

---

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UM OLHAR PARA AS AÇÕES DO PROFESSOR NO  
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: A VIEW ABOUT THE ACTIONS OF THE  
TEACHER EDUCATION IN THE LANGUAGE WRITTEN

PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA: MIRANDO LAS ACCIONES DEL PROFESSOR EN  
LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Mônica de Araújo Saraiva<sup>1</sup>

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação escolar tem revelado grandes inquietações para professores e pesquisadores, entre elas a efetivação de ações na busca de uma educação de qualidade. Dentro desse contexto, direcionamos um olhar específico para o espaço da sala de aula com o objetivo refletir sobre as ações do professor no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita envolvendo a produção e a reescrita de textos. Respalgadas nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos tecer a análise sobre a atuação dos sujeitos envolvidos e as relações estabelecidas no processo de ensino aprendizagem da escrita.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; educação; alfabetização; gêneros discursivos.

**Resumen:** La educación escolar reveló grandes inquietudes para profesores e investigadores, entre ellas la efectución de acciones por una educación de calidad. En ese contexto, miramos ele espacio de la clase, con el objetivo de reflexionar sobre las acciones del profesor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje escrito, involucrando la producción y reescritura de textos. Respalgadas en las contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica, buscamos analizar la actuación de los sujetos envueltos y las relaciones establecidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

**Palabras-llave:** lengua portuguesa; enseñanza, alfabetización; géneros discursivos.

**Abstract:** The school education has revealed major concerns for teachers and researchers, including the execution the actions in quest of a quality education. Within this context, we direct a specific look at the space of the classroom in order to reflect on the actions of the teacher in teaching and learning written language process involving the production and rewriting texts. Supported the contributions of History-Critical Pedagogy, we seek to weave the analysis on the performance of the subjects involved and the relationships established in the process of teaching and learning of writing.

**Keywords:** portuguese; education; literacy; speech genres.

### **Introdução**

As ações desenvolvidas no projeto *Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*<sup>3</sup> direcionaram-nos à necessidade de ampliar as discussões sobre o trabalho com a produção de texto na sala de aula, principalmente no período que compreende o processo inicial da aquisição da escrita. Após

décadas de discussões sobre a necessidade da contextualização dos conteúdos a partir dos usos sociais da linguagem, deparamo-nos ainda com um grande distanciamento entre a teoria e a prática.

Os encaminhamentos voltados à produção de textos em sala de aula, por muitas vezes, focam apenas no exercício de escrita, desconsiderando-a como uma prática social, portadora de uma historicidade. No entanto, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005), da abordagem Sócio-Histórica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004; BAKHTIN, 2003) e da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1995; 2000; 2003), compreendemos o homem e a linguagem a partir de uma constituição histórica e social. Dentro dessa orientação teórica, o ensino da escrita não deve ser alheio à constituição social do homem, da linguagem e da educação. E, no contexto do ensino, a escola cumpre com uma imprescindível tarefa na socialização do conhecimento, pois, conforme nos lembra Saviani (2005), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico científico” (SAVIANI, 2005, p. 74). Essa tarefa, por sua vez, requer a organização de ações, de planejamento, de reconhecimento dos elementos essenciais e a descoberta “de formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2005, p. 74).

De posse dessa compreensão, e reconhecendo o importante papel da escola no desenvolvimento humano e social, elegemos como tema de nossa investigação<sup>4</sup> *as ações mediadoras do professor no trabalho com os gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem escrita*.

A partir do tema, o objetivo geral que norteou a pesquisa foi analisar a nossa prática pedagógica, tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita, por meio do trabalho com o gênero discursivo convite no processo de alfabetização.

Com o propósito de compartilhar reflexões oriundas dessa pesquisa, socializaremos, neste artigo, resultados parciais da investigação sustentada na metodologia da pesquisa-ação, realizada com 23 alunos de faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Com essa finalidade, o presente texto segue organizado da seguinte forma: iniciaremos abordando aspectos relevantes sobre a função da escola e o papel do professor; em seguida, teceremos uma reflexão sobre a linguagem escrita no contexto de ensino e aprendizagem; e, finalmente, encerraremos a discussão apresentando resultados da apropriação da escrita e da relação dos sujeitos com o processo de ensino.

