

LUZ, CÂMERA, CRIANÇAS EM AÇÃO! O USO E A PRODUÇÃO DA ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Elaine Vieira de Almeida¹
Larissa Naiara Souza de Almeida²

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é analisar a ressignificação do uso e da produção da escrita de diversos gêneros textuais por crianças em processo de alfabetização.

A importância dada à aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita pode ser compreendida em razão da complexidade das ações humanas desenvolvidas ao longo da história da nossa civilização, pois, as transformações sociais instauradas pelo homem demandaram saber ler e escrever para responder nossas necessidades comunicativas, bem como, para fazer com que pudemos ascender economicamente e, principalmente, fossemos capazes de nos situarmos como sujeitos sócio-históricos capazes de exercer democraticamente nossa cidadania a partir de um olhar crítico sobre a nossa realidade, o que só seria possível mediante a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva sociodiscursiva em detrimento a um viés mecanicista de uso da linguagem.

Desse modo, a escola teve que se apropriar de uma nova concepção de linguagem, o que conseqüentemente trouxe mudanças para as práticas de ensino elaboradas no processo de alfabetização. Agora, a escola se depara com um novo desafio: conduzir o letramento das crianças conjuntamente com o processo de alfabetização.

A implicação do letramento sobre as práticas escolares de alfabetização se materializa sobre a mudança na concepção de linguagem, que passar a ser percebida como um sistema de representação social permeados por situações discursivas, situado não apenas socialmente, mas, sobretudo, historicamente.

¹Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, elainevieira231@gmail.com;

²Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará –UFC. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico(FUNCAP), almeidalarissa2011@gmail.com;

É sobre esse viés que a Base Nacional Comum Curricular defende que o ensino da leitura e da escrita seja pautado em uma concepção de língua “como fenômeno cultural, histórico, social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p.86).

Partindo deste objetivo, algumas práticas docentes têm buscado proporcionar o contato significativo com portadores de texto, além da apropriação das práticas de escrita, buscando uma constante reflexão sobre o uso da nossa língua. Em especial, para as crianças em fase de alfabetização, esses professores têm oportunizado estímulos que possivelmente podem assegurar a compreensão e uso social de nossa língua.

Ante ao exposto, práticas alfabetizadoras devem ser empreendidas em uma perspectiva de valorização da cultura escrita com o intento de contemplar o letramento a partir do uso da linguagem em práticas sociais diversificadas e contextualizadas.

Nesse sentido, a produção de textos e o desenvolvimento da leitura por meio dos gêneros textuais possibilitam que as crianças se apropriem da linguagem escrita de forma significativa ao se engajarem em atividades que requerem saber usar esses conhecimentos para atenderem situações sociocomunicativas para interagirem com seus pares, além disso, o contato com os gêneros textuais contribui para aprendizagem de conhecimentos específicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA).

Partindo das premissas aludidas, elegemos como arcabouço teórico os estudos de Soares (1998, 2019), Kleiman (2009), Marcuschi (2002), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Brasil (2017) e Bazerman (2011).

Metodologicamente, nossos dados foram construídos com base em observações em duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental I, localizadas em uma escola pública da rede de ensino de Fortaleza. Nessas observações, que perduram pelos meses de agosto até setembro, acompanhamos o desenvolvimento de sequências didáticas que objetivaram trabalhar com a escrita de forma contextualizada a partir de gêneros textuais.

Tendo como fundamento essas observações, constatamos que, a escrita foi apresentada para as crianças dentro de uma proposta significativa de uso, enquanto evento de letramento, que teve como mote as próprias necessidades das crianças em interagirem com a

língua escrita. Essas necessidades culminaram no desenvolvimento de um projeto que teve como cenário a organização de uma sessão de cinema, que envolveu a elaboração de uma série de gêneros textuais, dentre os quais, a lista, o cartaz e o convite.

METODOLOGIA

Como lócus para o processo de construção dos dados, elegemos uma instituição pública da rede de ensino de Fortaleza, que atendesse turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, pois, nosso foco de análise se centrou sobre crianças em processo de alfabetização, em específico, sobre a ressignificação do uso da escrita.

