



NATANY AVELAR SILVA

**RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA
ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM A RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL**

LAVRAS – MG

2019

NATANY AVELAR SILVA

**RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM A RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Dra. Helena Maria Ferreira

Lavras – MG

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Natany Avelar.

Ressignificando a produção de textos na alfabetização :
Experiências com a retextualização digital / Natany Avelar Silva. -
2019.

102 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Produção de texto. 3. Multiletramentos. I.
Ferreira, Helena Maria. II. Título.

NATANY AVELAR SILVA

**RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM A RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 28 de agosto de 2019.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA
Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima - UFLA
Profa. Dra. Amanda Valiengo - UFSJ

Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

**LAVRAS – MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, glorioso, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À Universidade Federal de Lavras, por possibilitar essa pesquisa e o meu ingresso ao Mestrado.

Agradeço, imensamente, a minha orientadora Helena Maria Ferreira, que encaminhou, com dedicação, paciência e amor, o desenvolvimento deste trabalho, tornando-se mais que orientadora acadêmica, uma amiga, que pretendo preservar por toda vida.

Minha gratidão aos meus pais, que mesmo sem terem concluído o ensino médio, me incentivaram a estudar e a correr atrás dos meus sonhos, porque sei que as minhas conquistas significam muito para eles e a felicidade deles é combustível para minhas buscas diárias.

Ao meu esposo, Fernando, que vivenciou comigo as belezas e os desafios desse percurso, sempre ao meu lado, como um verdadeiro companheiro.

Ao meu filho, Théo, que mesmo ainda pequenino soube compreender meus momentos de ausência e me deu fôlego para continuar a cada sorriso e abraço apertado.

Aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental do ano de 2018, aos seus responsáveis e à Escola Municipal Umbelina Azevedo Avellar por propiciar que este trabalho fosse concretizado.

Aos amigos e profissionais da informática que auxiliaram, em vários momentos, a constituição dessa pesquisa.

Muitíssimo obrigada!

*“Faça o teu melhor, na condição
que você tem, enquanto você não
tem condições melhores, para
fazer melhor ainda!”*

Mario Sergio Cortella

RESUMO

RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM A RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL

A pesquisa elege como temática a questão da produção de textos na alfabetização. Embora a modalidade escrita seja reconhecida como uma prática linguístico-discursiva de substancial importância para a inserção dos alunos no universo letrado, o ensino da produção de textos escritos na alfabetização ainda enfrenta inúmeros desafios. O baixo desempenho apresentado pelos alunos tem sido evidenciado pelas avaliações (internas e externas) e assumido relevância nas queixas feitas pelos professores. Nessa direção, a presente dissertação tem por objetivo analisar os aspectos textuais e discursivos utilizados por alfabetizados no processo de produção de retextualização de contos. Desse modo, a questão que norteia o presente trabalho é: Que aspectos textuais e discursivos são relevantes para a produção de uma retextualização em ambiente digital? Esta pesquisa assume relevância em função de abordar a produção de textos em uma perspectiva discursiva em que variados aspectos são considerados para além do estudo da forma (correção linguística e apresentação formal do texto), notadamente, observados em um trabalho tradicional com a produção de textos na escola. Na proposta em questão, merecem destaque as condições de produção e as potencialidades das diferentes semioses no processo de construção de sentidos. Para o embasamento dos estudos foi realizada uma pesquisa teórica acerca da produção de textos na alfabetização, dos processos de retextualização, dos conceitos e encaminhamentos metodológicos para um ensino da produção de textos na perspectiva dos multiletramentos. Juntamente com os estudos teóricos, foi realizada uma pesquisa de campo, em uma turma do primeiro ano do ensino Fundamental (anos iniciais), que buscou observar como os recursos tecnológicos podem favorecer o processo de retextualização de contos na alfabetização. A análise dos dados se pautou em uma abordagem interpretativa dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que avaliar a escrita de crianças não deve se limitar à verificação do domínio de questões linguísticas formais, mas deve considerar as dimensões discursivas que constituem as interações entre sujeitos em constituição, portanto, a metodologia utilizada foi a análise discursiva, que possibilitou a unitarização de duas categorias inerentes ao contexto da pesquisa: a apropriação do sistema linguístico e a organização textual discursiva. Os resultados desta dissertação se circunscrevem no âmbito de uma discussão teórica acerca da produção de textos na alfabetização, da importância do redimensionamento do ensino da produção textual na perspectiva dos multiletramentos e do papel do professor no encaminhamento de práticas educativas que favoreçam a formação de alunos-autores. Além disso, este trabalho disponibiliza, como produto, um projeto de intervenção que contemplou a articulação entre práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguístico-semiótico-discursiva), bem como uma reflexão acerca dos usos de recursos tecnológicos nas práticas de produção de texto.

Palavras-chave: Alfabetização. Multiletramentos. Retextualização. Produção de texto. Formação de professores.

ABSTRACT

MEANING THE PRODUCTION OF TEXTS IN LITERACY: EXPERIENCES WITH DIGITAL RETEXTUALIZATION

The research elects as theme the issue of the production of texts in the literacy. Although the written modality is recognized as a linguistic-discursive practice of substantial importance for the insertion of students in the literate universe, teaching the production of written texts in literacy still faces numerous challenges. The poor performance presented by the students has been evidenced by the evaluations (internal and external) and assumed relevance in the complaints made by the teachers. In this sense, the present dissertation aims to analyze the textual and discursive aspects used by literacy students in the process of retextualization of short stories. Thus, the question that guides the present work is: What textual and discursive aspects are relevant to the production of a retextualization in digital environment? This research assumes relevance in function of approaching the production of texts in a discursive perspective in which various aspects are considered beyond the study of the form (linguistic correction and formal presentation of the text), notably, observed in a traditional work with the production of texts. in school. In the proposal in question, the production conditions and the potentialities of the different semioses in the process of meaning construction deserve to be highlighted. For the basis of the studies was carried out a theoretical research about the production of texts in literacy, the processes of retextualization, the concepts and methodological referrals for a teaching of the production of texts from the perspective of multi-concepts. Along with the theoretical studies, a field research was conducted in a class of the first year of elementary school (early years), which sought to observe how technological resources can favor the process of retextualization of tales in literacy. The analysis of the data was based on an interpretative approach of the texts produced by the students, since evaluating the writing of children should not be limited to the verification of the domain of formal linguistic questions, but should consider the discursive dimensions that constitute the interactions between subjects in constitution, therefore, the methodology used was discursive analysis, which made possible the unitarization of two categories inherent to the research context: the appropriation of the linguistic system and the discursive textual organization. The results of this dissertation are limited in the context of a theoretical discussion about the production of texts in literacy, the importance of the resizing of the teaching of textual production in the perspective of multi-lessons and the role of the teacher in the direction of educational practices that favor the formation of students. authors. In addition, this work provides, as a product, an intervention project that contemplated the articulation between language practices (orality, reading, text production and linguistic-semiotic-discursive analysis), as well as a reflection on the use of technological resources in text production practices.

Keywords: Literacy. Multilevel. Retextualization. Text production. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de produção escrita: Chapeuzinho.....	66
Figura 2 – Imagem de produção escrita: Cinderela	74
Figura 3 – Imagem da retextualização digital: “Scinder de Nevi”.....	78
Figura 4 - Imagem da retextualização digital: “Scinder de Nevi”.....	79
Figura 5 - Imagem da retextualização digital: “Scinder de Nevi”.....	80
Figura 6 – Imagem da retextualização digital: “Até os príncipes arrotam”.....	88
Figura 7 - Imagem da retextualização digital: “Até os príncipes arrotam”.....	89
Figura 8 - Imagem da retextualização digital: “Até os príncipes arrotam”.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi (2010).....	51
Quadro 2 – Procedimentos de retextualização.....	57
Quadro 3 – História Chapeuzinho Vermelho	64
Quadro 4 – História Cinderela	71
Quadro 5 – História Até as princesas soltam pum	82
Quadro 6 – Produção escrita: Até os príncipes arrotam.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
1.1 O uso de recursos tecnológicos para a produção de textos no processo de alfabetização	27
2. O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	32
2.1 Na prática: ações didáticas que motivam e valorizam a produção textual infantil.....	36
3. MULTILETRAMENTOS: (RE)SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	41
3.1 Os multiletramentos e a tecnologia	42
4. RETEXTUALIZAÇÃO: NOVAS FORMAS DE DIZER	50
4.1 A retextualização e o uso social dos textos.....	53
5. METODOLOGIA	56
6. ANÁLISE DE DADOS	59
6.1 Práticas de contação e leitura.....	61
6.2 Episódio de escrita nº 1	64
6.3 Episódio de escrita nº2.....	71
6.4 Episódio de escrita nº3.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFRERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a criança é inserida no processo de alfabetização formal com uma média de 5 a 6 anos de idade. Nessa faixa etária, iniciam-se as interações mais sistematizadas com as práticas de leitura e escrita. Assim, as concepções dos professores acerca da organização e do funcionamento dessas práticas são determinantes para um adequado direcionamento das atividades de ensino.

O ano inicial do processo de alfabetização marca uma transição extremamente importante na vida da criança – da educação infantil para o ensino fundamental – quando as exigências em relação ao desempenho escolar se intensificam. No entanto, é importante zelar para que as atividades de ensino sejam realizadas de modo a motivar os alunos para o aperfeiçoamento das habilidades requeridas para esse ciclo de aprendizagem.

Como professora alfabetizadora, sempre me incomodei com os métodos (mecânicos e abstratos) de alfabetização escolar. Acreditando que é possível comprometer-se profissionalmente por meio de mediações que prezem pelo processo de ensino e aprendizagem lúdico e significativo e estimulando as produções autorais de textos dos alunos, encontrei-me diante do desafio de desenvolver essa pesquisa.

Adoto, a partir de então, a utilização da escrita na primeira pessoa do plural, em diversas partes do texto, por acreditar que essa produção constitui-se de reflexões participativas, em que as contribuições da minha orientadora, dos autores explorados e dos participantes envolvidos, que transformam meu próprio conhecimento e, conseqüentemente, fazem emergir descobertas inerentes a esta pesquisa.

Com este estudo, pretendemos analisar o processo de retextualização¹ na fase inicial da alfabetização e o uso de recursos tecnológicos para a promoção de interações que possibilitem usos efetivos das múltiplas linguagens, para que profissionais da área possam inovar suas ações didáticas, visto que a sociedade da informação demanda práticas pedagógicas que contemplem as diversas semioses constitutivas dos textos e que atuem de modo colaborativo no processo de construção de sentidos.

¹ Matêncio (2002) explica que “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Tais questões serão abordadas ao longo deste trabalho.

Para tanto, esta pesquisa assume como objetivo principal analisar os aspectos textuais e discursivos utilizados por alfabetizandos no processo de produção de retextualização de contos. Para tal, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de intervenção, que contemplou a transposição de contos em suporte escrito ou oral para suportes digitais.

Os objetivos específicos são:

- Sistematizar fundamentos teóricos e metodológicos relacionados ao processo de produção de textos na alfabetização.
- Analisar as potencialidades do processo de retextualização para o aperfeiçoamento de habilidades de produção de textos.
- Verificar os modos de apropriação dos recursos semióticos, por parte das crianças, para o processo de construção de sentidos.
- Analisar a execução de propostas de produção de retextualização de textos realizadas com alunos alfabetizandos.

No primeiro capítulo teórico, merece destaque a prática da produção de textos, que pode ser considerada uma das atividades mais complexas do processo de ensino e aprendizagem, não somente pelas especificidades do sistema linguístico, mas também pelo tratamento pedagógico concedido a essa prática.

Notadamente, o ensino da produção de textos na alfabetização ainda se circunscreve em uma perspectiva formal, que se limita ao trabalho com a codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos, em detrimento de uma perspectiva que prima pela criatividade, que incita o alfabetizando a se envolver com a atividade de criação de textos, de modo articulado às suas experiências com os textos e com a escrita.

Essa afirmação encontra sustentação em Costa (2015, p. 64) que postula que há uma forte crença na escola acerca do que é produzir textos na alfabetização. Para a autora,

As crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou, ainda, quando alcançarem a hipótese alfabética de aquisição da escrita. Assim, primeiro, a criança estuda criteriosamente a língua repartida em sílabas, fonemas e suas representações gráficas, depois vai juntar os fonemas, as sílabas e formar frases e, finalmente, pode escrever textos. Ou, ainda, primeiro, ela constrói suas hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito, passando pelas hipóteses silábica, silábico-alfabética e, quando estiver na hipótese alfabética, temos uma criança que tem o domínio do caráter alfabético da escrita, podendo agora escrever textos. Essas são concepções de aprendizagem da língua escrita que estão fortemente arraigadas na escola e que estão na

base das questões enunciadas: “Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?”.

Essa crença contribui para que a produção de textos seja dimensionada em uma visão que apresenta resquícios de uma abordagem estrutural, em que a correção ortográfica possui supremacia em relação aos processos criativos, ao tratamento dado ao conteúdo do texto, à progressão temática, à adequação discursiva (para quem escreve, para quem escreve, onde o texto irá circular etc). Essa abordagem pode afetar consideravelmente o interesse do aluno pela atividade de escrita.

Por essas preocupações, o segundo capítulo teórico trata do papel do professor alfabetizador na mediação das atividades de produção de texto. É interessante que a prática de produção de textos se distancie do mecanicismo e das práticas explicitamente avaliativas e torne-se um processo de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso.

Para Vygotski (2000, p. 183), o ensino da linguagem escrita, recorrentemente, é concebido como uma mera técnica que se baseia em um conjunto de processos artificiais em detrimento da sua utilização racional, funcional e social. Para o autor, esse ensino artificial exige

[...] enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...]. Nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico (VYGOTSKI, 2000, p. 183)

Além disso, merece destaque a complexidade inerente aos textos que circulam na contemporaneidade. Essa questão é ponderada por Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 22), “talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados”. Por isso, torna-se necessário investir em pesquisas que tragam possíveis inovações e estratégias facilitadoras para aquisição da leitura e escrita em processos de multiletramentos.

No terceiro capítulo, apresentamos o conceito de multiletramentos e a importância de que os profissionais da área da educação desenvolvam atividades que valorizem a diversidade de possibilidades de interação social.

A sociedade contemporânea possui diversos e diferentes recursos midiáticos e constitui-se de uma geração envolvida com a tecnologia. A escola deve ser um espaço

que compreende e proporciona multiletramentos, como explicam Rojo e Moura (2012, p.13):

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos, então, consubstanciam a pluralidade cultural e a multiplicidade de linguagens textuais, valorizando, assim, a realidade e o repertório social dos discentes.

Vemos que, em meio a tanta diversidade, o processo de ensino e aprendizagem precisa estar em constante aperfeiçoamento e utilizar estratégias metodológicas diversas. As possibilidades são amplas, os acessos estão facilitados e, muitas vezes, o professor se depara com dificuldades de modificar o seu trabalho para envolver-se com a realidade contemporânea social e, conseqüentemente, escolar.