### ***A função social da escola e o papel do professor no ensino da escrita***

À luz da teoria pedagógica que orienta a nossa pesquisa, a Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos a apropriação da linguagem escrita como um processo que eleva o ser humano ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, possibilitando-lhe uma produção ininterrupta de conhecimentos. Em conformidade, Saviani (2005) revela-nos que produzimos conhecimentos continuamente por meio da atividade humana, ou seja, pelo trabalho. Nesse movimento, precisamos identificar e buscar formas adequadas de garantir às novas gerações a apropriação dos elementos culturais fundamentais para o desenvolvimento humano, entre eles destacamos os usos sociais da linguagem escrita.

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

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

Ainda, de acordo com Saviani (2005), precisamos da escola para promover nosso acesso ao conhecimento elaborado para, assim, expressarmos por meio dele, de modo a atender aos nossos interesses e aos interesses sociais. Pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir do espaço escolar exige superar as formas artificiais que, na maioria das vezes, estão incorporadas às práticas pedagógicas em sala de aula. É preciso ampliar a compreensão de língua, estendendo as ações com a linguagem para contextos reais de uso, lugar onde a língua se revela em toda a sua plenitude.

A língua, dentro de uma abordagem Sócio-Histórica, se revela nas práticas sociais. Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2004) afirmam que a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123). Logo, compreendemos a língua a partir das manifestações da linguagem na relação dialógica com o outro dentro dos diferentes contextos em que ocorrem as enunciações. Compartilhando dessa compreensão, defendemos o trabalho com a escrita, a partir do estudo sistemático de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, desde o início do processo de alfabetização, uma vez que os gêneros incorporam a realidade da escrita nas práticas sociais.

Sob essa orientação teórica, a alfabetização deve ser compreendida como um espaço em que os encaminhamentos didáticos relativos ao ensino da leitura e da escrita estão vinculados diretamente às práticas sociais, como ponto de partida e de chegada, mediadas pelo uso da linguagem, lugar em que ler e escrever ganha significação e os conteúdos de ensino podem ser explorados em uma dimensão maior. Qual é então o papel do professor no ensino?

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, nas palavras de Saviani (2005), nós, professores, ocupamos um papel fundamental na mediação do conhecimento, pois assumimos “a condição de viabilizar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2005, p. 144). Isso significa que devemos organizar as ações para que o aluno assimile o conhecimento produzido socialmente e que, de posse dele, possa atuar com autonomia nas práticas sociais, superando o conhecimento empírico por formas mais elaboradas.

Essa autonomia não significa o ofuscamento do nosso papel como educadores na prática educativa, pois, segundo Martins (2007a), “a assunção desta tarefa implica o trabalho educativo como atividade interpessoal, pressupõe professores e alunos frente a frente, numa relação mediada por

conhecimentos, atos e sentimentos” (p. 131). Diante de tais considerações, Martins (2013) interpreta que a ação de mediação deve consistir “[...] no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na *área de desenvolvimento iminente*, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais” (p. 287, grifos da autora.). Trata-se de efetuar ações de intervenção que possibilitem uma mudança de comportamento frente a determinado conhecimento, de modo a provocar transformações internas em sua operacionalização.

Para Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), o alicerce da mediação é o conhecimento, pois é em função dele que atuamos na prática educativa. Ele é o agente condutor que nos possibilita agir, avaliar e compreender a realidade a nossa volta, constituindo, dessa forma, a atividade em uma práxis humana (conhecimento-ação-reflexão-conhecimento) em um movimento constante.

A mediação, desse modo, deve ser compreendida como a operação do conhecimento em ação que se concretiza por meio das múltiplas relações do sujeito com a cultura e com o outro, por meio da atividade e, consecutivamente, é exteriorizada em forma de conhecimento ativo e responsivo, durante as ações que envolvem o objeto da cultura. Tal atitude requer o domínio do conhecimento, em uma postura ativa e dinâmica, que ultrapasse as barreiras da mera transmissão, bem como requer a inserção do objeto de ensino, a linguagem escrita, no contexto de ensino e aprendizagem, a qual abordaremos a seguir.

