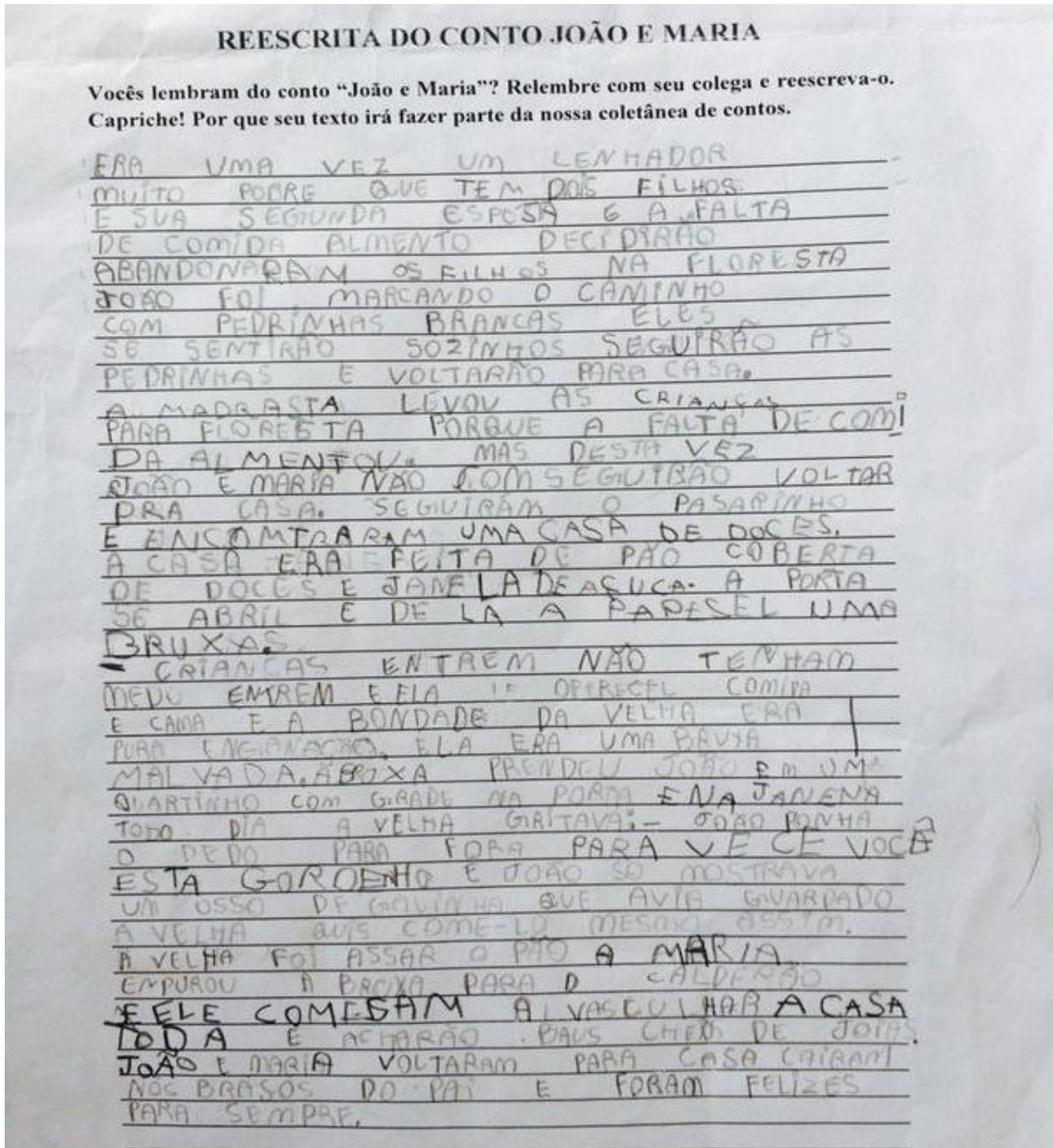
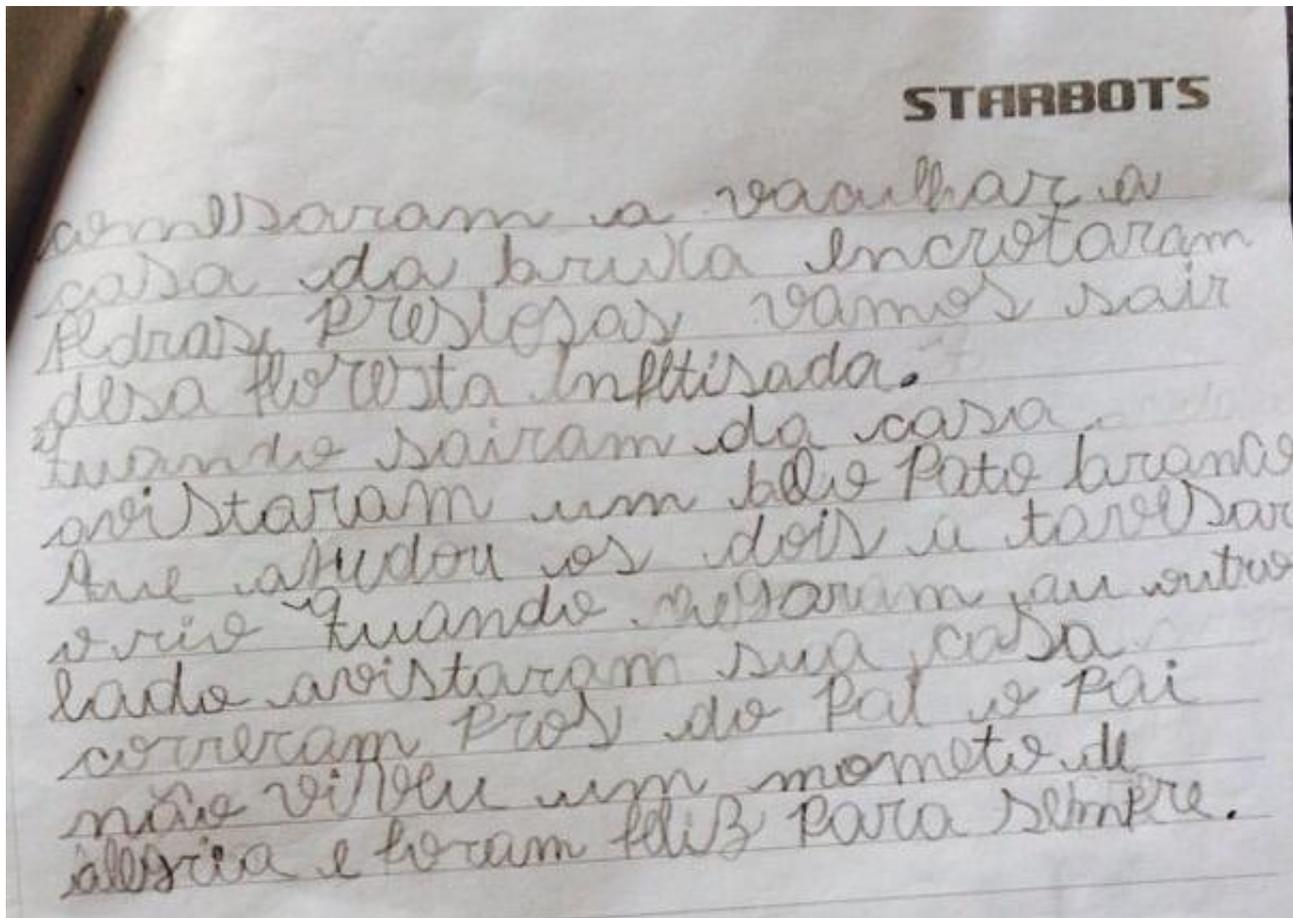