As crianças que frequentam a escola, na atualidade, têm interesses e conhecimentos prévios diferentes das que frequentavam a escola nos anos 90 ou 2000. Para que haja um processo de alfabetização eficaz e significativo são necessárias ações que envolvam os discentes, que contemplem as necessidades e características deles.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2017, p. 57) .

E, considerando que os alunos vivem em ambientes com linguagens multimodais, faz-se necessário criar estratégias didáticas que contemplem essa realidade.

Nessa direção, o presente trabalho, em seu quarto capítulo, analisa como o processo de retextualização digital pode favorecer o aperfeiçoamento das habilidades de produção de textos na alfabetização. A retextualização, por si só, contribui para a apropriação das características formais, funcionais e sociais dos diferentes gêneros textuais. Considerando a utilização da estratégia didático-metodológica da

retextualização digital, pode-se admitir que o projeto de intervenção proposto agrega qualidade ao processo de alfabetização dos sujeitos pesquisados e propõe uma reflexão que pode contribuir para a formação de professores.

Soma-se a isso o fato de que a retextualização de contos pode contribuir para um avanço das discussões acerca dos estudos dos gêneros discursivos em sala de aula. Os gêneros representam formas de produções de textos a partir de suas funções sociais. Nesse sentido, cabe à escola envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, “de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.” (CALDAS, 2007, p. 4). Explorar os gêneros discursivos na sociedade contemporânea significa lidar com multissemioses e, por isso, o docente precisa promover ações, desde a alfabetização, que possibilitem fruição e produção de textos compostos por diferentes linguagens (DIONÍSIO, 2005).

Para além das semioses, a questão que se sobrepõe nesta discussão está relacionada aos modos de constituição dos sujeitos – alunos em fase de alfabetização. Nessa fase escolar, é relevante que as ações de linguagem incidam sobre como os alunos se constituem como sujeitos das interações. Segundo Coudry e Freire (2010, p.23-24),

A linguagem escrita e a leitura são vistas sob uma perspectiva discursiva que requer que se tome como ponto de partida teórico a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e a interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionem ao conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores.

Conforme se pode observar, esta dissertação busca articular diferentes questões teóricas, o que tornou esta introdução demasiadamente longa, mas necessária, no nosso entendimento, para uma contextualização conceitual do nosso objeto de estudo.

Para além do estudo teórico-conceitual, esta dissertação analisa produções textuais de alunos em fase de alfabetização, obtidas a partir de um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola, sob a jurisdição da rede municipal de Lavras, MG. Tais produções consistiram de propostas de retextualização de contos, envolvendo a explorando das multissemioses (cores, movimentos, imagens, sons, palavras, entonação etc.)

Desse modo, esperamos que as discussões aqui possibilitadas possam contribuir para uma reflexão acerca da produção de textos na alfabetização, considerando as exigências da sociedade contemporânea e evidenciando demandas para o processo de formação de professores. Assim, esta dissertação se constitui como uma proposta de trabalho que considera a produção de textos na alfabetização não como um espaço de identificação de um não saber, mas como um lugar privilegiado de reflexão e interlocução, como um momento singular de constituição de sujeitos na e pela linguagem.

1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PRÁTICA SITUADA

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), em seu artigo 30, asseguram a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O primeiro ano da alfabetização trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e do desenvolvimento das capacidades necessárias para o processo de escrita e leitura. Assim, a produção de textos (orais e escritos) deve ser uma realidade nas aulas dessa etapa escolar.

Os textos trazem a possibilidade de trabalho contextualizado e significativo, diferente do trabalho alfabetizador com famílias silábicas desligadas de um contexto. Larrosa (2002, p.21) já elucidou que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, assim, faz-se necessário que as crianças experienciem, descubram, sintam-se envolvidas pelo conhecimento.

Se o conhecimento construído no âmbito escolar objetiva a plena formação do indivíduo, as ações desenvolvidas nas práticas escolares precisam estar coerentes com as práticas sociais e políticas vivenciadas no cotidiano. Sobre isso, Smolka destaca que:

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. (2012, p.65)

A autora lembra que as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, especialmente na fase da alfabetização, muitas vezes, fogem da realidade vivenciada em sociedade pelas crianças, principalmente, em tempos em que a tecnologia encontra-se cada vez mais presente nos espaços que as crianças frequentam.

Essa constatação fica ainda mais evidente nos trabalhos com produções textuais no primeiro ano da fase de alfabetização, porque ora são escassos ou inexistentes, ora são executados de maneira exaustiva, repetitiva e maçante, geralmente ao final do ano letivo, quando as crianças conseguem escrever com mais autonomia, o que evidencia uma tradição que considera a produção textual como sinônimo de produção escrita. Segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 252), “apesar das radicais mudanças

teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar”.

Destacamos, porém, que o trabalho com a produção de texto, desde o início do primeiro ano do Ensino Fundamental, é possível, promove a criatividade e facilita o processo de aprendizagem e aquisição da escrita. Nesse sentido, esta seção tem por objetivo provocar uma reflexão acerca da articulação entre a prática da produção de textos e as demais práticas de linguagem: oralidade, leitura e análise linguístico-semiótica, que, em nosso entendimento, não podem estar dissociadas no processo de interação.

Segundo a BNCC, o ensino de língua portuguesa deve contemplar

a articulação entre as práticas de linguagem oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). [...] Estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71)

Nessa perspectiva, ao estudar os princípios basilares da produção de textos na alfabetização, constatamos que essa prática encontra-se, intrinsecamente, relacionada às demais práticas linguísticas (oralidade, leitura e análise linguístico-semiótica) e às práticas discursivas (circuito da recepção, circulação e produção de textos).

Ao abordarmos a questão da produção de textos na alfabetização, consideramos relevante partir do pressuposto de que a prática de produzir textos se consubstancia, no nosso entendimento, como uma situação enunciativa, que congrega sujeitos que se constituem por meio da linguagem. Há um sujeito que fala/escreve, a partir de uma determinada provocação para trocas interativas com outro(s) sujeito(s). Desse modo, a linguagem, vista a partir da concepção sociointerativa-enunciativa, propicia abordagens didático-metodológicas que consideram a produção oral/escrita como uma atividade que toma as condições de produção² como a base para as práticas de

² Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De

alfabetização/letramento. Falar/escrever e ler/ouvir demandam ações dos interlocutores, implica uma atitude responsiva ativa, afinal, ninguém escreve/fala para não ser lido/escutado. E o ouvinte/leitor assume um papel de parceiro-interlocutor nesse elo de comunicação discursiva.

Sobre a atividade responsiva ativa, o teórico Bakhtin (2003, p. 271) enfatiza o seguinte: [...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...]” Para o autor, “toda compreensão é prenhe de resposta.” Assim, as interações estabelecidas em sala de aula precisam ser tomadas como “respostas” de um sujeito que se insere em um evento enunciativo, que é a aula.

Nessa concepção, as aulas de produção de textos, concebidas na perspectiva dialógica, se constituem como uma atividade de interação entre sujeitos, uma vez que toda produção se relaciona, de alguma forma, com outras que já foram produzidas/ouvidas/lidas e suscita respostas (o leitor reage à produção ao tomar o seu lugar interpretativo). Portanto, podemos afirmar que todo enunciado é resultante da dialogicidade³. É relevante que as crianças entendam os motivos pelos quais devem produzir um texto, para quais interlocutores, em que suporte o texto será veiculado. Além disso, é importante que elas reflitam sobre os modos de produção e sobre os recursos linguísticos e semióticos poderão utilizar para realizar suas escolhas discursivas.

forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (diferentes atribuições de sentidos possibilitados pelo texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção. (MARCUSCHI, B. 2014).

³ A dialogicidade pode ser entendida em várias dimensões porque (1) todo dizer orienta-se pelo “já-dito”, responde a outros enunciados e faz parte do “grande diálogo”; (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona; (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos). (QUAST, 2016). A noção de dialogicidade pode propiciar uma ressignificação do processo de produção de textos na escola, porque podem ser analisadas as contribuições do contexto social imediato e do ambiente social mais amplo para a organização das formas de dizer e para a qualidade das interações. Assim, a criança ao produzir um texto, ela produz sentidos e se constitui como um sujeito de um dizer, pois faz escolhas, mobiliza conhecimentos prévios, organiza um projeto discursivo (aceitável socialmente, segundo o ponto de vista dela).

Essa perspectiva se alinha à concepção de linguagem, vista como atividade de interação humana, ou seja, por intermédio dela os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo, ou seja, a língua é um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas. A criança que fala/escreve é um sujeito social, que possui um repertório linguístico, discursivo e cultural, que se constitui a partir de seu ser/estar no mundo.

Nessa direção, os sujeitos-aprendizes da escrita se constituem como atores sociais e ativos, dialogicamente, porque as situações de produção de textos se constituem como um lugar de interação, ou seja, da constituição dos interlocutores. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 2009, p.19).

Após essa contextualização acerca da concepção de linguagem na qual assentamos a discussão aqui proposta, passamos a discutir sobre a questão da articulação entre as práticas linguísticas. Assim, iniciamos a nossa reflexão, destacando a relevância da oralidade para a prática de produção de textos. É importante salientar que, ainda antes de serem alfabetizadas, as crianças são capazes de produzir textos orais. As interações, por meio da modalidade, já são comuns para as crianças e demandam um olhar mais atento por parte dos professores, com vistas a potencializar as contribuições dessa prática para a constituição de sujeitos produtores de textos. Defendendo uma posição acerca da relevância de se oportunizar a produção oral de textos, a partir de um lugar de segurança (em que estudantes já se encontram) e promover um avanço no desenvolvimento linguístico-discursivo, Chartier et al. (1996) postulam “que é importante multiplicar no período da aula as oportunidades para que os alunos falem sobre situações da vida, o bairro, a família, as relações de vizinhança, o calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares.” (1996, p.115).

Complementando o exposto, Wolff e Nazari enfatizam que:

Todas as crianças estão expostas à linguagem. Mas o desenvolvimento linguístico de cada uma, com maiores ou menores habilidades de comunicação e uso eficiente da linguagem, sofre interferências da constituição psíquica, física e de possibilidades de interação social que a criança possui. (2009, p. 153)

No entanto, não basta apenas promover a exposição das crianças aos textos, nem priorizar a produção na modalidade oral, é relevante atentar-se para os objetivos do ensino (alfabetização e letramento), analisar habilidades a serem exploradas, promover o uso eficiente da linguagem e compreender o processo de constituição de sujeitos (leitores e escritores). Nesse sentido, consideramos que, na alfabetização, oralidade e escrita apresentam-se intrinsecamente relacionadas.

O objetivo dessa fase da escolarização é, segundo a Base Nacional Curricular Nacional (BRASIL, 2017), propiciar espaços para que os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de oralidade, leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Nessa direção, abordar a questão dos letramentos implica a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Assim, promover a produção de textos, com frequência, em diferentes contextos e utilizando uma variação de suportes e semioses, pode oportunizar a ampliação do repertório linguístico-discursivo da criança e dinamizar processos de interação efetivamente significativos.

A escola é parte do meio social em que a criança vive e a forma para a vida fora da escola. Em diversas situações sociais, os sujeitos são demandados a produzir textos, seja para deixar um bilhete, seja para contar algum acontecimento a outra pessoa, seja para gravar uma mensagem de áudio em um aplicativo de celular, seja para fazer uma postagem nas redes sociais digitais, o fato é que a produção textual está presente nas ações que realizamos cotidianamente, de formal escrita ou oral.

De acordo com Brandt et al. (2009, p. 180), o contato com textos orais e escritos

oportuniza à criança o conhecimento de si mesma, do mundo em que vive, do seu ambiente de vida, permitindo-lhe estabelecer relações tão importantes e necessárias entre o real e o ficcional. É através dessa efetiva mobilização do imaginário e da compreensão do ser e estar-no-mundo, propiciada pelas histórias, que se torna possível a emergência de um universo textual no qual a criança se inscreve na convivência com outros.

Nas situações evidenciadas pelos autores, aprendemos também sobre os gêneros discursivos, de acordo com as demandas do contexto enunciativo. Conversamos, declamamos poesias, contamos piadas, explicamos uma receita culinária, enfim, empregamos os gêneros que conhecemos ao longo da vida em nossa linguagem oral, no

cotidiano, no uso social. Sobre essa afirmação, Leal, Brandão e Lima (2012, p. 67) elucidam que

Desse modo, quando estamos em uma determinada situação e precisamos nos comunicar, ativamos em nossa memória os conhecimentos sobre como são os textos que as pessoas produzem quando estão em situações parecidas com a que estamos. Os gêneros, portanto, são referências para a produção dos textos que construímos, sejam eles orais ou escritos.

Destacamos, assim, a importância da oralidade para a aquisição da escrita, uma vez que o contato com os usos sociais de uma diversidade de gêneros discursivos aos quais os alunos têm oralmente, conseqüentemente, ampliará as possibilidades de interação com os gêneros na linguagem escrita.

Assim, faz-se necessário dar vez e voz para que os discentes consigam desenvolver as capacidades linguístico-semiótico-discursivas necessárias para uma maior eficiência de uso da linguagem oral e para que desenvolvam as capacidades indispensáveis para a produção e autoria de textos. De acordo com Baumgärtner (2015, 46), “um uso produtivo da língua requer que dominemos, além do código, os modos de organização de textos e de gêneros, considerando sua função social e a situação de produção.”

A oralidade também constitui uma importante referência para o aprendizado do sistema notacional da escrita, por meio das interações orais, o professor poderá problematizar situações relacionadas ao sistema de escrita, bem como o aluno poderá inquirir o professor sobre determinadas formas de registro gráfico. Não vamos expor, nem discutir os métodos de alfabetização utilizados, mas destacamos as possibilidades de produção textual no processo de descoberta e uso do sistema alfabético-ortográfico da escrita. A aquisição da escrita, nesse sentido, se efetiva a partir das práticas orais, por meio de diálogos entre os pares e com o professor.

É importante destacar que o texto escrito não representa a fiel reprodução da fala, “o que acontece é que a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta fazer uma transcrição fonética” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.29). Isso significa que a fala pode sofrer alterações culturais e regionais, mas a escrita segue um padrão, portanto, a escrita difere-se da fala, conseqüentemente, exigindo capacidades diferentes para seu desenvolvimento. Nessa direção, Vieira e Costa-Val (2005, p. 43) afirmam que

todo o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito deve ser fundamentado no pressuposto de que a construção do conhecimento da escrita e sobre a escrita se dá a partir do conhecimento lingüístico do aluno. Nessa perspectiva, avaliar as competências e/ou habilidades de escrita construídas pela criança em seu processo de aprendizagem implica, necessariamente, tomar o texto escrito em função de suas condições de produção. Isso significa levar em conta os conhecimentos lingüísticos com que a criança opera no processo de desenvolvimento da escrita e considerar o texto por ela escrito como manifestação desses conhecimentos.

O reconhecimento do padrão da escrita, das especificidades gramaticais, da coerência e da coesão, dos modos de organização e do funcionamento de gêneros discursivos que circulam no suporte escrito é um aprendizado que percorrerá toda a vida escolar dos discentes, mas é essencial que a produção textual escrita seja parte da prática de ações pedagógicas desde a alfabetização, porque, segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 8):

A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.