### ***A linguagem escrita no contexto de ensino e aprendizagem***

Ao iniciar essa discussão, procuraremos estabelecer uma conexão entre os pressupostos disseminados por Bakhtin (2003) e Vygotsky (1995; 2000; 2003), uma vez que ambos nos conduzem à reflexão sobre a compreensão do homem como sujeito histórico e social. Respaldados na base do Materialismo Histórico Dialético, teceram críticas aos modelos teóricos de orientação naturalista e idealista, pautados na perspectiva objetivista e subjetivista de compreensão da linguagem. Tanto Bakhtin, no campo da filosofia, quanto Vygotsky, no campo da psicologia, discordavam de tais modelos e defendiam o princípio da constituição humana por meio das relações interpessoais. Para eles, homem e linguagem são resultados de uma formação cultural, histórica e ideológica próprios da atividade humana, e tudo que neles existe é fruto dessa relação externa que possibilita profundas mudanças no mundo interior.

Assim, a linguagem, para Bakhtin e Vygotsky, apresenta grande influência na constituição do sujeito, pois estabelece um elo fundamental entre o mundo interior e exterior, promovendo a mediação da cultura humana a partir de um movimento dialético. Ambos concebem o signo como representações sociais e ideológicas em função dupla: age sobre o sujeito e age sobre seu entorno social, provocando mudanças profundas no psiquismo humano.

Para Bakhtin (2003), os usos sociais da linguagem são organizados por meio de enunciados. Ele afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Sob esse prisma, entendemos que cada enunciado se molda em um gênero do discurso que, por sua vez, corresponde à determinado campo de atividade humana<sup>5</sup>. E é desse contexto da atividade humana (ou esfera social) que os gêneros discursivos devem ser tomados como eixo articulador

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

Bakhtin (2003), ao afirmar que os gêneros discursivos “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), defende a relação existente entre sujeito e linguagem, que se constituem nas relações de interação mediadas pelos gêneros discursivos. Como os gêneros são os próprios enunciados, tendo em vista revelarem manifestações reais da linguagem, carregam valores, ideologias, histórias, culturas, elementos que são e são próprios.

No que se refere ao contexto de ensino, mais especificamente à linguagem escrita, Vygotsky (2000) esclarece que ao apropriar-se dela, a criança passa a apropriar-se, também, dos seus modos de operação, em sua atuação com os instrumentos da cultura humana. Todavia, essa aprendizagem requer a compreensão dessa operacionalização na cultura, pois a escrita constitui um instrumento disposto em função do outro, ou seja, sua natureza é social e se fundamenta nas necessidades sociais de interlocução.

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

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

No que se refere ao trabalho com o texto, nós, professores, que atuamos nos anos iniciais, enfrentamos constantes desafios na tentativa de possibilitar ao aluno a apropriação da escrita, de forma que favoreça sua atuação nas práticas sociais, mediadas por essa forma de linguagem. Buscando ampliar essas discussões, refletiremos na seção a seguir, sobre a aprendizagem e os sujeitos do processo de ensino: o professor, o aluno e a apropriação da escrita por meio de processos interlocutivos presentes nas práticas sociais.

### ***Apropriação da escrita: a relação dos sujeitos no processo de ensino***

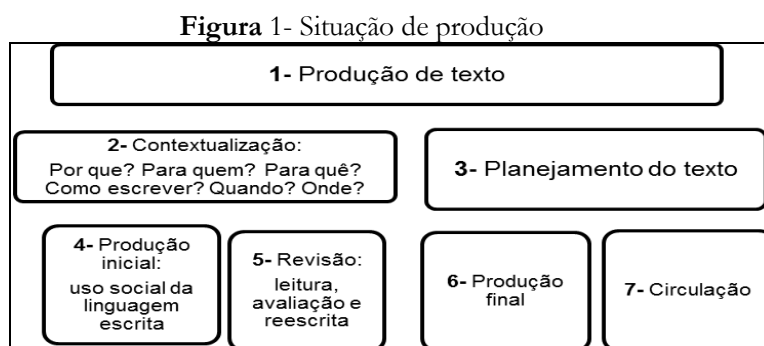
Ao concebermos a linguagem como instrumento social, mediadora da cultura e articuladora das relações interlocutivas entre sujeitos, o trabalho na fase inicial de ensino terá como princípio os eventos de

uso social da escrita, pelos quais atuamos no meio em que estamos inseridos. O fato requer, concomitantemente, uma postura diferente no tratamento do objeto de ensino: a linguagem escrita.