O período delineado que foi constituído para o processo de investigação no espaço da escola perdurou pelos meses de agosto até setembro de 2018.

Assumiram a condição de sujeitos quarenta e três crianças com idades entre sete e oito anos, que compunham duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, dispostas nos turnos manhã e tarde.

O instrumento metodológico utilizado foi a observação participante que foi empregada com o intento de captar o uso da escrita a partir de situações reais de uso da linguagem mediada pelos gêneros textuais. Desse modo, nossas observações tiveram como mote o desenvolvimento de uma sequência didática que deu origem a um projeto que foi intitulado de: luz, câmera, crianças em ação! O princípio norteador da elaboração do projeto foi constituído pelas falas das crianças em meio a uma roda de conversa conduzida pela professora das turmas com a intenção de inquirir dos dois grupos seus conhecimentos prévios sobre cinema.

Diante do entusiasmo das crianças sobre o assunto, a professora sugeriu a elaboração de uma sessão de cinema na escola, ideia que foi prontamente acolhida por todas as crianças.

Podemos exemplificar esse momento com a seguinte fala de Ariel: *“Professora, nós podemos fazer uma sessão de cinema aqui na sala. A gente dá um jeito pra ficar escuro. Temos que arrumar as cadeiras, não é?”*

O projeto foi planejado e esquematizado em uma perspectiva interdisciplinar contemplando uma diversidade de conteúdos tais como: Língua Portuguesa, Matemática,

Informática, Arte, Formação Humana, História e Geografia. Salientamos que apesar do caráter interdisciplinar do projeto, o nosso foco de análise é prioritariamente sobre a produção de gêneros textuais, tais como a lista, o cartaz e o convite, que estão diretamente implicados com a temática do cinema.

Em meio ao desenvolvimento das atividades do projeto, buscamos registrar as ações e as falas empreendidas pelas crianças, para tal, fizemos uso de um gravador de áudio e de uma câmera fotográfica. Salientamos que usaremos nomes fictícios para a professora e para as crianças, que serão retratadas durante a apresentação dos dados.

DESENVOLVIMENTO

A multiplicidade de fatores que perpassam a prática docente do professor alfabetizador foi objeto de reflexão de estudiosos de inúmeras áreas dentre as quais podemos citar: educação, linguística, sociologia, psicologia etc. Os debates instaurados tinham como desígnio aprofundar discussões sobre a busca de um método que fosse infalível em alfabetizar todas as crianças para superar os índices de analfabetismo.

Rememoramos que o afloramento do debate sobre qual o melhor método teve como auge a década de 1960, que não findou a temática, mas, que foi substituída no final dos anos 1980 por uma nova perspectiva que se debruçou sobre enxergar o “problema” por um novo viés: a elaboração de hipóteses pelas crianças para compreender o funcionamento da linguagem escrita em nossa sociedade, o que foi constatado pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky com suas pesquisas que ficaram mundialmente conhecidas como a Psicogênese da Língua Escrita.

Não temos como propósito perscrutar de forma minuciosa a teoria das mencionadas autoras, muito menos aferir os benefícios e os malefícios dos métodos para alfabetização, pois, compreendemos que a complexidade do ato de alfabetização não pode se restringir a valorizar um desses aspectos em detrimento de outro, pois, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve contemplar conjuntamente o ensino sistematizado desses conhecimentos dentro de um método e, o percurso de aprendizagem empreendido pelas crianças.

A articulação entre o ensino sistematizado e os conhecimentos prévios das crianças somente logrará êxito no sentido de fazê-las usarem e se apropriarem da função da leitura e da escrita se for organizado um ambiente alfabetizador que dialogue com o letramento.

De acordo com Soares (2019, s/p), o letramento é

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Em conformidade à concepção defendida por Soares (2019), Kleiman (2009, p.21), afirma que o letramento

[...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Desse modo, a importância do letramento para o processo de aquisição da leitura e da escrita está na possibilidade de inserir as crianças em situações reais de uso da linguagem, porque a linguagem é um conhecimento de natureza social, que existe para além dos muros da escola, conseqüentemente, as práticas pedagógicas precisam apresentar para as crianças a forma como a leitura e a escrita circulam em nossa sociedade por meio de uma diversidade de materiais escritos que se materializam por dos gêneros textuais.