A produção de textos desde o início da alfabetização, seja por meio de tentativas de escrita, seja por meio de produções coletivas oportuniza tanto essa autonomia progressiva quanto à contextualização das formas de organização e de funcionamento dos textos escritos. Um aluno que aprende a produzir textos desde cedo, de forma gradual e prazerosa, provavelmente, terá menos dificuldades nas diversas situações sociais que demandarem uma produção escrita.

Outra prática lingüística que se associa diretamente à produção de textos escritos é leitura. Por isso, a leitura de textos de diversos gêneros e em diferentes contextos, seja feita pela professora, ao início do ano letivo, seja feita pelos discentes, com o decorrer do desenvolvimento das capacidades lingüísticas, torna-se prática essencial no processo de alfabetização e letramento.

É importante salientar que a leitura e a produção de textos são práticas que podem auxiliar nesse processo (de alfabetização e letramento). A leitura, tomada a partir da leitura de mundo, não se circunscreve apenas à leitura de signos verbais e não verbais, mas dos explícitos e dos implícitos, dos sentidos literais e figurados, promove transformações na visão de mundo em geral e na de uma cultura em particular. Essas

questões são basilares para o processo de produção de textos, uma vez que escrever não é meramente uma atividade de codificação.

Nesse contexto, Barreiros (2015, p. 89) afirma:

É pela leitura que se estrutura e se consolida a cidadania, a personalidade, a criatividade e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Soma-se a essas questões o ato de que a leitura deve ser compreendida como fonte de emoções e sensações. [...] A leitura amplia horizontes do leitor na direção do conhecimento do mundo e de si, propiciando acúmulo de conteúdos intelectuais e humanos. Vista dessa maneira, a proficiência em leitura possibilita o domínio linguísticos, a compreensão dos fictícios (literatura) e a aquisição do saber.

Nesse sentido, a escrita autoral e criativa pode ser iniciada e incentivada na alfabetização a partir das histórias lidas pelo professor, por exemplo. Assim, a criança terá o texto-base como referência, seja em relação ao gênero discursivo, seja em relação ao conteúdo temático.

Buscando esclarecer essa questão, podemos nos recorrer a Ferreira (2001, p. 14), que pontua que

Mais do que ter o domínio da língua padrão ou desejar escrever num determinado gênero (por exemplo, um poema), o produtor de texto deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, a partilha dos mesmos conhecimentos linguísticos, as condições sociais de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto. Escrever um bilhete para um colega durante uma aula de português, às escondidas do professor que explica a matéria, é completamente diferente de escrever um bilhete a um amigo imaginário apenas para cumprir a proposta dada pelo professor para ‘treinar’ o gênero bilhete. São outros os motivos, outro leitor mais ou menos familiar, outros procedimentos de estruturação e de seleção de palavras, frases e maneiras de dizer.

A incorporação dos elementos elencados por Ferreira (2001) está entrelaçada ao processo de leitura e das interações dela decorrentes. Assim, cabe ao professor propiciar espaços de leitura, seja para estimular a imaginação das crianças, seja para problematizar questões e buscar respostas.

A leitura na alfabetização, para além dos aspectos ligados às dimensões da aquisição do código escrito, propicia o acesso a conhecimentos, a formação de hábitos e de comportamentos, a aquisição de formas linguísticas e discursivas, o desenvolvimento

intelectual e emocional, a apropriação dos modos de organização e de funcionamento dos diferentes gêneros discursivos. No entanto, para além da leitura realizada pelo professor e pelo aluno (ainda que com suas limitações) de livros e outros materiais, há a leitura dos textos produzidos pela criança, que merecem uma atenção especial.

Nessa direção, é relevante pontuar que o professor, ao se colocar na posição de intérprete da produção da criança, não pode considerar apenas o que é o esperado. A escrita infantil não corresponderá a um resultado idealizado/esperado como homogêneo. Nesse caso, tal imprevisibilidade, atestada nas pesquisas sob a forma de “fase de aquisição da escrita”, deve ser interpretada e considerada pelo professor. “Esperado”, aqui, entendido como “ideia de uma certa previsibilidade, que parece estar suposta nos chamados processos de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 1998, p. 57). Essa citação pode nos ajudar a refletir sobre a questão da demanda da escola – a criança deve corresponder, deve responder ‘corretamente’ à demanda que lhe é feita e se não o faz, “está errado”. A produção da criança é tomada a partir do ponto de vista do produto, o que torna irrelevante o processo de construção de conhecimentos/saberes. No entanto, sob o ponto de vista dialógico, a criança está entre textos (falados/escritos/lidos), distante do diálogo e da demanda do outro - professor e, também da tarefa proposta. A suposta “falta de sentido” está apoiada no texto-outro, que faz laço com a criança.

Assim, ao se colocar na posição de intérprete ou de escriba da criança, o professor pode contribuir para que esses laços sejam redimensionados, de modo que as crianças percebam que suas ideias podem assumir formas e transformar-se em escrita constituída e produzir sentidos. Assim, a articulação entre oral e escrito será constitutiva do processo de aquisição/aperfeiçoamento dos saberes sobre a língua/linguagem e também das (inter)subjetividades (professor e aluno).

Além das questões expostas sobre a oralidade e a leitura, destacamos também as experiências relacionadas aos conhecimentos linguístico-semióticos advindas dos processos de interação, seja por meio da oralidade, seja por da leitura/contação de histórias. Ao ter contato com os diferentes gêneros discursivos, as crianças se deparam com ocorrências linguísticas e semióticas que constituem os textos. A partir disso, fazem questionamentos do tipo: “como usamos a linguagem do modo como usamos” (PENNYCOOK, 2010, p. 22). Assim, atividades do cotidiano da sala de aula se constituem em possibilidades interpretativas dos usos da linguagem. A criança ao desenhar, ao colorir, ao questionar os modos de escrita do próprio nome, de palavras etc, realiza reflexões e faz representações sobre aspectos linguísticos e semióticos. A

escolha de uma cor, que pode parecer uma atividade simples, constitui-se como uma atividade de apropriação dos usos semióticos da linguagem.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o eixo da Análise Linguística/Semiótica abarca os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas que poderão ser mobilizadas pelas crianças para reflexão de questões que são constitutivas dos textos que integram o cotidiano das crianças. Nesse viés, questões sobre os modos de organização dos textos (orais, escritos e multissemióticos) podem ser problematizadas de modo contextualizado, de forma que as crianças possam compreender os efeitos de sentido provocados pela utilização de um recurso linguístico ou semiótico. Como exemplo, o professor pode problematizar o uso de letras maiúsculas em uma determinada palavra, o uso de um determinado sinal de pontuação em uma determinada frase, o uso de uma determinada cor (cor vermelha no rosto de uma pessoa), o uso de uma expressão facial, com vistas a levar a criança a compreender os efeitos de sentido.

Assim, o aluno poderá compreender que diferenças entre modos de falar (ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc.) e modos de escrever (tamanho da letra, diagramação, imagens, cores, mecanismos sintáticos, escolhas lexicais, variedade linguística etc) poderão atuar como indicadores de sentido. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, assim, as escolhas sobre os modos de construção e apresentação dos personagens, cenários e ações, movimentos, sons e músicas contribuem para o processo de interpretação.

Para o documento,

as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 81)

Nessa dimensão, o processo de alfabetização poderá ser perspectivado em uma abordagem mais ampla, que considera os diferentes gêneros discursivos que integram o

cotidiano da criança, promovendo um olhar atento para as diferentes semioses que integram a textualização. Essa abordagem poderá propiciar a criação de uma cultura de produção de textos que se pauta nos usos efetivos da linguagem.

1.1 O uso de recursos tecnológicos para a produção de textos no processo de alfabetização

Com os avanços tecnológicos, as questões ligadas à produção, à circulação e à recepção dos textos estão sendo redimensionadas e essa situação tem trazido desafios para a prática pedagógica. Discorrendo sobre essa questão, Ribeiro (2018, p. 29) pondera que

Embora a educação escolar tenha vasta tradição no estudo dos textos, nem sempre isso é feito de maneira aprofundada ou realmente esclarecedora. Atividades de leitura tradicionais nem sempre ajudam a conduzir discussões que tenham impacto sobre os discursos ou fomentam a criticidade. E parte da inocência prevalente na leitura de textos, por exemplo, reside no fato de raramente as pessoas conseguirem perceber como eles são feitos, planejados, editados, publicados e postos em circulação (ou não).

Nessa direção, a produção de textos, antes centrada no papel e no lápis, na contemporaneidade, pode ser efetivada em outros suportes de acesso coletivo, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. Essa diversificação traz impactos para a circulação, uma vez que os textos produzidos podem ser socializados de variadas formas, em diferentes situações enunciativas. Por sua vez, o processo de recepção também é afetado, já que essa facilidade para a socialização dos textos produzidos pode favorecer trocas entre interlocutores (sujeitos-autores e sujeitos-leitores/ouvintes), em diferentes tempos e espaços.

Nesse contexto tecnológico, a alfabetização deve ser ressignificada de modo a contemplar as condições de produção dos textos. Assim, a produção precisa contemplar as características do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. Assim, a prática pedagógica deve atentar-se para “as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura.” (MARCUSCHI, 2014).

Esses aspectos são os mesmos nas diferentes formas de produção de textos, mas se diferenciam em cada situação enunciativa. Assim, em se tratando de uma proposta de

trabalho com a produção de textos na alfabetização, esses aspectos não precisam, necessariamente, ser explorados de modo explícito na ação educativa do professor, mas deverão compor a base de sua formação. Desse modo, a produção de textos envolvendo recursos tecnológicos demandará metodologias e fundamentos teóricos peculiares.

No contexto tecnológico, os livros podem ser lidos pelas telas dos smartphones, os bilhetes podem ser escritos ou gravados em áudio nos aplicativos de redes sociais, as cartas escritas para pessoas de outras localidades podem ser substituídas por ligações em chamada de vídeo. Por que, então, escrever apenas “à moda antiga” nas atividades escolares? Sobre isso, Viana (2002, p. 221) expôs a seguinte inquietação:

A par da diversidade de textos, consideramos que é também necessário que a escola diversifique o tipo de suportes e materiais que veiculam estes textos. Na realidade, é preciso actualizar o papel da escola, para que ela possa, sem perder a sua identidade, competir com uma escolarização informal mas extremamente poderosa que é veiculada através dos *media*. Ao professor não pode ser deixada apenas a tecnologia do “papel e lápis”. Para recuperar o seu prestígio e eficácia, a escola tem de incluir todas as linguagens.

Ressaltamos, mais uma vez, que além de alfabetizar, é preciso desenvolver os multiletramentos, para que os alunos possam compreender as linguagens e utilizá-las em sociedade, participando de modo ativo e ético.

Assim, os recursos tecnológicos, tão utilizados no cotidiano das pessoas, podem ser aliados no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita (entre outras áreas de conhecimento), mediando processos de ensino mais significativos e mais aproximados do cotidiano dos alunos. Desse modo, as ferramentas devem favorecer a compreensão das formas de organização e de funcionamento dos textos que circulam em contextos midiáticos.

Como aliados no desenvolvimento das capacidades de linguagens, os recursos tecnológicos apresentam potencialidades para a alfabetização, visto que diversos aplicativos, sites e softwares já foram criados para essa finalidade. Mas, afinal, por que utilizar a tecnologia nas aulas de produção de texto?

Uma questão que merece ser destacada nessa discussão relaciona-se à produção de textos autênticos. Geraldi (2006, p. 65) destaca que

é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é,

pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Percebemos, então, que as práticas de produção e uso de textos apresentam-se de forma desmotivante no âmbito escolar. “Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos.” (SILVA; MELO, 2007, p. 33)

As mídias digitais, que estão cada vez mais presentes no cotidiano social, possibilitam que as produções textuais sejam divulgadas, postadas, compartilhadas com várias pessoas, em diferentes suportes, ou seja, trazem experiências e possibilidades que as práticas de produção de texto tradicionais não comportam. A criação de sites ou blogs, por exemplo, é uma possibilidade de expor e compartilhar as criações dos discentes para que a comunidade escolar e a família possam visualizar e participar do processo de desenvolvimento escolar das crianças.

Esse tipo de recurso amplia as possibilidades de práticas de leitura e escrita, uma vez que “o uso dos blogs evoluiu ao longo dos anos, criando diversas possibilidades, como videolog, fotolog, entre outras possibilidades” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 53). Isso faz com que a criança tenha contato, no âmbito escolar, com as diferentes linguagens, nas quais será participante nas vivências sociais, tornando o processo de construção de conhecimento significativo.

Alguns aplicativos de áudio, dos smartphones ou tablets, também são recursos que podem consubstanciar a alfabetização necessária e o prazer pela escrita e a leitura. Neles, a criança tanto pode falar e o aplicativo escreve o discurso realizado, transformando, portanto, a fala em escrita, como, também, há a possibilidade de a criança escrever e ouvir o áudio da sua própria produção.

Esses aplicativos tornam as aulas de produção textual mais interativas, pois oportunizam a autoria do trabalho, inclusive para crianças que estão no início do processo de alfabetização ou que apresentam alguma dificuldade no decorrer desse processo.

A produção de vídeos também é um recurso tecnológico que envolve os estudantes. Para isso há a possibilidade de se trabalhar diversos gêneros como paródia, poesia, teatro, receita culinária, dentre outros. Oportuniza-se a criação dos textos

(coletivamente ou individualmente) e, em seguida, são produzidos os vídeos que podem ser compartilhados nas redes sociais, se houver essa possibilidade.

Para Ribeiro (2018, p. 77),

uma aula não em que se faz mais do mesmo, mas na qual se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma. E nem toda aula precisa de alterações profundas. Ensinar a escrever satisfatoriamente é, já ampliar o “poder semiótico” (Kress, 2003) de uma pessoa, uma comunidade, uma população, de forma importante. O mesmo cabe para ensinar a ler e, ainda, de forma mais abrangente, o ensinar a produzir sentidos. Ensinar, portanto, a produzir textos na integração de linguagem e, ainda mais, ampliar o “poder semiótico”, assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar.

Esse poder semiótico está ligado às nossas habilidades de lidar com os signos, produzir sentido, manejar diferentes linguagens, não apenas palavras, tanto nas práticas de leitura e de escrita. Esse poder semiótico “não diz respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som.” (RIBEIRO, 2018, p. 88)

Trabalhar a produção de textos, de modo articulado às tecnologias, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades mais condizentes com as demandas de leitura e de escrita da sociedade da informação. De acordo com Araújo (2011, p. 644),

A rede mundial tem permitido novas práticas de leitura e escrita, antes apenas feitas por meio do papel. Entretanto, não há apenas interação com textos escritos, mas com o meio visual, auditivo e espacial. Esta nova linguagem digital inclui a habilidade de construir sentido em textos multimodais, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço. Contudo, exige da pessoa certa familiaridade com os ambientes dos programas e até mesmo em como se comunicar com outras pessoas por meio do computador.