Para Bakhtin e Volochínov (2004), a língua deve ser compreendida como um sistema a serviço da interação verbal, a qual utilizamos para responder às necessidades socialmente estabelecidas. Dito de outro modo, devemos compreendê-la como um sistema vivo, que evolui, acompanhando o movimento cultural, social e histórico, portanto, um produto ideológico que ganha significado na relação interpessoal por meio de enunciados.

O fato leva-nos a compreender a apropriação da escrita como um trabalho. Conforme ressalta Geraldi (2010), exige deslocar-nos para o entendimento de que é preciso ensiná-la para ser usada, e é preciso usar a língua para que, usando-a, possa apropriar-se dela. Nesse contexto, o trabalho com o texto em sala de aula configura-se em um importante instrumento de ensino, possibilitando que a apropriação da escrita configure como o resultado de um movimento entre as ações dos sujeitos com e sobre a linguagem em processos de constantes intervenções.

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



Fonte: Saraiva (2014, p. 74).

Com essa compreensão, selecionamos os conteúdos curriculares e organizamos um plano de trabalho, elegendo as práticas sociais circunscritas nos gêneros como ponto de partida e de chegada, em um processo constante de avaliação diagnóstica e elaboração de planos de intervenção. O quadro a seguir ilustra a articulação entre os conteúdos e as ações planejadas:

**Quadro 1** – Resumo do plano de trabalho

Gênero:	Conteúdos:	Encaminhamentos:	Avaliação
Convite	Função social da escrita; Leitura; Interpretação; Sequência de ideias; Caracterização do sistema gráfico.	Introdução; Reconhecimento [prática social]; Leitura; Produção; Sistematização; Reescrita coletiva e individual; Circulação [prática social]	Crêterios: Apropriação progressiva da linguagem escrita; Apropriação do gênero; Instrumentos: Produção de texto; Reescrita;

Fonte: Saraiva, (2014, p. 97).

A partir de então, organizamos o plano de trabalho em diferentes etapas, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 2** - plano de trabalho

Passos do Plano de Trabalho	Encaminhamentos desenvolvidos com o gênero “convite”
Passo I	Elaboração de um plano de trabalho com o gênero convite.
Passo II	Leitura e reconhecimento do gênero convite, explorando seu contexto de produção e de circulação; análise linguística.
Passo III	Proposta de produção escrita de textos do gênero, tendo os pais como os interlocutores.
Passo IV	Diagnóstico conforme orientações da tabela diagnóstica e seleção de um texto produzido, representativo dos aspectos ainda não dominados pelos alunos para a reescrita coletiva.
Passo V	Análise coletiva do texto selecionado e posterior reescrita individual.
Passo VI	Análise e intervenção individual, reescrita final.
Passo VII	Circulação dos textos produzidos.

**Fonte:** Saraiva, (2014, p. 110).

Com a finalidade de ampliar as discussões, socializaremos um recorte de nossa pesquisa, expondo o acompanhamento de um aluno no desenvolvimento de práticas de produção e reescrita do gênero convite, motivada pela seguinte proposta de produção:

**Quadro 3** – Comando de produção

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

**Fonte:** Saraiva, (2014, p.116).

Desse modo, compreendendo a escrita como trabalho, selecionamos um texto que melhor ilustrou as dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos da turma. Apresentamos o texto para a turma, projetando-o para que todos pudessem acompanhar a leitura e a revisão para posterior reescrita coletiva. Naquele momento, realizamos as adequações e mudanças necessárias a partir da leitura, apreciação e avaliação coletiva da produção escrita.