Ancorando-nos em Marcuschi (2002, p.22) entendemos gênero textual da seguinte forma:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

É a infinidade da existência de gêneros textuais que atesta a existência de uma diversidade de usos da linguagem em uma perspectiva sociocomunicativa, que se organizam conforme as necessidades discursivas demandas em um determinado período histórico, denotando que a função social da escrita se modifica constantemente, pois, os gêneros se transformam mediante novas exigências culturais que requerem saber fazer uso da leitura e da escrita em vários contextos, contudo, isso não negligência a responsabilidade da escola nesse processo.

As diferenças culturais e sociais implicam diretamente na relação que as crianças possuem com a escrita isso se explica porque o mundo letrado, permeado por materiais de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

leitura e por leitores e escritores mais experientes, não se apresenta para os aprendizes da mesma forma, logo, a escola possui um papel imprescindível para ajudar as crianças a ampliarem o seu letramento, ofertando condições para esse processo.

[...] criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 1998, p.58).

E a partir disso, letrar os alunos de acordo com o contexto em que vivem, estabelecendo para isso estratégias significativas que valorizem práticas de leitura e de escrita que façam parte do seu dia a dia. “As aquisições extra-escolares efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem e devem servir de ponto de apoio para as aprendizagens feitas em aula”(CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD,1996, p.26). Para tal, a escola deve estar imersa em uma perspectiva de valorização da cultura escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio ao desenvolvimento da sequência didática que teve como contexto a organização de uma sessão de cinema pela professora conjuntamente com as crianças, vivenciamos uma diversidade de situações que dialogam diretamente com o intento deste artigo. Dessa forma, apresentaremos recortes de nossas observações, fotografias e as falas das crianças que ilustram os dados construídos, bem como, subsidiarão a nossa análise.

Observamos que inicialmente, para que fosse possível colocar em prática a sessão de cinema, a turma com a mediação da professora Marina³ decidiu registrar por escrito alguns pontos importantes para a organização do evento. Sendo assim, uma lista de preparativos foi elaborada visando o sucesso do evento. Por já ter ido a uma sessão de cinema anteriormente, a criança Maria Eduarda logo opinou: “*Acho que precisamos escrever uma lista pra que a gente não esqueça de nada! E o primeiro item que vou colocar é a pipoca. Não tem cineminha sem pipoca, não é, professora?*”.

Neste contexto, observamos ainda que a professora, em consonância com a proposta de ensino de Língua Portuguesa apresentada pela BNCC, possibilita às crianças um contato com uso social da língua, deixando em ênfase a perspectiva discursiva da linguagem já

³Nome fictício dado á professora.

apontada em documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 21), para os quais, “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 23).

Como podemos perceber a proposta de escrita de uma lista de itens imprescindíveis à organização da sessão de cinema deixou de ser uma mera tarefa de escrita para se constituir em uma atividade necessária àquela situação. Nesse momento, passamos a observar que todas as crianças, mesmo as que demonstravam alguma resistência às tarefas escritas, sentiram-se mobilizadas a realizar essa produção textual, uma vez que o motivo que impulsionou a sua proposição coincidiu com o objetivo a ser alcançado.

A situação vivenciada pelo grupo em relação à escrita, nos remete às orientações trazidas pela BNCC no que concerne a competências do ensino da Língua Portuguesa. O documento cita que “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p.67). Desta maneira, as crianças se mostraram mobilizadas na organização do evento porque o sentido de escrever a lista de itens, isto é, os resultados dessa ação letrada, estavam totalmente de acordo com o seu motivo: não deixar que nada fosse esquecido, especialmente a pipoca.