Dado o contexto em que as crianças exercem suas práticas de linguagem, zelar pela construção de habilidades relacionadas aos multiletramentos representa um compromisso ético por parte do professor. A autoria, a autonomia, o compartilhamento e a indefectibilidade de estar realizando uma atividade que possui uma funcionalidade social fazem com que os discentes envolvam-se de maneira ativa e participativa, demonstrando interesse nas aulas. Essa estratégia pedagógica facilita o processo de construção de conhecimento e a apropriação das capacidades necessárias para a

aquisição da escrita e leitura no processo de alfabetização, em uma perspectiva enunciativa, que considera os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem.

Destarte, a produção de texto com crianças em processo de alfabetização/letramento exige a inserção de recursos tecnológicos como ferramentas que podem favorecer um contato efetivo com textos autênticos. Além disso, as mídias digitais oferecem amplas possibilidades e trazem para o âmbito escolar práticas sociais de leitura e escrita que tornam as aulas mais criativas e interessantes, possibilitando uma articulação entre o que é desenvolvido nas aulas e o que é vivenciado nas práticas pessoais dos discentes.

2 O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Embora o foco deste trabalho não seja discussão sobre o papel do professor para o desenvolvimento de práticas de produção de textos, mas o de analisar os aspectos textuais e discursivos utilizados por alfabetizados no processo de produção de retextualização, utilizando suportes digitais para a reprodução dos produtos finais, considera-se relevante discorrer sobre a importância da atuação docente para a implicação das crianças como sujeito-autores.

O papel do professor tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como exemplo, Libâneo (1998), mas não há um consenso sobre o que significa ser um bom professor, uma vez que a prática educativa se reveste de complexidade, o que inviabiliza a determinação de modelos para o desempenho de um professor. Além disso, o professor, em função de suas singularidades, de suas experiências, de suas concepções, realiza suas atividades a partir de um referencial que constitui a sua identidade docente, que, por sua vez, está em contínua construção.

Porém, existem ações didáticas que podem auxiliar a atuação pedagógica, possibilitando caminhos facilitadores de produção textual infantil. São sobre esses tipos de ações que iremos tratar no decorrer deste capítulo.

Leal (2008) revela o seguinte:

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona um texto escrito (p.66).

Quando a criança está inserida em ambientes em que os textos circulam e aguçam sua curiosidade, o processo de aquisição da escrita se efetiva de modo significativo. Assim, ao trabalhar a produção de textos, nessa fase de escolarização, é relevante que o ambiente alfabetizador seja estruturado de forma que a criança encontre possibilidades de “encontrar sentido” para a atividade, ou seja, seja mobilizada para uma ação que considere a dimensão social da linguagem. Nesse sentido, a criança, ao lidar com o cardápio escolar semanal, com um recado colado no portão da escola, com os cartazes da sala de aula, precisa, inicialmente, conhecer os usos sociais desses

portadores/textos. Entender para que serve cada tipo de texto desloca a tendência de se estudar as formas estruturais para a análise dos usos sociais da escrita, o que pode contribuir para a compreensão dos processos de interação.

Insistiremos em levar em consideração a realidade e a bagagem de vivências pessoais de cada criança e, nessa perspectiva, é válido reiterar que nenhuma criança chega à fase de alfabetização sem algum contato com ações de leitura e escrita. Ferreiro (2010) comenta que as crianças “[...] iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura (p. 95)”.

Assim, o professor alfabetizador tem um papel além de importante, muito desafiador. Delia Lerner, em seu livro “Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário”, detalha alguns desses desafios, dos quais destacamos o seguinte:

O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina “composição” ou “redação” (LERNER, 2002, p.28).

A criança passa parte de sua vida na escola para aprender uma diversidade de conhecimentos/saberes linguísticos, semióticos e discursivos que poderá utilizar em sua vida social. Por que, então, há tanta diferença entre as práticas de leitura e escrita escolares das práticas sociais? E, ainda, como o professor pode minimizar essa diferença em seu trabalho didático?

Inicialmente, é necessário expor que a organização do currículo e as formas de avaliação da produção escrita escolar podem criar ou maximizar a distância entre práticas sociais e escolares.

A construção do currículo traz consigo um peso considerável, conforme podemos observar no discurso de Lerner (2002, p. 58),

As decisões envolvidas na seleção e hierarquização dos conteúdos cruciais porque – como o mostrou a teoria crítica do currículo – decidir quais aspectos do objeto são mostrados supões também decidir quais são ocultados; decidir o que é que se ensina, significa, ao mesmo tempo e necessariamente, decidir o que é que não se ensina.

Ainda quanto à composição do currículo, a autora supracitada elucida que a pressão do tempo é um determinante no tratamento dos conteúdos, no âmbito escolar. As escolhas de materiais e recursos, dos professores, sofrerá, portanto, influência em decorrência da distribuição do tempo didático.

Surge, dessa forma, mais um desafio na função do professor: o de refletir e selecionar materiais significativos para desenvolver um trabalho em determinado tempo, para turmas heterogêneas. O cuidado, nesse sentido, é que as ações didáticas, efetivamente, promovam oportunidades de reflexões sobre as diferentes linguagens, sobre os processos de produção, circulação e produção dos textos, sobre as possibilidades das diferentes semioses para o processo de produção de sentidos.

As ações avaliativas das produções textuais também necessitam de análise. Reportamos à reflexão de Leal (2008 p, 56), que reitera

a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes.

Reconhecer os textos como instâncias discursivas individualizadas implica considerar as subjetividades infantil, marcadas pelas construções histórico-sociais. Assim, avaliar as primeiras produções escritas tem uma representação extremamente significante: o professor precisa se colocar na posição de intérprete do texto da criança, concebendo a escrita como processo.

Passareli (2001) salienta que

Quando o professor procura facilitar o processo de escrita com crianças, tira vantagem do seu desejo natural de aprender novidades. Desde cedo, crianças (inclusive as não alfabetizadas) se comprazem em “escrever”. Rascunham palavras ininteligíveis, desenhos “abstratos” e, orgulhosas, mostram-nos para os adultos, tentando explicitar o sentido de seus “textos” (p.58).

Tal espontaneidade é reduzida quando o aluno enxerga o professor como um apontador de falhas, como alguém que apenas verifica e pontua o texto como uma atividade mecânica. É importante, portanto, ter um olhar crítico nas avaliações, conseguindo enxergar além daquilo que falta ser alcançado, principalmente, observando a evolução do processo de escrita, os avanços linguísticos e criativos de cada aluno.

As primeiras produções escritas e o ato de escrever textos não podem estar sempre ligados a situações-provas. O desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas deve acontecer processualmente, pois a pressão da correção rigorosa dificulta o processo de livre criação.

Nota-se, assim, que há a necessidade de “que a avaliação não seja apenas finalista mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento[...]” (GATTI, 2003, p.102). Uma produção de texto não representa todo o processo de aprendizagem linguístico-discursiva de uma criança e, por isso, a observação e a análise do desenvolvimento cotidiano são relevantes.

Assim, ao abordarmos a questão da produção de textos no contexto das tecnologias, consideramos que o papel do professor é de mediador. Assim, uma das vantagens desse tipo de produção é o incentivo a produção colaborativa, em que alunos-alunos e alunos-professor poderão, notadamente, estabelecer trocas enunciativas, viabilizando uma construção dialógica dos textos, de modo que as interações possam mobilizar os alunos para mobilizar seus conhecimentos prévios para responder às demandas do professor e também suscitar respostas por parte dos leitores. Nesse percurso, o processo de interlocução se efetivará a partir de uma ação articulada entre sujeitos-autores (que terão uma atitude responsiva ativa ao sentir-se cooptado para produzir o texto) e sujeitos-leitores (que terão uma atitude compreensiva ativa para produzir sentidos). (BAKHTIN, 2003). O papel do professor é buscar adotar metodologias que torne a aula como um espaço de interação, como um evento enunciativo de trocas entre sujeitos.

Ao trabalhar com os diferentes recursos tecnológicos, o professor precisa se atentar para os diferentes modos de organização e de funcionamento dos textos em suportes digitais, de modo a provocar reflexões sobre os usos da linguagem e analisar as diferentes semioses em suas potencialidades para orientar a interpretação e para indiciar sentidos. De acordo com Rojo (2009), o ensino, na perspectiva das múltiplas linguagens, implica considerar a combinação de diferentes modos de significação: a escrita, as cores, as imagens, os sons, o design etc., para dar conta dos eventos contemporâneos de comunicação. Nesse sentido, consideramos que o papel do professor, nesse contexto, é, essencialmente, investir em um processo formativo que lhe permita desenvolver uma prática pedagógica teoricamente orientada, de modo a favorecer a formação de alfabetizados capazes de vivenciar experiências com/de linguagens efetivamente diversificadas e significativas.

2.1 Na prática: ações didáticas que motivam e valorizam a produção textual infantil

O professor alfabetizador que trabalha com produções textuais tem um papel importante na vida do aluno, uma vez que ele não apenas apresenta os gêneros – como uma vitrine de produtos - mas, promove a experiência dos alunos em interação com essa gama de possibilidades de leitura e criação.

Produzir textos é diferente de fazer uma redação. Produzir um texto é uma atividade, não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana. (GUEDES, 2012). Nessa perspectiva, é relevante que os alunos busquem entender, progressivamente, que a escolha do repertório de possibilidades textuais deve ser feita de acordo com as demandas das interações sociais. Assim,

Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos, situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação – os textos e seus mecanismos de textualização – mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais. (BALTAR, 2003, p.3)

. Mas, para produzir textos é necessário que haja condições favoráveis para que essa prática se consolide de modo colaborativo, de modo a promover aprendizagens. Os alunos em fase de alfabetização ainda não possuem as habilidades consolidadas para “transformar” os textos. O que é necessário, então, que o professor promova espaços e condições favoráveis à produção de texto nas classes de alfabetização?

Inicialmente, como os demais conteúdos, faz-se necessário investir em planejamento. Leal (2008) demonstra a relevância do planejamento quando afirma que

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor (p.54).

As escolhas das ações didáticas que envolvem o processo de produção textual na escola determinam o(s) interlocutor(es) final de tal criação. Assim, se buscamos práticas escolares que se harmonizem com as práticas sociais, o professor não deve ser o único leitor dos textos infantis ou a criança escreverá apenas com a incumbência de fazer uma atividade para ser corrigida.

É possível variar os tipos de ações pedagógicas e os interlocutores que participarão dos processos de produção de textos. Ao planejar esses processos o professor tem condições de possibilitar exposições escolares e sociais das produções, trocas de textos entre os alunos e entre demais pessoas da convivência, realização de eventos e confecção de produtos que apresentem os textos criados, entre outras diversas opções de circulação dos textos. Planejar requer pensar não apenas nos caminhos para se atingir um objetivo, mas, também, o que se fazer com o que foi construído nesse percurso.

O planejamento evita a desvalorização do texto, até mesmo, por parte do próprio aluno, e a escrita por cumprimento de uma obrigação, tornando as ações de produção de textos mais prazerosas e interativas. Nesse contexto, é necessário pensar nos caminhos e nos recursos a serem utilizados para que os processos de escrita sejam significativos. Nessa perspectiva, verifica-se a relevância de diversificação dos portadores de textos, uma vez que as ações de leitura e escrita sociais já extrapolaram há bastante tempo a exclusividade do papel. Carlos Lomas (2001, p. 154) declara que, na contemporaneidade,

o tratamento educativo nas salas de aulas dos textos e contextos da mídia e da publicidade não é o fruto tardio da penúltima modernidade pedagógica, nem uma inovação didática esgrimida contra os programas de ensino das áreas e das matérias, mas, pelo contrário e os textos e contextos da mídia e da publicidade são *conteúdos obrigatórios* de ensino.

Os documentos que regulamentam a alfabetização escolar no Brasil mencionam o uso de textos e recursos midiáticos para a comunicação como conteúdos necessários para a formação do indivíduo. Propor produções de textos, utilizando tais materiais não apenas fará o professor cumprir o proposto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também possibilitará a ampliação do alcance de leitores para os textos produzidos pelos alunos e a expansão das possibilidades de utilização de diversas semioses que poderão compor a escrita.

Com o auxílio do professor, é possível que as crianças deem vida aos seus textos, é possível, ainda, que crianças não alfabetizadas ou em início da fase de alfabetização consigam criar seus próprios textos uma vez que “a escrita eletrônica não se limita aos textos verbais, os elementos de escrita podem ser palavras, imagens, sons, ações ou processos realizados por computador. [...] Qualquer combinação destes elementos é possível” (ÁLVAREZ, 2001, p.169).

Os textos em portadores digitais, como os hipertextos, oferecem possibilidades que não podem ser encontradas em textos impressos e que são recursos comumente utilizados nas práticas sociais que envolvem recursos midiáticos. De fato, os textos escritos à mão e impressos não serão extintos da sala de aula e é preciso ressaltar a importância desses recursos, uma vez que sua utilização social também é frequente e indispensável. O que acontece atualmente, é que as possibilidades foram ampliadas e o uso social dos textos e portadores de textos foi maximizado, por isso, as práticas escolares necessitam de transformação, modificando, assim, as estratégias e os recursos materiais utilizados nas ações pedagógicas de alfabetização escolar e produção de textos.

Outro ponto a se considerar é a escolha dos gêneros discursivos a serem utilizados nas aulas de alfabetização escolar, notadamente, aqueles que circulam em espaços digitais. Geralmente, é o professor quem faz as escolhas desses materiais, que toma como ponto de partida a questão da facilidade, o que pode culminar em textos com pouco significativos para as crianças. No entanto, para Delia Lerner,

O problema que a gente não pode deixar de se colocar é o seguinte: está muito claro que não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis. Se pretendemos que os alunos construam para si mesmos, para o seu desempenho futuro como leitores, o comportamento de se atrever a ler textos que são difíceis para eles – não apenas em relação ao acadêmico, mas também ao literário –, então é imprescindível enfrentar o desafio de incorporar esses textos em nosso trabalho. (LERNER, 2002, p. 68)

Diante do exposto, podemos observar dois pontos relevantes na escolha de materiais: a) a ampliação de repertório que pode ser proporcionada por meio da seleção realizada pelo professor, considerando os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos e b) a autonomia do aluno frente à oportunidade de escolhas individuais que o professor pode oferecer.

Nesse processo, é relevante considerar a afetividade, que possibilita uma relação interativa em que professor e aluno conseguem estabelecer vínculos de confiança. Afetividade se relaciona a um movimento tanto do professor quanto do aluno em relação aos desafios impostos pelo processo de ensino e aprendizagem, buscando, a partir desse movimento construir referências para a construção de conhecimentos. Segundo Freire (1989, p. 19), não se pode

reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 19).

Assim, o ensino da produção de textos não pode ficar circunscrito à dimensão linguística. As aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente, apresenta uma característica de uma construção coletiva, notadamente, interativa, considerando que os posicionamentos dos sujeitos (alunos e professor) são objetos de discussão. Nessa situação, ao se tomar alunos como interlocutores, seus modos de conceber e estar no mundo devem ser considerados e respeitados. Ao dar liberdade aos alunos, o professor poderá ter condições de se aproximar de seus pontos de vista, de suas contribuições, de suas dificuldades, de seus interesses, de suas preferências, enfim, de suas singularidades. Assim, o professor terá mais subsídios para refletir sobre a sua própria prática a fim de afetar positivamente seus alunos.