Em seguida, entregamos, para cada aluno, sua versão inicial, momento em que cada um teve a oportunidade de ler o seu texto e, consecutivamente, proceder à atividade de revisão. Organizamos, então, uma lista de indagações com o objetivo de auxiliar o aluno no processo de revisão de sua escrita, visto que ele necessita de um direcionamento e, por sua vez, cabe a nós, professores, o papel veículo de mediação dos conhecimentos que ainda não lhe é de domínio. A imagem abaixo ilustra as ações envolvidas nesse encaminhamento:

Quadro 4: Lista de Constatações

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


Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Em seguida, encaminhamos a proposta de reescrita, por meio da qual os alunos, após procederem a avaliação do seu texto, realizaram as readequações que entenderam como necessárias, seguindo os princípios de análise da atividade coletiva e a intervenção individual, com foco no propósito definido no comando de produção, em uma ação colaborativa entre aluno e professor.

Esse momento revela a função do professor, sujeito experiente e atuante na prática educativa que, segundo Martins (2013), deve exercer o papel de “condução da aprendizagem” (p. 288). A autora esclarece que a ação colaborativa, a identificação das funções psíquicas superiores ainda não efetivadas e a posterior intervenção, com a explicação e a organização de ações de mediação necessárias à efetivação da apropriação e do desenvolvimento, é condição imprescindível para a superação do nível real de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Diante os resultados desse primeiro processo de reescrita, em outro momento, encaminhamos outra atividade de reescrita individual com foco nos aspectos relacionados à ortografia e a convencionalidade de linguagem escrita. Na busca de auxiliar os alunos, após recolher o texto usamos uma legenda para direcioná-los no processo de reflexão, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: Legenda

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

Fonte: Saraiva, (2014, p. 122).

Fizemos o registro dos símbolos no quadro, relacionando-os à necessidade da apropriação dos conteúdos sinalizados como o resultado de uma convenção necessária para escrita, bem como exploramos coletivamente a relação de sentido estabelecida socialmente por esse conhecimento. Realizada essa abordagem coletiva, entregamos as produções aos alunos para que realizassem novamente o processo de revisão e reescrita do seu texto, adequando-o às normas padrões da escrita.

Depois que cada aluno revisou seu texto quanto às convenções da escrita, direcionamos nossa ação novamente para a intervenção individual, dialogando com os alunos e auxiliando-os no reconhecimento das informações necessárias para a clareza do texto. Para isso, indagamos: você acha que



seu texto está claro? Contém todas as informações que o papai e a mamãe precisarão saber para vir na reunião? Questionamos também sobre outras informações necessárias como o local, a data etc.

Para finalizar o nosso plano de trabalho, resgatamos com a turma o suporte do gênero convite com a retomada do propósito da interação (por que escrever o convite?). Os alunos receberam, então, um novo papel, para que pudessem concluir sua produção escrita, agora em uma versão definitiva, para ser encaminhada aos pais.

Esse processo relatado envolveu a produção de um texto gênero convite por todos os alunos da turma, conforme sintetiza o quadro seguinte:

**Quadro 6** - Textos que constituíram o *corpus* de análise

Gênero textual produzido	Quantidade produzida			
	Produção inicial (1ª versão)	Primeira atividade de reescrita (2ª versão)	Segunda atividade de reescrita (3ª versão)	Produção final (4ª versão)
Convite	22	20	19	23

Fonte: Saraiva (2014, p. 125).

Para favorecer o processo de análise desses textos e chegar a possíveis resultados, organizamos uma nova legenda que nos auxiliou na visualização das mudanças e adequações efetivadas pelos alunos nesse processo de revisão. Apresentamo-la a seguir, acompanhada das transcrições das duas primeiras produções para ilustrar tais avanços:

**Quadro 7:** Legenda de análise:

Símbolo:	Ação:
<u>Grifos</u>	Acréscimos
[ ]	Supressão
<b>Negrito</b>	Ortografia
*	Segmentação
<i>Ítalo</i>	Reorganização
<b>VERSÃO 1:</b> [PARA] PAPAÍ E MAMÃE QUÉROQUEVOSEISVEIAM PARAUMAREUNIÂM[DO MEU COMPORTAMENTE NA ESCOLA] 04/05/2012 /BEIGO] (ASSINATURA)	<b>VERSÃO 2:</b> PAPAÍ E MAMÃE * <i>VEINHAN PARA UMA REUNIÃO NA ESCOLA</i> <u>DIA</u> 04/05/2012 <u>19 HORAS</u> <b>BEIJOS</b> (ASSINATURA)

Fonte: Saraiva, (2014, p. 122).