Outro ponto importante apontado pela BNCC (2017) é a importância não só da familiarização do gênero, mas o seu uso e produção de maneira consciente e autônoma. Isto pode ser constatado, na demonstração de prazer e segurança, por parte das crianças, mediante o protagonismo que a atividade exigia, mesmo com a heterogeneidade relacionada aos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Atribuímos esse aspecto ao fato de que o uso do gênero lista e a escrita das palavras que comporiam essa lista estavam plenos de significação para elas. Isso é o que podemos demonstrar através das palavras de Miguel, uma das crianças em processo inicial de apropriação do SEA. Assim ele se expressou: “*Eu vou escrever a lista porque alguém pode esquecer o caderno em casa e eu vou ter a minha lista. Não esquecerei da pipoca e nem do filme. E escrever ‘pipoca’ é muito fácil.*”

Com essa fala, Miguel já demonstra, consciência acerca de qual é a função social do gênero lista e do que representa para ele a escrita da palavra pipoca. Nesse sentido, nos remetemos às práticas de linguagem situada que a BNCC traz de forma enfática, e apresenta

enquanto categoria organizadora do currículo os campos de atuação. Sobre isso, o documento diz que, “a escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia [...]” (BRASIL, 2017, p.84). Dentre os campos de atuação mencionados pela BNCC, a situação vivenciada pelas crianças com a mediação da professora, se relaciona diretamente com o campo da vida cotidiana, presente apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

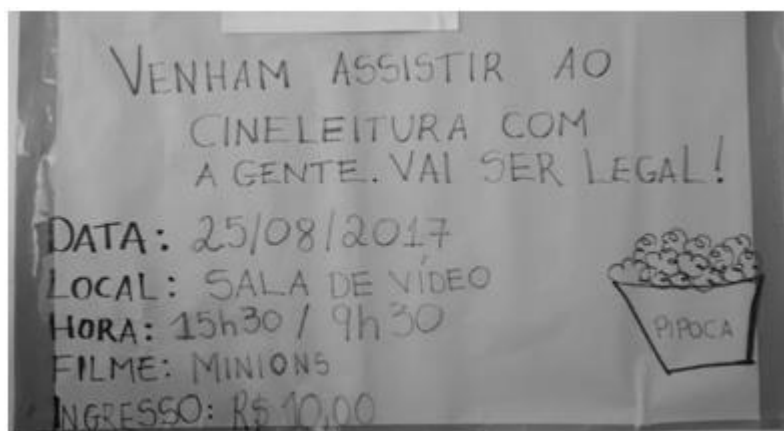
Dentro deste mesmo contexto dos gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana, a mesma mobilização para a escrita foi observada na turma em relação à produção de outros gêneros necessários ao evento de letramento instaurado a partir da proposta da sessão de cinema. Isso se explica porque, conforme afirma Bazerman (2011, p. 10-23), os “gêneros dão forma as nossas ações e intenções [...] são formas de vida, modos de ser [...] são os lugares onde o sentido é construído [...] moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.” Por esta razão, as atividades de comunicação humanas, sempre mediadas por algum gênero de linguagem, acontecem de forma sistêmica, ou seja, para que essas atividades sejam realizadas, são necessários vários gêneros de texto que se complementam e permitem que os sujeitos possam atingir seus objetivos comunicativos.

Após a escolha do título do filme, Marina e as crianças decidiram que seria imprescindível a confecção de um cartaz para atrair e informar o “público da escola” sobre o referido evento. De acordo com explicações da professora, tudo foi decidido coletivamente:

Durante a produção escrita do convite, pedi que pensassem sobre o que não poderia faltar para que nossa sessão de cinema tivesse público. Conversando em grupo, eles foram identificando a importância de se escrever quando e onde aconteceria a exibição do filme para que ninguém perdesse o evento.

Nesse momento, eles decidiram a data, o local e a hora para a exibição do filme, uma vez que tais informações seriam indispensáveis na produção desse gênero: o cartaz de divulgação da sessão de cinema. A produção foi coletiva, sendo que algumas crianças com habilidades para o desenho e pintura se encarregaram da ilustração, enquanto outras escreviam as informações sobre o filme. Ainda sobre este episódio, a professora em diálogo com a BNCC, proporcionou a escrita compartilhada durante a produção do gênero. Além disso, puderam refletir sobre as condições de produção, considerando a situação social, o local

assumido pelos escritores e também o espaço onde seria veiculado o cartaz produzido pela turma.