Além disso, a construção de um ambiente mais acolhedor poderá se constituir como um incentivo para uma participação ativa nas aulas, para a percepção do processo de aprendizagem como uma ação progressiva, para o interesse em produzir textos e analisá-los, o que pode levar ao desenvolvimento da autonomia. De acordo com Rabelo (2000, p. 42)

Ao escutar o que o outro tem a dizer, a criança precisa sair de seu ponto de vista e colocar-se no lugar da outra pessoa e, para isso, é necessário que haja respeito mútuo. É a partir desse respeito mútuo que a criança desenvolve a autonomia. As relações interpessoais que favorecem esse desenvolvimento são as relações de cooperação, porque os indivíduos são colocados no mesmo patamar, dando condições para que se descentrem e compreendam o ponto de vista do outro.

Dar autonomia é, conseqüentemente, ter mais trabalho. As decisões, as preferências serão variadas e, assim, o professor terá mais trabalho ao ler e compreender as singularidades dos alunos. Os gestos de elaboração da escrita das crianças mostram seus esforços para além do que a escola ensina ou deixa de ensinar (LEAL, 2008). Assim, a criança precisa ter segurança para entender não somente a atividade de escrita como um processo em construção, mas também como um bem cultural, que a insere na sociedade letrada. A autora citada considera que é importante

permitir às crianças assumir seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Assim é que a atitude de quem ensina fará crescer a dimensão da alteridade e rever a natureza dos vínculos que se estabelecem nesses movimentos. Nem sempre se sabe se aquele que ensina está disponível para essa abertura. Como é que formamos leitores e produtores de textos? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é o rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa (LEAL, 2008, p. 67).

Em face ao exposto, o trabalho com a produção de textos, envolvendo computadores, tablets, celulares etc, precisa, assim como no uso de lápis/papel, considerar a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem, de modo a propiciar espaços para a formação de alunos capazes agir protagonisticamente no mundo e de interagir com a multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos que circulam socialmente (ROJO, 2012), ou seja, para os multiletramentos.

O capítulo seguinte abordará essa gama de possibilidades, influenciadas pelas múltiplas culturas, pela diversidade de recursos comunicativos e suas composições.

3 MULTILETRAMENTOS: (RE)SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

O surgimento de novas demandas e novas práticas sociais traz consigo a necessidade de criação de novos termos, que possam dar conta das especificidades conceituais de um dado fenômeno. De acordo com Soares (2001), o termo letramento traduz para o português a palavra inglesa literacy. Letramento possui um significado amplo, vai além da alfabetização, pois, não caracteriza apenas a técnica de codificação (escrita) e decodificação (leitura) de símbolos, mas, representa uma condição, um resultado de ação de ensino ou aprendizagem de leitura e escrita envolvido nas práticas sociais.

Nesse sentido, Xavier (s/d, p.6) esclarece que “as práticas sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade”.

As práticas sociais variam muito, representadas pelo âmbito histórico-social de uma população, dessa forma, é “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2001, p. 78).

É justamente essa pluralidade de culturas, juntamente com as tecnologias da sociedade contemporânea que nos levam a refletir sobre os multiletramentos. Esse conceito integra a multiplicidade de linguagens presente no cotidiano. Os diversos materiais utilizados para a produção ou visualização de textos e, até mesmo, a composição dos textos foram se transformando e se ampliando. Atualmente, vários recursos podem ser utilizados além dos já utilizados para a produção de textos, exclusivamente, escritos. Isso significa que “as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada” (DIONÍSIO, VASCONCELLOS, 2013, p. 34)

Por esse motivo, trazemos a concepção dos textos multissemióticos, que apresentam vários recursos linguísticos, ou seja, podem ser compostos por imagens, áudios, gráficos, dentre outros recursos, e podem ser reproduzidos em diferentes aportes tecnológicos, ou não.

Diante desses novos conceitos, é fato afirmar que a sociedade se transformou (e muito) nas duas últimas décadas e, por causa das mudanças, novas concepções, novos materiais e novas estratégias de ensino e aprendizagem devem surgir.

3.1 Os multiletramentos e a tecnologia

O primeiro desafio a se pensar é que, muitas vezes, as crianças se apresentam equipadas com as novas tecnologias e a escola não. Pior ainda, algumas escolas proíbem o uso de smartphones, tablets ou qualquer recurso tecnológico que faça com que crianças e adolescentes ultrapassem os muros da escola, ainda que dentro dela. O desfecho dessa situação, então, são estudantes desinteressados. E, como o foco desse trabalho são as crianças em fase de alfabetização, por que não pensar nas crianças utilizando uma estrofe do poema “É tudo tão complicado” de Pedro Bandeira que diz: “Por que o recreio é tão curto e a aula tão comprida? Por que é que todos querem complicar a minha vida”?

Nesse contexto, uma questão que se impõe é: como adequar a escola às demandas da sociedade? Pensar em uma escola que se articule com a realidade social e tecnológica que é vivenciada do portão da escola para fora é uma tarefa desafiadora. Se não há esse elo e a escola fica distante do mundo real ou passa a ser um ambiente apenas de práticas retrógradas, as aulas parecem compridas e cansativas, perde-se o interesse e a curiosidade, deixa de ser significativo.

A (re)invenção de uma nova escola pressupõe novos recursos, investimentos, mas, sobretudo, uma nova mentalidade, nova perspectiva e uma nova pedagogia. O professor deve refletir sobre a própria prática, pois atua na sociedade contemporânea, em que os textos multissemióticos estão cada vez mais presentes.

Textos multissemióticos, segundo Rojo (2012), são as produções que são compostas por muitas linguagens (semioses), que podem apresentar diferentes composições em um mesmo texto e que, conseqüentemente, requer uma multiplicidade de habilidades para sua compreensão.

Os textos compostos apenas por linguagem escrita já não atendem às demandas do contexto social, por isso é relevante problematizar o ensino da leitura e da produção de textos na contemporaneidade, mais notadamente na alfabetização, momento peculiar de desenvolvimento.

Nos textos multissemióticos, imagem, palavra, som, gráfico e outros elementos mantêm uma relação mais aproximada, trazendo múltiplas possibilidades de discursos. Em uma mesma turma, existem discentes que apresentam interesse por textos específicos. Assim, as diferentes semioses podem propiciar a mobilização do interesse de um determinado grupo de alunos. Isso pode favorecer a aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos. A união dessas linguagens torna os textos multissemióticos uma possibilidade de abranger situações diferenciadas em uma mesma proposta pedagógica.

O professor, portanto, deve perceber que “esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas [...]” (DIAS, 2012, p.95). Para ações didáticas que desenvolvam essas habilidades, o docente pode trabalhar em parceria com seus discentes. Nesse sentido, Roxane Rojo ressalta o seguinte:

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. (2012, p. 24).

As interações e as socializações que eram mediadas pelo texto impresso apresentam outras possibilidades que mesclam diferentes semioses (cores, movimentos, sons, palavras, etc.). Nesse sentido, o acesso às histórias infantis que se davam por meio da leitura oral ou da contação se alterna com o contato com diferentes suportes (celulares, tablets, computadores, televisores) que possuem possibilidades de encontrar conteúdos exclusivamente destinados ao público infantil.

Abranger a diversidade social com ações interessantes e criativas é o principal desafio no âmbito escolar, atualmente. Para isso, novas práticas precisam surgir e o docente precisa ser pesquisador da própria prática, a fim de refletir sobre estratégias inovadoras que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Um exemplo de estratégia interessante é a construção de um blog. O blog possibilita a exposição das atividades realizadas em aula (produções diversas: vídeos, textos, áudios, fotos, dentre outras) e a socialização com a comunidade escolar. Essa é uma forma de “[...] propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus

trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40). Dessa forma, o processo de construção do conhecimento torna-se compartilhado, acessível a várias pessoas.

Torna-se essencial, portanto, constatar que a internet modificou e ampliou as possibilidades comunicativas sociais. A popularização da internet possibilita que as ações escolares ganhem espaço virtual e facilitem a interatividade construtiva. A interatividade virtual já é vivenciada por grande parte dos discentes, inclusive os discentes da fase de alfabetização, pois, em seu cotidiano, as crianças convivem com pessoas que utilizam facebook, instagram, whatsapp, o que acaba gerando interesse em comunicar-se e socializar-se virtualmente.

Essa interatividade social apresenta diversos pontos positivos, um deles é a participação ativa dos discentes. As crianças mais tímidas, por exemplo, podem aproveitar-se das atividades virtuais, tendo mais liberdade de exporem suas ideias. Crianças com algum tipo de deficiência na fala ou alguma outra especificidade, também podem ser contempladas nas atividades de participação virtual.

O discurso de que cada indivíduo é singular, possui seu tempo próprio para o aprendizado e de que nem todo sujeito aprende com a mesma estratégia é sempre propagado nos cursos de formação profissional na área da educação, porém, muitas vezes, atém-se a essa teoria com pouca realização prática para atender toda a demanda de discentes com suas especificidades. Os multiletramentos abrangem toda essa diversidade e a inovação tecnológica é aporte essencial para contemplar as diferentes personalidades e as particularidades no processo de construção do conhecimento.

Outro ponto importante de inovação que pode fazer parte das aulas em todas as etapas escolares, incluindo a alfabetização que é o foco dessa pesquisa, é o que sugerem Bentes e Maia:

Para que esse desafio de ensinar a todos aconteça em sua plenitude, sugerimos a extrapolação do uso do texto impresso ou escrito, para o uso de textos semióticos, considerando a identidade dos discentes com quem trabalhamos. A expressão e recepção destes podem ser realizadas por diversas formas: pela visão, pelos gestos, pelos sinais, pelos desenhos, gravuras e pelo movimento do corpo. Dessa forma, ocorrerá o rompimento do docente com a pedagogia da alfabetização centrada no monolinguismo, na imposição da escrita alfabética baseada em regras normativas, no monoculturalismo, na normalização dos indivíduos (2014, p. 606).

A necessidade de expandir a visão de letramento tradicional se faz necessária porque a sociedade apresenta características diferentes e possui a pluralidade na ponta dos dedos. Quando queremos que a criança aprenda do modo tradicional, estamos privando-a das diversas outras possibilidades que a própria realidade dela oferece. É como um rompimento entre escola e sociedade, como se existissem dois mundos. Um bem mais interessante que o outro.

As habilidades relacionadas aos multiletramentos permitem a produção autônoma, a espontaneidade e a criação. Essas são ações que podem ser realizadas a partir da prática de atividades em que o professor se posiciona como mediador, o que não acontece na educação tradicional, como ressalta Zuin (2010, p.970) quando diz que “de fato, a autonomia, criatividade e autoconfiança nunca puderam ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas que associavam a memorização de conteúdos fragmentados e alheios aos interesses dos alunos”.

Apesar dos avanços alcançados pelas práticas educativas, predominam ainda em grande parte das instituições de ensino brasileiras, no processo de alfabetização, atividades impressas, com letras e fonemas, isoladas de um contexto. Nesse sentido, Kleiman explicita:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Salientamos a relevância da aquisição do sistema de codificação da modalidade escrita, pois, é a partir dele que se viabiliza o acesso aos multiletramentos. No entanto, é preciso considerar que o mundo está conectado, inovado e cheio de possibilidades de interação, o que traz novas demandas para as escolas.

Cosson (2016, p.16) assegura que “a escrita é [...] um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”. É através da escrita que o indivíduo pode deixar sua marca. Mas a escrita ultrapassou o papel, ultrapassou o lápis e a caneta. Faz-se necessário, assim, criar novas práticas de escrita aliada à tecnologia digital.

A alfabetização precisa deixar de ser uma fase dissociada das outras e a pedagogia dos multiletramentos é a chave para o elo entre sociedade e escola, para o desenvolvimento de um trabalho realmente significativo. Os multiletramentos, na alfabetização, podem trazer a contextualização e a conexão com a realidade social do discentes.

Para Dionísio (2011), as ações sociais são fenômenos multimodais, por consequência, os gêneros falados e escritos são também multimodais porque, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Para a autora, o desenvolvimento tecnológico fez surgir novas formas de interação, as quais exigem diferentes habilidades de linguagem, ou seja, há necessidade de leitores que saibam ler para além da modalidade verbal. Os textos que circulam na sociedade da informação são multimodais, pois vários sistemas de linguagem (verbal+visual; verbal+audiovisual; verbal+gestual, etc.) em sua constituição. Nessa direção, podemos constatar que o processo de alfabetização exige uma abordagem que sistematize um processo de leitura e de escrita que contemple essa diversidade de semioses que são constitutivas dos textos.

É importante enxergar os novos e múltiplos letramentos e as novidades tecnológicas como parceria de trabalho docente e não como vilões. Souza (2015, s/p.) confirma que “a pedagogia dos multiletramentos não veio contrapor as ações docentes, mas, contribuir nas suas sistematizações; as novas tecnologias digitais veem mudando nossos hábitos tanto pessoais, quanto institucionais”. Não é possível fingir que nada disso acontece ou que não afeta o âmbito escolar, velhas práticas não alcançam o interesse da nova geração. Faz-se necessário, então, refletir sobre a própria prática.

Nas vivências sociais, os discentes precisarão desenvolver habilidades para compreenderem, interpretar, fruírem e produzirem as comunicações multissemióticas presentes em seus cotidianos. Lorenzi e Pádua asseguram, portanto, que:

A utilização das novas tecnologias por docentes é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento. (2012, p. 54)

A função das tecnologias na escola é de favorecer o processo de ensino aprendizagem, por isso, de acordo com as autoras citadas, o professor deve aliar essas

tecnologias a seu trabalho, não apenas como ferramentas de ensino, mas como objetos de ensino.

Sabendo que a escola forma o cidadão para atuar na sociedade, concordamos com Cabral e Michalski, quando dizem que a utilização das tecnologias motiva os discentes:

[...] Já que, a partir do manuseio de ferramentas tecnológicas eles saberão utilizá-las e manuseá-las dentro e fora da sala de aula e em situações cotidianas, irão compreender também que essas ferramentas não nos fornecem somente diversão, mas sim uma infinidade de possibilidades nas práticas de uso cotidianas. (2017, s/p.)

Ler um texto na tela de um tablet, por exemplo, pode propiciar o aperfeiçoamento das mesmas habilidades esperadas da leitura de um texto impresso. Assim cabe ao professor avaliar qual é a tecnologia mais adequada para cada situação. O uso de tecnologias, como computadores, tablets, etc pode propiciar ações que o livro não possibilita, como compartilhamento e trocas interativas.