Figura 3. Reescrita 2, continuação da figura 2



Essas reescritas mostram que crianças ainda em processo de alfabetização podem produzir textos, evidenciando a articulação entre a teoria e a prática, no sentido de assegurar aos alunos condições para uma produção textual.

As reescritas destacadas anteriormente revelam o resultado parcial de um processo contínuo, que ainda pode ser explorado mediante novas revisões e problematizações sobre os efeitos de sentido e uso de pontuação. É possível localizar nas reescritas a incorporação de recursos linguísticos trabalhados na revisão de textos bem escritos,

realizada com outros contos durante o processo de desenvolvimento das sequências didáticas, tais como o uso de travessão nos diálogos, os elementos de abertura e fechamento do texto que correspondem a estilística dos contos tradicionais, dentre outros aspectos que compõem o sentido e a sequência dos dizeres.

A reescrita coletiva do primeiro ano foi mantida na íntegra sem as intervenções da professora, que nesse momento, fez o papel de mera escriba, a partir desse texto, cabe a ela retomar em outro momento e revisar fazendo as devidas intervenções.

Comparando as duas propostas de reescritas pode-se verificar que estas atenderam as habilidades que são trabalhadas em cada nível de ensino. A ausência de pontuação no texto reescrito pelos alunos do primeiro ano, se deve ao fato de ainda não terem trabalhado sistematicamente esse conteúdo. Quanto aos textos dos alunos do segundo ano, que por já terem o processo da alfabetização mais aprofundado, já apresentam marcas da pontuação.

As professoras avaliam que foi um trabalho demorado, mas gratificante de executar, marcado por grandes reflexões sobre a escrita, por parte dos alunos, que trocaram informações, problematizaram hipóteses e testaram suas habilidades a partir do que havia sido trabalhado em sala antes da proposta da reescrita dos contos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir textos é uma prática necessária no mundo contemporâneo. Portanto, as escolas precisam adotar um trabalho sistemático em torno dos gêneros textuais, sobretudo, daqueles que os alunos mais necessitam utilizar no cotidiano. Desse modo, uma forma importante de organização pedagógica que visa o trabalho com produção textual é a sequência didática, pois nela as atividades estão articuladas entre si, em graus crescentes de desafios, dando aos alunos as condições necessárias para escrever um texto

de qualidade, considerando que ninguém consegue produzir sem que tenha os conhecimentos básicos.

O trabalho de produção textual organizado em sequências didáticas favorece a aprendizagem de um determinado gênero textual, além de se organizar em torno de uma situação comunicativa, sobre a qual professor e alunos se concentram para superar os obstáculos encontrados ao longo do percurso. É uma oportunidade para os alunos se auto avaliarem e tomarem consciência do que conseguiram aprender e o que ainda precisam. Permite ao professor regular o processo de ensino podendo dar mais ênfase às reais necessidades do grupo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- [2] DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- [3] CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- [4] KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.
- [5] MARCUSCHI, Luis Antônio, 1946. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.