No caso deste texto em específico, percebemos uma preocupação com a convencionalidade da escrita, seguida também de aspectos relacionados à textualidade, com o surgimento da marca de autoria (versão 1), que foi posteriormente suprimida (versão 2). No entanto, ao considerarmos o propósito de interação estabelecido inicialmente, percebemos que com as mudanças efetivadas as informações presentes ainda não foram suficientes para o processo dialógico com o interlocutor. Porém, destacamos que no decorrer do trabalho, as produções escritas dos alunos revelaram um processo gradual de apropriação e desenvolvimento, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Quadro síntese – ações de mediação

Ações mediadoras: Intervenção do Professor	Mediação: Interposição de Conteúdos	Transformação: Aprendizagem do Aluno
Exploração da leitura, avaliação, revisão e análise coletiva;	Uso social da linguagem; Interpretação; Disposição gráfica da escrita (paragrafação); Emprego adequado de recursos utilizados (acentuação, pontuação e segmentação); Elementos estruturantes do discurso escrito e suas relações com o estabelecimento de sentido.	Apropriação progressiva da linguagem escrita; Compreensão do texto como unidade de sentido em resposta a uma necessidade concreta entre os sujeitos (interlocutores);
Condução e ensino da leitura no reconhecimento do gênero;	Elementos que constituem o gênero convite; Contexto de produção; Interlocutores; Conteúdo temático; Veículo/suporte de circulação; Esfera de produção e circulação;	Compreensão da função social do gênero. Apropriação do gênero discursivo; Domínio progressivo da linguagem escrita; Elaboração e organização do projeto do dizer.
Intervenção dialogada individual;	Caracterização do sistema gráfico; Relação fonema/grafema; Estruturas silábicas;	Apropriação da convencionalidade da escrita.
Intervenção dialogada coletiva; Sistematização de conteúdos de produção escrita de texto;	Traçado da letra cursiva/manuscrita; Cultura da escrita; Categorização gráfica; Sinais de pontuação; Disposição gráfica; Estrutura composicional; Segmentação; Concordância verbal e nominal; Emprego adequado da letra maiúscula;	Domínio progressivo da linguagem escrita; Compreensão da relação entre oralidade e escrita; Organização e representação gráfica;
Acompanhamento da leitura e análise individual; Auxílio na condução do processo de análise da escrita;	Uso social da linguagem; Segmentação/junção;	Apropriação dos mecanismos da linguagem escrita como sistema de representação de segunda ordem;
Proposta de produção de texto;	Função social da escrita;	Compreensão da linguagem escrita e seus usos na sociedade;
Condução e acompanhamento da revisão do texto;	Organização das ideias;	Avaliação da sua produção tendo em vista o propósito social definido (comando de produção);
Análise linguística;	Sinais de pontuação; Traçado das letras; Convencionalidade da escrita;	Relação fonema/grafema; Apropriação progressiva da linguagem escrita; Revisão da produção escrita;
Reescrita coletiva: Intervenção dialogada no processo de avaliação e revisão da produção; Registro escrito da versão final;	Função social da escrita; Conteúdo temático; Contexto de produção; Propósito sócio discursivo.	Compreensão do propósito de produção; Situação social de produção; Avaliação e revisão da produção frente ao propósito sócio discursivo.
Acompanhamento individual na reescrita; Análise no interior da palavra; (intervenção dialogada e lista de constatações)	Categorização gráfica e funcional da escrita; Segmentação; Relação fonema/grafema; Ortografia; Convencionalidade da linguagem escrita.	Domínio progressivo da linguagem escrita; Apropriação da relação fonema grafema;
Planejamento e organização de meios para a circulação do gênero;	Circulação dos textos produzidos.	Função e uso social da escrita.