O docente precisa usar sua criatividade para planejar atividades que contemplem os multiletramentos, de forma que o conhecimento produzido seja útil e significativo para além das atividades avaliativas. Por isso, o uso das tecnologias é tão pertinente, ao aprenderem a utilizá-las, nas atividades pedagógicas, os discentes têm a possibilidade de se expressarem e produzirem com outros interesses, em outros momentos da sua rotina social.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de valorizar as práticas sociais e as tecnologias no âmbito escolar:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 54)

Percebe-se, assim, que o interesse e a curiosidade dos discentes partem do seu repertório pessoal. Logo, o professor necessita permitir a expressão pessoal, oral ou de outra forma, para que possa conhecer esse repertório e os anseios de sua turma.

Os multiletramentos na escola invitam os profissionais a não apenas trabalhar com as tecnologias, mas com todas as culturas que envolvem a sociedade, inclusive as marginalizadas. Músicas (do jazz ao rap), artes (de Monet ao Grafite), danças (do balé ao Hip Hop), textos (dos poemas aos twitters), toda a variedade de expressão e comunicação humana fazem parte dos multiletramentos. E, com uma pedagogia que explora os multiletramentos é possível atender “a todas as subjetividades existentes, rompendo padrões da cultura dominante, que pode até continuar existindo [...], mas que enfrentará constantemente resistências de pessoas empenhadas em criticar e reverter normalidades" (BENTES; MAIA, 2014, p. 621).

É necessário entender o contexto de cada escola e de cada comunidade escolar para que as proposta pedagógicas sejam efetivas e significativas, Custódio (2012, p.199) afirma que “olhar para a cultura local de uma escola é partir das ruas, das travessas, dos becos, que estão em sua órbita”. Valorizar a bagagem histórico-social da comunidade escolar e de cada discente é reconhecer a importância das vivências trazidas por eles e é a oportunidade de propiciar um processo de ensino e aprendizagem autêntico, importando-se com a subjetividade do indivíduo na escola.

Entende-se, então, que o trabalho escolar que promove os multiletramentos desenvolve a criticidade e a criatividade, uma vez que os discentes têm contato com a multiplicidade de possibilidades dentro de um mesmo tema e uma ampla disponibilidade de estratégias para produção de conhecimento.

Docentes e discentes ganham com a promoção dos multiletramentos na escola, pois a construção do conhecimento deixa de ser voltada apenas para o cumprimento de conteúdos disciplinares, para se tornar essência de formação crítica dos indivíduos, possibilitando a participação ativa, a reflexão e a criatividade, uma vez que a metodologia de ensino se apresenta em conformidade com os interesses sociais dos indivíduos.

Isto posto, é possível afirmar que a implementação de uma pedagogia voltada para os multiletramentos exige um espaço nas escolas e nos cursos de formação de professores, uma vez que, na sociedade contemporânea, as interações são mediadas por textos multissemióticos, que agregam várias semioses e dimensões interculturais.

O contexto escolar precisa estar articulado ao contexto social para que as interações sejam estabelecidas de modo significativo, emanando uma preparação para uma atuação cidadã mais crítica.

Nesse contexto, a produção de textos na alfabetização pode favorecer espaços de reflexão sobre os textos e seus usos. A atividade de retextualização apresenta contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que parte de informações dadas e de saberes já adquiridos para a construção de um outro texto, o que favorece deslocamentos para novas formas de dizer.

4 RETEXTUALIZAÇÃO: NOVAS FORMAS DE DIZER

Com vista a caracterizar o procedimento metodológico que utilizamos nesta pesquisa, discorreremos sobre o processo de retextualização, uma estratégia para a produção de textos na fase de alfabetização escolar. O conceito retextualização se refere à refacção de um texto de modo oral ou escrito, é uma ação comum, porém, muitas vezes, realizada sem a percepção das habilidades linguístico-discursivas presentes nesse processo. Nas palavras de Marcuschi (2010):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (p. 48)

Nesse sentido, quando uma criança ouve uma história e registra com desenhos as etapas do conto, ela está retextualizando. Quando o professor escreve no quadro a história inventada oralmente por um aluno, ele também está retextualizando. Outro exemplo de retextualização acontece quando um indivíduo lê uma notícia e a relata para outra pessoa.

Matêncio (2002) ressalta que a retextualização não se caracteriza de mera reescrita textual, uma vez que, ao retextualizar, o autor promove não apenas uma transformação no texto original, mas produz um novo texto, redimensionando seu papel social e comunicativo.

Assim, essa prática traz as marcas e as subjetividades da pessoa que produz o novo texto diante de um texto-base, seja essa produção oral ou escrita e, por isso, a retextualização apresenta-se como uma ação didática que pode ser bastante significativa.

As retextualizações, como exemplificadas acima podem envolver tanto a oralidade quanto a escrita, sobre essa questão Marcuschi e Dionísio (2007) enfatizam que “a fala e a escrita são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais e por isso não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica.”

É preciso conceber a língua falada e a língua escrita como complementares, que possuem especificidades, mas que são integrantes de uma composição social em que as duas são relevantes.

Ao relacionarmos oralidade e escrita nas produções textuais, Marcuschi (2010) traz um quadro que exemplifica as possibilidades de ações de retextualização:

Quadro 1 – Possibilidades de Retextualização

1. <i>Fala</i> - <i>Escrita</i>	(entrevista oral - entrevista impressa)
2. <i>Fala</i> - <i>Fala</i>	(conferência - tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i> - <i>Fala</i>	(texto escrito - exposição oral)
4. <i>Escrita</i> - <i>Escrita</i>	(texto escrito - resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, 2010, p.54.

Ferreira (2018) apresenta uma ampliação das possibilidades de retextualização citadas por Marcuschi para atender às características dos textos multissemióticos:

- Do suporte falado para um suporte digital: de uma leitura oral para a narração de um história em vídeo.
- Do suporte impresso para um suporte digital: de um texto escrito para um curta-metragem.
- Do suporte digital para um suporte escrito: de um filme para uma resenha
- Do suporte digital para um suporte falado: de uma palestra para uma exposição oral em sala de aula.

Tanto a fala quanto a escrita fazem parte das ações em sociedade, o ato de retextualizar, inserido nas práticas pedagógicas escolares, faz com que o aluno se posicione como autor e auxilia, tanto no processo de alfabetização, quanto no letramento, uma vez que a retextualização promove a experiência de uma produção autoral, subsidiada por um outro texto modelar.

Quando a criança se ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, a prática da retextualização pode partir de recontos orais. É comum e extremamente favorável o hábito de contação de histórias infantis para crianças no âmbito escolar. Utilizar esses momentos para a promoção de ações que estimulem o reconto e a criação de novas histórias por parte dos discentes, faz com que se desenvolvam habilidades linguísticas e pode provocar motivação pela aquisição da escrita.

Como pudemos entender “[...] a retextualização é um tipo de alteração marcada pela intervenção estrutural sobre um texto “original” que assume características diferentes de acordo com os propósitos da produção textual” (GRIJÓ, 2011, p. 31). Na

oralidade, os textos originais sofrem alteração de texto, entonação, gestos e possivelmente até de sentido, trazendo, assim, as marcas do autor.

Nessa perspectiva, Silva compreende que:

As ações de linguagem são individuais, pois se referem a condutas particulares, mas são orientadas socialmente. Nesse sentido, os textos representam empiricamente as atividades e são produzidos com base no contexto de ação em que se inserem. Apoiados pelas ações de linguagem, os indivíduos realizam as escolhas para a sua produção textual. (2013, p.61)

Os discentes, ao serem motivados a realizar uma retextualização oral, recorrem ao repertório social que possuem, mesmo não tendo consciência dessa atitude e, assim, tomam decisões sobre o que e como irão discursar. São essas decisões que afirmam a autoria da criança nos processo de produção oral de texto.

Retornando o quadro de possibilidades de retextualização criado por Marcuschi (2010) estamos nos referindo ao item de número dois: a ação da fala/conto do professor para a ação da fala/reconto do discente.

Ainda pensando sobre as possibilidades de retextualização nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental e, tendo como referência o primeiro item do quadro de Marcuschi (Da fala para a escrita), um exemplo que pode ser apresentado é o da produção de texto oral coletiva em que o professor é o escriba. Nessa situação, as crianças são incentivadas a criar uma história e o professor registra as ideias no quadro, conforme as escolhas dos estudantes.

A atividade acima citada apresenta-se como proposta, principalmente, na fase inicial do processo de alfabetização escolar em que grande parte das crianças ainda não desenvolveu as habilidades necessárias para utilizar de forma autônoma a escrita regular, embora esse tipo de atividade possa, também, acontecer em qualquer fase escolar.

Marcuschi e Dionísio (2007) ressaltam que a criança quando se insere na escola, sobretudo no período inicial da alfabetização, já domina a sua língua materna e que a oralidade influencia na escrita, uma vez que a fala possui suas particularidades.

Quanto ao terceiro item do quadro organizado por Marcuschi (2010) é possível utilizar a estratégia de retextualização da escrita para fala, no processo escolar de alfabetização, quando, por exemplo, a criança é provocada a ler um pequeno livro e, em seguida, sem utilizar o livro, contar aos colegas a história que leu.

Ainda que a criança adentre o âmbito escolar com habilidades da linguagem oral desenvolvidas, a prática da oralidade deve se manter tanto para o aperfeiçoamento das habilidades já adquiridas quanto para a aquisição de novas habilidades linguísticas, seja para desenvolver discursos orais ou escritos, sobre esse posicionamento Possenti (2002) aduz o seguinte:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brincar e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (p.36)

É importante ressaltar, nesse momento, que as ações que envolvem retextualização, assim como as diversas práticas pedagógicas demandam planejamento, intencionalidade e contextualização para que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização escolar.

Quando a criança está envolvida com o processo, a construção do conhecimento é facilitada e significativa. Assim, se criança já se encontra em processo de alfabetização escolar avançado, é possível fazer a retextualização da escrita para a escrita (item quatro do quadro apresentado por Marcuschi sobre as possibilidades de retextualização).

Nessa situação, um exemplo possível é a criação de novas versões de histórias em que a criança lê um texto e escreve um novo texto com algumas características do texto original, porém modificando o contexto ou partes (mudança do início, mudança do final) da história lida.

Os exemplos citados como possibilidades, neste capítulo, referem-se a uma pequena amostra dos tipos de atividades que podem ser realizadas tendo como objetivo a retextualização. “A retextualização conduz a uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita [...]” (DELL’ISOLA, 2007, p. 41).

Para acontecer a retextualização é necessário que haja compreensão textual, organização de pensamento, formulação de nova produção textual, coerência, dentre outras, ou seja, diversas habilidades linguísticas estão envolvidas nesse tipo de ação didática.

4.1 A retextualização e o uso social dos textos

Quando nos referimos a ensino e aprendizagem efetivos ou significativos, estamos nos reportando ao fato de o processo estar relacionado com o envolvimento dos discentes com o conteúdo e a metodologia utilizada. Seguindo essa direção, é interessante que a prática de retextualização envolva os gêneros utilizados nos comportamentos sociais dos estudantes.

Concordamos com Dell’Isola (2007) quando concebe que:

Se, em seu cotidiano, os alunos entram, constantemente, em contato com grande variedade de textos, é papel da escola promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e conseqüentemente saibam utilizá-los no seu dia-a-dia, em contextos específicos (p.40).

Evidenciamos, aqui, que, para retextualizar, não basta conhecer a estrutura dos textos, mas também sua função de uso social, ou seja, nas práticas de retextualização não se faz necessário saber apenas o que retextualizar, mas para quê e para quem produzir esse novo texto.

Quando se produz uma paródia, por exemplo, cria-se um novo texto a partir de um texto original com determinado objetivo, para um público específico. Atividades de retextualização integram o cotidiano social e se constituem uma marca da nossa construção cultural, como entendemos na colocação de Marcuschi (2010):

É fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas. [...] Na realidade, nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade (p.49).

Embora algumas retextualizações sejam feitas sem a percepção das habilidades linguísticas desenvolvidas pelos sujeitos, durante esse ato, é importante ressaltar que não é possível realizar efetivamente uma retextualização coerente sem que haja compreensão do texto original.

Ao compreender o conteúdo do texto original, o sujeito se dispõe a refletir sobre seu uso social, isto é, considerar as circunstâncias em que o texto pode ser utilizado, suas características estruturais e seus objetivos comunicativos. Isso significa dizer que, “quando o sujeito está numa situação de comunicação verbal, está perpassado por vários questionamentos: com quem fala, sobre o que fala, com qual objetivo fala. Assim, por

meio do seu acervo cultural, o sujeito escolhe o gênero mais adequado” (ARAÚJO 2017, p. 24).

De acordo com tal acepção, podemos perceber a relevância do estreitamento das relações entre escola e sociedade, uma vez que os conhecimentos prévios e as ações já realizadas socialmente podem ser ponto de partida para novos conhecimentos. A retextualização, já executada nas ações em sociedade, pode, no âmbito escolar, favorecer a ampliação de repertório de gêneros discursivos e aperfeiçoar os seus usos nas situações cotidianas.

De fato, as mídias têm cada vez mais feito parte das vivências sociais dos indivíduos e as ações tradicionais de ensino não conseguem atender às demandas de formação de um sujeito-cidadão para a vida contemporânea.

Percebemos, portanto que “a instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois pólos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda” (LERNER, 2002, p. 29). No entanto, não podemos conceber o trabalho na perspectiva dos multiletramentos como um modismo, uma vez que se trata de uma exigência para a vida em sociedade. O que fazer, então, para que o trabalho com recursos e portadores de textos digitais não sejam superficiais, apenas como um suposto modismo atual?

Uma proposta pedagógica que articule o conteúdo didático e a utilização de tecnologia deve prezar pelo progresso do desenvolvimento linguístico-semiótico-discursivo do aluno. Desse modo, a leitura e a produção de textos multissemióticos podem contribuir para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

A análise dos dados deste trabalho trará algumas possibilidades de ações didáticas com portadores digitais de texto, visando aos multiletramentos, nas atividades que envolvem produção textual na alfabetização escolar.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa teórica, de cunho comparativo e interpretativo, no sentido proposto por Moita Lopes (MOITA LOPES, 1996), que propicia um tratamento qualitativo dos dados. Esse procedimento metodológico adotado permite não só a identificação de situações problemáticas relacionadas ao objeto de pesquisa, mas a busca de alternativas para buscar sinalizações para ressignificação do contexto formativo de professores. A pesquisa teórica, deste trabalho, buscou investigar conceitos basilares relacionados aos multiletramentos e à retextualização.

Para fim de ampliar as observações e as discussões acerca dos conceitos elucidados por meio da pesquisa teórica, realizou-se, também, uma pesquisa analítica, envolvendo três retextualizações que ilustram a prática das teorias aqui explicitadas. Para tanto, a coleta de dados aconteceu por meio de uma pesquisa de campo, na qual um projeto de intervenção executado em uma escola municipal do sul de Minas Gerais, tendo como participantes alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) possibilitou os registros e reflexões sobre eles aqui apresentados.

O projeto de intervenção relatado nesta pesquisa faz parte de uma ação proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) intitulada Lavras Lê⁴. A parte descrita na presente análise contemplou o trabalho com contos em sala de aula. A seleção dos livros se deu a partir dos livros disponíveis na sala de leitura da escola, com vistas a otimizar o uso dos recursos disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Lavras.