CARTAZ - Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Em complemento, as mesmas informações seriam imprescindíveis à produção de outro gênero de texto: o convite pessoal para assistir à sessão de cinema. Segundo os protagonistas dessa atividade, além da divulgação via cartazes, algumas pessoas mereciam ser convidadas pessoalmente e, por isso, consideraram logo a necessidade de transposição das informações do cartaz para a elaboração do gênero convite.

O processo de planejamento para a confecção do convite se tornou um momento interessante de observarmos. Em primeiro lugar, porque as crianças ficaram muito empolgadas com a ideia de convidar um amigo para a sessão de cinema e, em segundo, porque essa possibilidade de uso real do gênero em cumprimento de sua função social, mesmo que no âmbito da escola, tornou a escrita do convite um móbil ligado a um objetivo muito significativo para elas, já que todas as crianças queriam convidar alguém.



CONVITE - Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Outro ponto interessante, nesse processo, diz respeito à sugestão de algumas crianças de que fossem desenhadas, no convite, gravuras relacionadas ao universo do cinema. Entre essas gravuras, elas sugeriram pipoca, refrigerante e até as poltronas do cinema. Complementando esse *layout* do convite, algumas crianças trouxeram para a arte final do texto e seu suporte em papel um pouco de sua relação pessoal com o mundo, assim como demonstrado pela fala de Nicole que, nunca tendo ido ao cinema, sugeriu que iria pintar caprichosamente seu convite de preto. Essa decisão, portanto, foi tomada a partir da informação prévia e de sua curiosidade acerca de que, no cinema, o filme é assistido com as luzes apagadas.

Segundo um levantamento feito pela professora, das 43 crianças apenas 8 já haviam estado em uma sala de cinema. Assim sendo, embora a privação de acesso a ambientes culturais como esse, pela maioria das crianças, pudesse se apresentar como um obstáculo para a construção do sentido da atividade, isso não aconteceu. Pelo contrário, as crianças se sentiram convidadas a imaginar sobre o ambiente do cinema e suas demandas. Dado que infância e imaginação andam juntas, a autorização de si para imaginar foi possivelmente o elemento mais forte nesse processo e a professora obteve sucesso porque possibilitou, com sua parceria, uma frutífera mediação durante a organização da sessão de cinema.

Nessa perspectiva, o avanço mais importante que conseguimos perceber se refere ao modo de lidar com os gêneros, mesmo com a complexidade desses textos e o distanciamento das crianças em relação a tais práticas sociais de uso da linguagem. Isso se explica porque, quando incentivada pelo uso do imaginário e o despertar da curiosidade, associada

principalmente à necessidade autêntica de se comunicar, a produção daqueles textos se tornou mais do que uma necessidade, ela se transformou em uma aventura irrecusável para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi descrito, o objetivo do presente artigo foi analisar a ressignificação do uso e da produção da escrita de gêneros textuais por crianças em processo de alfabetização. Sendo assim, por meio da nossa investigação, no contexto da escola pública, podemos concluir que o uso da escrita foi apresentado para as crianças de forma significativa, respeitando e, valorizando seus conhecimentos prévios sobre o funcionamento da linguagem escrita, bem como, utilizando as experiências das crianças para fomentar o desenvolvimento de eventos de letramento para além do espaço físico da escola, isto é, assumindo uma perspectiva de valorização da cultura escrita ao apresentar para os aprendizes os gêneros textuais que materializam as ações da linguagem em nossa sociedade, o que corrobora para superar um viés conteudista que didatiza a apropriação da leitura e da escrita ao resumir esses conhecimentos em instrumentos mecânicos para responder avaliações e atividades escolares.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 14 Jul. 2019.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**

entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **É Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal> Acesso em 10 de Ago. de 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento.** Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>>. Acesso 14 jul. 2019