Fonte: Saraiva, (2014, p.164).

Para finalizar o plano de ensino, encaminhamos mais uma etapa, o momento de avaliação de todo o trabalho efetivado, quando os alunos demonstraram uma maior autonomia no processo de revisão, retomando o seu texto para a leitura, revisão e reescrita. No final do trabalho com o gênero, quando os convites foram encaminhados aos seus interlocutores, foi notável um avanço significativo, de modo geral, com a maioria dos alunos. Houve um envolvimento satisfatório desde o momento das discussões iniciais até a socialização. A reunião com os pais foi realmente realizada, quando contamos com a participação de 20 famílias, pais e responsáveis dos 23 alunos que compõem a turma o que favoreceu, de certa forma, uma maior consolidação do reconhecimento da função social da escrita.

### *Considerações finais*

Amparadas nesse aporte teórico, reconhecemos que o trabalho com os gêneros discursivos nos possibilitou intervenções, de modo que as ações de mediação favorecessem ao aluno, sujeito aprendiz, uma relação dialógica com o seu mundo exterior, mediada pela apropriação da linguagem escrita, pela compreensão da função social da escrita e dos mecanismos que a estruturam.

Os encaminhamentos de reescrita de textos permitiram o desenvolvimento de ações que buscassem conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção. Para a apropriação desse conhecimento, esforçamo-nos para que compreendessem os motivos que direcionam a atividade de produção e de reescrita de textos. Nesse sentido, atuamos intervindo e direcionando-os a avaliar sua escrita em função de um propósito comunicativo que, por sua vez, envolveu um interlocutor real, com o qual necessitaram interagir socialmente por meio da linguagem escrita.

Assim, ao buscar subsídios teóricos e ao olhar reflexivamente sobre nossa prática na perspectiva de atender ao objetivo de nossa investigação, comungamos das palavras de Martins (2007c), quando esclarece que para a criança apropriar-se de novos conhecimentos “[...] não lhe basta o contato externo com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, pois essas aquisições apenas se efetivam sob condições de educação” (MARTINS, 2007b, p. 55). Logo, a revisão e reescrita, no trabalho com gêneros discursivos, mediada pelo conteúdo de ensino e pela ação colaborativa e intervenção do professor, possibilitou aos alunos a tomada de consciência de certos conhecimentos científicos, de modo em que, gradativamente, a criança passaram a internalizar e externalizar os conhecimentos trabalhados em sua totalidade.

Após essa experiência de pesquisa, defendemos ainda mais que o processo de alfabetização, como uma prática transformadora, deve acontecer envolvendo as práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, possibilitando à criança uma tomada de consciência sobre esse aprendizado e seus usos no contexto no qual está inserido, para assim promover a aprendizagem e o desenvolvimento, de modo significativo, dos conteúdos oriundos da atividade humana.

**Referências:**

- ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M. de; ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michelahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-270.
- GERALDI, J. W. *A aula como um acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007b. p. 37-62.
- SARAIVA, M. de A. *Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente*. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2014.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2005.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

**Notas:**

- <sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras — nível de Mestrado e Doutorado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel. Pesquisadora integrante do Projeto de Pesquisa Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná, vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP. E-mail: [monyka-s@uol.com.br](mailto:monyka-s@uol.com.br).
- <sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras – nível de Mestrado e Doutorado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná, vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP e à Linha de Pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino. E-mail: [tehubes@gmail.com](mailto:tehubes@gmail.com).
- <sup>3</sup> Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atendendo ao Edital 038/2010 do Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP.
- <sup>4</sup> Pesquisa de Mestrado intitulada Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente, desenvolvida na Linha de Pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da C. Costa-Hübes.
- <sup>5</sup> Por “campo de atividade humana” entendamos, conforme o autor, os diferentes contextos sociais de produção da linguagem, os quais influenciam no modo de dizer.

Recebido em: 10/2014

Publicado em: 05/2015.