O objetivo principal foi analisar o processo de retextualização e de transformação em texto digital, subsidiando uma discussão sobre a produção de textos na alfabetização. Nesse sentido, a coleta de dados foi efetivada por meio de observação direta e de diários de campo. Buscou-se, a partir de uma análise exploratória e descritiva, compreender o processo de inovação de práticas pedagógicas no processo de alfabetização, com vistas à ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Os dados analisados foram coletados a partir das produções dos alunos, de observação das aulas e do diário de campo. A observação participante, nesta pesquisa, é possível e relevante, pois a pesquisadora é, também, professora da turma observada. A

⁴ Lavras Lê é um projeto municipal que tem como meta desenvolver o gosto e o prazer pela leitura por meio de atividades que envolvam a comunidade escolar. A Secretaria Municipal de Educação lança, a cada ano, um tema no qual as escolas devem desenvolver suas atividades em prol dele, porém atendendo as especificidades de cada instituição escolar. A culminância é marcada para uma data específica e envolve um cortejo literário que percorre as ruas do centro de Lavras-MG, apresentando os trabalhos desenvolvidos por cada escola no decorrer do ano letivo.

escolha desse procedimento foi motivada pelas especificidades da situação de pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 212), “esse método aproxima-se, ainda, de uma concepção da pesquisa qualitativa como processo, pois pressupõe um período mais longo no campo e em contato com pessoas e com contextos a serem estudados”. Foi possível analisar cada etapa de desenvolvimento, por estar o tempo todo participando do processo.

Os participantes dessa pesquisa foram alunos de 5 a 7 anos, cursistas do 1º ano do Ensino Fundamental na escola onde a pesquisadora trabalha, o convite foi realizado em uma reunião com os responsáveis e, posteriormente, em conversa com as crianças. Houve a solicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis das crianças participantes e o Termo de Assentimento que foi apresentado e explicado para as crianças e assinado por elas. O corpus do trabalho está composto por produções de alunos, garantindo o anonimato dos envolvidos.

A coleta de dados se estendeu de abril a dezembro do ano de 2018, foram analisadas as produções de textos que se caracterizavam de retextualizações individuais e coletivas de textos verbais (orais e escritos), tais retextualizações se transformaram em textos multissemióticos e, depois de realizada a retextualização digital, foram apresentadas novamente aos autores das produções.

Para selecionar os dados presentes na pesquisa foram considerados os seguintes pontos: (a) Produções de textos que atendiam aos propósitos da pesquisa, (b) diversificação da autoria, explorando as subjetividades dos autores (c) diversificação das práticas metodológicas utilizadas tanto no processo de apresentação da história (leitura ou contação), quanto do processo de produção escrita e multissemiótica.

Selecionamos e classificamos, portanto, as produções textuais que formam o corpus desta dissertação nas seguintes categorias de procedimentos de retextualização:

Quadro 2 - Procedimentos de retextualização

Episódio de escrita nº 1: Contação pela professora → escrita individual → contação pelo aluno em vídeo.

Episódio de escrita nº 2: Leitura pela professora → escrita individual → leitura pelo aluno/imagem de personagens e cenários.

Episódio de escrita nº 3: Leitura pela professora → escrita coletiva → ilustração coletiva + narração pela professora.

Fonte: Da autora

O procedimento de análise discursiva constitui-se de uma prática de aprofundamento interpretativo dos dados, na qual não foram criadas categorias de antemão, mas as categorias surgiram em consequência das características que emergiram das produções de texto analisadas.

Nesse sentido, ao realizar o processo de unitarização no desenvolvimento da análise das produções escritas infantis, ou seja, das retextualizações digitais, foram definidas as categorias: a apropriação do sistema linguístico e a organização textual-discursiva. Assim, embora as produções apresentem várias possibilidades de análise, a delimitação de categorias foi necessária para uma abordagem que contemplasse dimensões relacionadas às competências linguística e textual-discursiva.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Para realização das atividades que compõem o corpus deste trabalho, optamos por realizar um projeto de intervenção que consistiu em retextualizar alguns contos literários infantis. A escolha de propor um projeto de intervenção para a realização das retextualizações vai além de contextualizar as produções, assim como Lerner (2002) acreditamos que:

[...] O trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada [...]. Por outro lado, a organização por projetos permite resolver outras dificuldades: favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber (p.22).

Nesse sentido, as atividades foram seguindo uma graduação de dificuldade, conforme os avanços demonstrados pelos estudantes. Partindo da premissa de ler sem saber ler e do adulto como escriba, passando pelas ações de leitura e escrita compartilhadas até a leitura e escrita autônomas.

As produções inicialmente tiveram um adulto como escriba, visto o nível inicial de alfabetização das crianças envolvidas. Professora e familiares registraram as histórias produzidas oralmente pelas crianças. Outra estratégia utilizada quando as crianças ainda não dominam muitas habilidades de escrita é a produção coletiva. Essas produções são constituídas pelas ideias de todo o grupo, sistematizadas e organizadas, com a participação de toda a turma, na estrutura de um texto que é exposto visualmente (na lousa, por exemplo) durante a aula.

Ao avanço do desenvolvimento linguístico dos estudantes, a autonomia da escrita foi se constituindo, com escritas em duplas, por exemplo.

É importante destacar que o trabalho com duplas de crianças em processo de alfabetização escolar não deve ser constituído sem critérios, para que efetivamente as duplas sejam produtivas e o trabalho favoreça o avanço de ambos participantes, é necessário pensar em algumas estratégias, como explicita o documento Guia de planejamento e orientações práticas do estado de São Paulo:

Ao formar as duplas de trabalho, é importante que você considere o que cada um de seus alunos já sabe sobre a escrita, utilizando para tanto a sondagem feita. Depois disso, observe o modo como os alunos trabalham juntos para decidir se a dupla é de fato produtiva (se os dois são inquietos, ou ambos muito tímidos, talvez não sejam bons parceiros). Nas próximas atividades, você pode repetir duplas que se mostraram produtivas e mudar parcerias que não funcionaram bem. Uma parceria produtiva se caracteriza por: • troca mútua de informações, isto é, ambos têm contribuições a oferecer (isso não acontece quando um sabe muito e o outro se limita a copiar); • atitude conjunta de colaboração, buscando realizar as atividades propostas da melhor maneira possível; • aceitação das ideias do colega quando parecem mais acertadas. (2014, p. 28)

Assim sendo, é importante que os níveis de escrita das duplas não sejam muito diferentes. Sendo níveis próximos, o aluno em estágio um pouco mais avançado sentir-se-á útil em auxiliar o parceiro, avançando, também, em seu processo de escrita, enquanto a criança em um nível inferior poderá ter a compreensão facilitada ao observar o colega desenvolver a escrita (que estará aproximada da sua).

Quando as crianças estiverem seguras para realizar as produções individuais, possibilitá-las, desenvolverá ainda mais as habilidades linguístico-discursivas, aperfeiçoando o processo de alfabetização e letramento.

Em todas essas etapas é possível atrelar o processo de contação ou prática de produção ao uso de recursos tecnológicos. Neste trabalho os portadores de textos digitais foram utilizados na contação com o uso do Datashow e na produção, com o uso dos tablets e do computador na transformação de texto escrito em histórias audiovisuais e na criação do blog.

Nesta pesquisa, escolhemos o gênero conto para realizar as ações, por ser um gênero comumente trabalhado nas instituições escolares que lidam com a fase infantil. Quando falamos da fase infantil não nos limitamos às idades atendidas na educação infantil escolar, mas abordamos a infância humana.

É importante ressaltar que as crianças da turma analisada já mantinham contato com processos de leitura e contação de histórias desde o início do ano, essa sensibilização literária é de extrema importância, uma vez que, a partir dessas experiências as crianças passam a ter contato com portadores de texto e textos diversos, ampliando, portanto o repertório pessoal e o vocabulário.

Cada ação de retextualização apresentou especificidades linguístico-discursivas que representava o nível de escrita dos discentes envolvidos, bem como a forma com que cada tipo de mediação e a condição física e emocional afeta a produção escrita.

Algumas produções de texto realizadas com o desenvolvimento desse projeto de intervenção estão arquivadas em um blog, criado pela professora da turma com a ajuda dos discentes envolvidos. O link para acesso do conteúdo é o seguinte: <http://tecalf.blogspot.com/>.

Em função dos potenciais perfis de leitores-interlocutores deste trabalho, consideramos pertinente abordar, nas análises, alguns aspectos não contemplados na parte teórica, mas que são necessários para uma adequada compreensão do percurso analítico aqui traçado.

6.1 Práticas de contação e leitura

Abordaremos, portanto, os termos contação e leitura de histórias, uma vez que utilizamos essas duas estratégias nas metodologias selecionadas no desenvolvimento do processo, entendendo que a diversificação metodológica é estratégia relevante e que pode afetar a produção de textos.

Contar histórias é uma ação social que nos envolve, como indivíduos, sem que sequer percebamos que estamos vivenciando um momento exclusivo de contação e, então, “não se sabe precisar quando esse costume de contar histórias se instituiu como prática social, porém, pode-se afirmar que é bem antigo e de ordem universal, ocorrendo, portanto, em todas as civilizações” [...] (CHEOLA, 2006, p. 47).

Contar histórias remete à ação de narrar oralmente fatos reais ou imaginários, possibilitando expressões faciais e corporais e interação do espectador. Na contação, as histórias podem ser reproduzidas ou criadas.

O ato de contar histórias é basicamente um ato de criação, pois o contador de histórias tem em suas mãos diversas técnicas no momento em que narra seus contos. Uma vez que uma história é contada, nunca mais será reproduzida da mesma maneira, pois mesmo que o texto seja memorizado e narrado, executa-se apenas uma única vez um evento original. As reações e expressões sempre serão diferentes (ANDRADE; COSTA, 2015, p.350).

Nesse sentido, ainda que a história contada seja uma reprodução, a cada contação ela pode ter uma significação diferente, pois o narrador de histórias lida com a imaginação, tanto dele quanto dos espectadores.

Percebemos, então, que a contação de histórias não é apenas uma ação pontual. Por envolver criatividade, imaginação, expressão corporal e facial e habilidades

específicas, contar histórias constitui-se arte e essa arte surgiu há muito tempo, conforme expressa Vasconcelos (2016, p. 51):

Na arte de contar, as histórias estão no centro, são o centro, a força motriz capaz de criar o encantamento, de transmitir conhecimentos, de formar consciências, de seduzir e gerar sonhos. As histórias são o elo invisível que une o contador e os ouvintes, sem aprisioná-los, sem limitá-los. Tão antigas quanto a fala, elas estão presentes em todas as culturas, em todos os espaços e territórios, elas trazem consigo o verdadeiro dom de comunicar o incomunicável.

Desde que se entende que há vida, o homem narra. Já a leitura de histórias, apesar de atualmente apresentar-se como tradição, já foi uma inovação histórica.

É importante ressaltar que aqui trataremos da leitura literária, pois a leitura de mundo também é uma ação que não é possível estimar sua iniciativa. Assim, abordaremos a leitura de textos escritos e, para isso, citamos Cosson (2016) que diz que “[...] praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (p.16).

A escrita é forma de armazenamento e registro de informações e foi a partir da escrita que as histórias puderam ser arquivadas e conhecidas por diversos povos, mas é fato que a leitura de histórias não se limita a decifrar o código escrito.

Cosson (2016) assevera que ler depende mais de quem está lendo do que do texto propriamente dito, porque ler significa extrair o sentido impregnado no texto. Essa significação depende da subjetividade do leitor, dos seus objetivos e das suas estratégias de leitura.

Apesar de a leitura e de a contação de histórias estarem abertas às influências tanto do leitor/contador quanto dos espectadores/ouvintes, a leitura apresenta um roteiro fixo e há, de certa forma, uma limitação no desenvolvimento da história, uma vez que ler é reproduzir oralmente um texto escrito.

Assim sendo, foi possível perceber que a forma de exposição da história (contação ou leitura) pode influenciar na retextualização, pois o texto base era referência para as crianças em suas produções. A linguagem e a estrutura dos textos produzidos pelos alunos apresentaram modificações conforme a forma de expressão do narrador.

A seguir, trazemos uma análise textual-discursiva⁵, que buscou destacar aspectos considerados relevantes pela pesquisadora e discutir questões inerentes ao processo de retextualização em formato digital à luz de referenciais teóricos que versam sobre a constituição de sujeitos pela/na linguagem. A análise textual-discursiva buscou contemplar aspectos linguísticos e semióticos utilizados pelas crianças na constituição de seus textos. Assim, além dos usos da linguagem, a análise considerou também a questão da constituição dos sujeitos-autores. Esse tipo de análise nos permite interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, verbais ou não verbais, tomando como fundamento a materialidade linguística que direciona a interpretação (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

A análise textual-discursiva é, notadamente, uma prática interpretativa. Moraes (2004, p. 242) afirma que “sabemos por experiência própria, que em toda tradução existe alguma traição e que em toda interpretação existe reconstrução por parte daquele que interpreta”. Isso se aplica à leitura de textos infantis, uma vez que o professor precisará compreender que os desvios não representam um não saber, mas um processo em construção. Nesse sentido, uma análise textual-discursiva, no âmbito das pesquisas em educação, evidencia que “é impossível fazer uma pesquisa na qual se almeje a neutralidade do pesquisador e a objetividade da análise. Toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado”. (MORAES, 2004, p. 242). Essa postura epistemológica nos parece relevante para o processo de formação de professores, pois não se ensina a ser professor, mas aprende-se a ser professor. Ser professor é um processo em contínua constituição.

Para Geraldi (2012), a compreensão dos enunciados será maior na medida em que o pesquisador conseguir “ampliar os contextos”, ou seja, fazer emergir “mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva” não para encontrar a “fonte do dizer”, mas para fazer dialogarem textos, diferentes vozes”, afirma Geraldi (2012, p. 29-33). Esse diálogo entre discursos (professor, teóricos estudados, histórias lidas/contadas, crianças) permitirá uma maior profundidade de compreensão das diferentes dimensões que integram a constituição dos sujeitos e de seus textos/discursos.

⁵ Empreendemos uma pesquisa em uma abordagem textual-discursiva. No entanto, fizemos adaptação dos processos analíticos, uma vez que o propósito da presente pesquisa não foi de criar categorias de análise, mas de cotejar os dados considerados relevantes pela pesquisadora com as referências já construídas por autores que versam sobre a temática.

A seguir serão apresentadas as análises das três produções selecionadas para discussão.

6.2 Episódio de escrita nº 1

A retextualização denominada “Chapeuzinho”, produzida pelo aluno B. partiu da contação do clássico literário infantil denominado Chapeuzinho Vermelho e, em seguida, cada criança foi motivada a criar uma nova versão da história, podendo modificar quaisquer elementos.

Por ser tido como referência de uma retextualização, o texto-base é considerado muito importante na análise dos dados deste trabalho. Dessa forma, apresentaremos, inicialmente, o texto no qual a professora embasou-se para realizar a contação, lembrando que, como a contação é realizada com um texto de memória, algumas adaptações podem ter sido realizadas na oralização da história.

A história que serviu como texto-base para a narração da professora faz parte de coleção de contos clássicos em Libras da editora Ciranda Cultural, que conta tanto com o texto escrito quanto com o texto ilustrado em Libras (a Libras não foi utilizada na situação em pauta).

Quadro 3 – História Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina muito bonita que morava em uma floresta, sua avó havia lhe dado de presente um capuz vermelho e, por esse motivo, todos a chamavam de chapeuzinho vermelho.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho fez pãezinhos e doces e pediu para que a filha levasse-os para a avó que estava doente e que morava do outro lado da floresta.

Antes de sair, a mãe de Chapeuzinho vermelho avisou-lhe:

- Não pare e nem converse com estranhos no caminho. É muito perigoso.

A menina andava pela floresta quando encontrou o lobo que teve vontade de comer a menina. O lobo perguntou para Chapeuzinho Vermelho:

- Para onde vai a linda menina?

Chapeuzinho respondeu:

- Vou visitar a minha avó que está doente e velar estes pães e doces para ela.

O lobo aproveitando da inocência da menina, perguntou:

- E onde sua avó mora? É longe daqui?

Chapeuzinho Vermelho, acreditando na bondade do lobo, disse:

- A casa da minha avó é a primeira depois da floresta.

O lobo queria acompanhar a menina até a casa de sua avó, mas Chapeuzinho Vermelho não aceitou, agradeceu ao lobo e resolveu seguir o seu caminho.

O lobo, como conhecia a floresta muito bem, foi pelo caminho mais curto até a primeira casa depois da floresta, e chegou muito mais rápido do que a Chapeuzinho Vermelho.

Chegando a casa da avó, o lobo bateu na porta.

- Quem está aí? – Perguntou a avó de dentro da casa. O lobo, imitando a voz da Chapeuzinho Vermelho, disse:

- É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho.

A avó, que estava adoentada na cama, gritou:

- Abra a porta, minha netinha.

O lobo então entrou, pulou sobre a velhinha e a devorou.

O lobo se vestiu com as roupas da avó da Chapeuzinho Vermelho, fechou a porta e se deitou na cama, esperando a menina chegar.

Chapeuzinho Vermelho chegou algum tempo depois e bateu à porta.

- Quem está aí? – Perguntou uma voz de dentro de casa. Ao escutar uma voz grossa, a menina pensou que avó estivesse gripada e respondeu:

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho.

- Abra a porta, minha netinha. – Gritou o lobo disfarçado.

Chapeuzinho Vermelho entrou e logo perguntou:

- Vovó, para que estas orelhas tão grandes?

E o lobo respondeu:

- São para escutá-la melhor, minha netinha.

- E para que estes olhos tão grandes?

E o lobo respondeu:

- São para vê-la melhor, minha netinha.

- E, vovó, para que essa boca tão grande?

E o lobo respondeu pulando sobre a menina:

- É para comê-la!

Chapeuzinho Vermelho correu e escapou. O lobo tentou, mas estava muito pesado e

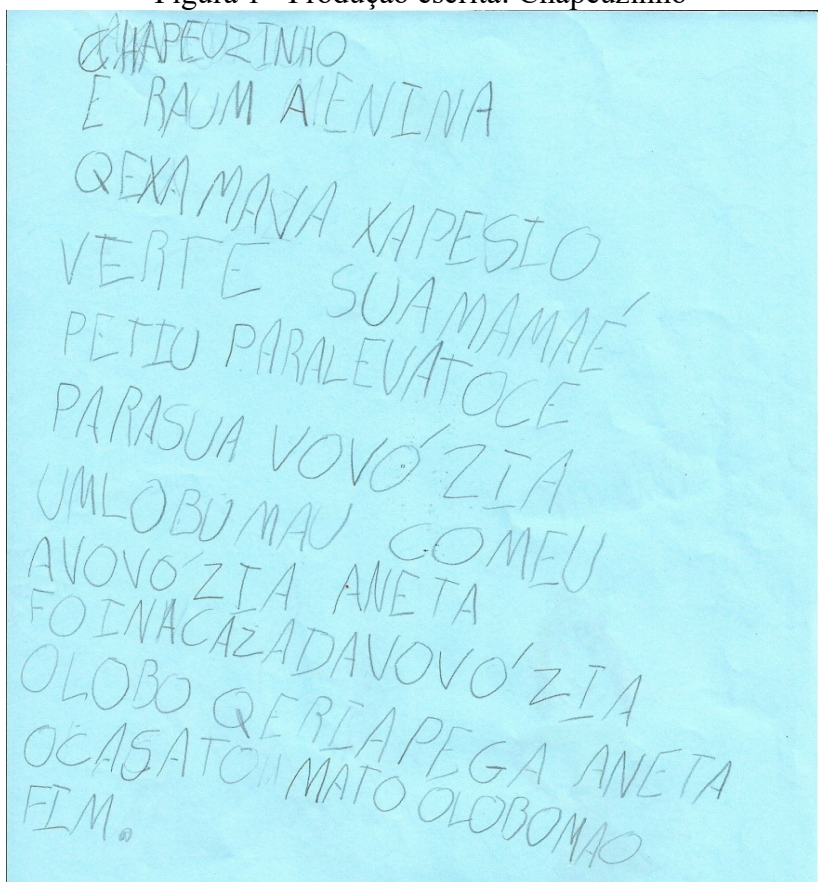
foi morto por um caçador que abriu a barriga do lobo e tirou a vovó viva de dentro dela.

Depois disso, Chapeuzinho Vermelho e a avó viveram felizes para sempre.

Fonte: Editora Ciranda Cultural

Após a contação encenada pela professora, os alunos participantes foram convidados a reescrever o texto, podendo modificar elementos que considerassem interessante para que a produção por eles escrita, se tornasse uma nova história.

Figura 1 - Produção escrita: Chapeuzinho



CHAPEUZINHO
E RAUM AIENINA
QEXA MAVA XAPESIO
VERTE SUA MAMAE
PETIU PARALEVATOCE
PARASUA VOVÓZIA
UM LOBO MAU COMEU
AVOVÓZIA ANETA
FOI NA CAZADA VOVÓZIA
O LOBO QUERIA PEGA ANETA
O CASATO MATO O LOBO MAU
FIM.

Fonte: Da autora

Data: 12/09/18

Em função de um dos objetivos da atividade de produção consistir no desenvolvimento da autonomia para a escrita, foi feito um acordo com os alunos de que eles deveriam produzir o texto sem questionamentos relacionados à escrita das palavras. Foi explicado que cada aluno deveria produzir o texto “do seu jeito”, sem o auxílio da professora. De acordo com as anotações realizadas no diário de campo, a produção do texto (figura 1) ocorreu de forma individual, o aluno B. concentrou-se na escrita de

modo que não fez nenhuma pergunta no desenvolvimento de seu texto. Foi observado também que o aluno-autor apenas se levantou ao término da elaboração de seu texto, não se envolvendo com outros colegas ou com a professora no processo de criação textual. A escolha desse texto se deu pela motivação para o exercício de escrita demonstrada pela criança. (informação extraída do diário de campo).

A análise dessa produção buscou verificar as habilidades das crianças para realizarem a textualização a partir da modalidade oral para a modalidade escrita. Ao contar a história Chapeuzinho Vermelho, a professora esteve atenta às características da modalidade oral, tais como: entonação, movimentos corporais, expressões faciais, prolongamento de vogais, pausas, repetições, perguntas retóricas (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002). Nesse sentido, a análise busca verificar identificar saberes iniciais sobre a modalidade escrita (versão escrita) e a exploração das características da fala na produção oral da criança (versão oral).

Considerando que a questão precípua de qualquer texto (oral ou escrito) é a unidade temática, observa-se que a criança consegue fazer a retextualização de modo a garantir essa unidade.

Ao iniciar o texto, a criança insere o título da história. Antes da contação, a professora, buscando construir uma aproximação das crianças com a modalidade escrita, escreve o título da história no quadro. A criança utiliza a estratégia de copiar esse título, mas suprime a palavra “vermelho” porque na história reescrita faz a alteração para a cor verde. Nesse gesto de escrita, há indícios de instauração de um sujeito, uma vez que não se trata de uma mera cópia, é uma cópia com alteração.

Nesse caso, pode se considerar que a entrada da criança no universo da escrita “não se dá como um voo cego, mas guiado pelas possibilidades da criança de se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro” (De LEMOS, 1995, p.72). A ação da professora foi determinante para o agenciamento de uma ação de escrita: todo conto tem um título.

Outra questão digna de nota refere-se ao uso de palavras ou expressões do tipo “era uma vez”; “uma vez”; “era um/uma”; “foram felizes para sempre”; “foram felizes”; “fim”. Nesse sentido, ao “reproduzir” expressões típicas do texto, lido ou ouvido, a criança se constitui como sujeito da escrita, porque o faz de modo contextualizado. Kato, Moreira e Tarallo (1997, p.41) atestam que:

Ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta (grifo da autora deste trabalho).

Para além dos delimitadores, merece destaque a progressão temática. A criança preserva, na retextualização, os eventos do texto-base: O pedido da mãe para levar doces para a avó, o fato de o lobo ter comido a avó, a visita da neta à casa da avó e o caçador ter matado o lobo.

Nesse contexto, a retextualização de histórias representa uma possibilidade de sistematizar o trabalho de transposição da modalidade oral para a escrita, uma vez que a contiguidade é um mecanismo lingüístico-discursivo que integra as estruturas narrativas e evita a produção de frases soltas. Assim, o procedimento de retextualização não se configura como uma tarefa de mera imitação. Nesse sentido, Teberosky e Colomer pontuam que

Em todo o processo de imitação de um modelo, por parte da criança, haverá aspectos que se retêm, e se deve também poder reconhecer, nas reproduções das crianças, não apenas a linguagem elaborada, mas também as formas próprias do gênero, os temas e as estruturas próprias do texto modelo. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 138)

Embora o texto apresente a repetição excessiva da palavra “vovózia” como mecanismo de retomada do referente “vovozinha”, a criança faz uso de outros recursos de coesão, tais como: a) substituições pronominais: “qe” (que), “sua”, b) uso de artigo definido: “umlobu/ olobo” (um lobo/ o lobo), c) repetições: “aneta” (a neta), “olobo” (o lobo) etc.

Outras marcas reveladoras da singularidade da criança e da sua relação por ela estabelecida com a linguagem dizem respeito às “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, pontuação). Essa escrita “permite a criança sentir-se numa condição de escrevente, que, embora não aceitável segundo os cânones da língua

dita constituída, a sua produção se assemelha a eles” (BORGES, 2006, p.129). Os erros, nesse caso, representam movimentos da criança no processo de aprendizagem da língua/linguagem.

Nesse sentido, no processo de apropriação da escrita, a noção de erro pode ser relativizada, visto que “o domínio da escrita só se efetiva na prática dialógica, situando-se nessa prática a possibilidade de apreensão da sua convencionalidade” (BERBERIAN, 2003, p.23).

Diante do exposto, o processo de retextualização possibilita um olhar para o texto da criança a partir de uma perspectiva de sua relação com a língua. De acordo com Renzo (2000):

É preciso pensar que a criança está o tempo todo se relacionando não com fonemas, palavras isoladas na língua, mas numa relação que se dá, o tempo inteiro, sustentada pelo texto enquanto estrutura macro da língua, onde a língua funciona na sua totalidade. O texto representa para a criança, especificamente, a porta de entrada na linguagem, onde criança e texto imbricam-se mutuamente (p. 38).

Essa afirmação pode ser melhor compreendida ao se analisar a retextualização da modalidade escrita para a modalidade oral (<https://tecalf.blogspot.com/2019/05/chapeuzinho-verde.html>), uma vez que ao contar o texto a criança se atenta para as entonações, para as pausas (embora o texto apresente apenas um sinal de pontuação), reformulação. A gravação do vídeo aconteceu dois dias após a produção textual individual escrita.

Na retextualização digital, o aluno B. foi convidado a contar a história que havia escrito aos demais colegas da turma. Assim, a professora o convidou anteriormente, em particular, para reler seu próprio texto, para que relembresse detalhes da produção.

Inicialmente, o aluno apresentou-se tímido, mas, sentindo-se motivado a contar sua própria história, decidiu que assim faria. As crianças sentaram-se em meio círculo, em volta do aluno-autor e, sabendo que seria gravado ao contar a história, o aluno B. aguardou o sinal da professora e, então, iniciou a contação.

Percebe-se, ao analisar a retextualização digital (vídeo da contação) que o aluno utiliza poucos recursos gestuais, provavelmente, pela condição de timidez e por ser a primeira vez que realizava tal prática (relato do aluno, excerto do diário de campo). Ainda assim, o aluno fez a leitura oral de seu texto.

A retextualização digital foi mostrada aos alunos, ainda sem edição, pelo professora, com a utilização do notebook, no mesmo dia da gravação e só depois foi editada. O vídeo final foi montado, pela professora, com a utilização do software

Windows Movie Maker, apenas acrescentando o título e a finalização do vídeo, apresentando, portanto, a gravação de toda a contação sem cortes. Essa atividade de retextualização permitiu a exploração de diferentes episódios da linguagem: 1) escrito => oral (autor do texto => professora); 2) oral => escrito (professora => alunos); 3) escrito => oral (aluno => aluno). Na dimensão linguístico-discursiva, é importante observarmos que a história lida é mais extensa e apresenta vocabulário e estruturas sintáticas mais elaboradas, enquanto a produção do texto do aluno apresenta uma extensão menor e uma organização menos complexa. A versão digital permite a observação de marcas da oralidade, tais como o emprego de “aí”, de repetições, de correções, de pausas, de entonações.

Nesse sentido, cabe ao professor considerar que a produção de textos na alfabetização apresenta as suas peculiaridades e que é relevante a experiência com a atividade de retextualização, que permite o cotejamento (comparação) de textos, seja por parte dos alunos, seja por parte do próprio professor. Ao problematizar algumas diferenças entre oralidade e escrita, o professor poderá contribuir para que os alunos percebam que a escrita como processo. De acordo com Oswald (1997), o aluno é, portanto, um sujeito histórico-social que constrói e reconstrói a cultura, transformando-a e sendo por ela transformado. Considerando que a escrita faz parte da cultura, do mesmo modo, a criança constrói e reconstrói a escrita (objeto cultural), num processo essencialmente social que, dessa forma, juntamente com o desenvolvimento e apropriação de diferentes habilidades, favorece a ampliação das funções psicológicas superiores.

Ainda sobre o contexto, o professor deve ter uma adequada formação, com vistas a uma atuação teoricamente orientada, pois sem conhecimentos sólidos, por exemplo, em relação aos modos de organização da linguagem, a escrita passa a ser percebida como uma atividade de representação da fala e os desvios linguísticos como erros, devendo ser corrigidos por meio de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito aprendente. Trabalhar com a retextualização possibilita, partir de uma situação de linguagem para outra situação, com demandas peculiares, que envolvem a criança e os seus modos de construção da escrita.

O texto a seguir constitui a retextualização do escrito para o oral, em que se observa que apropriação da língua na alfabetização não se limita a aprendizagem do

código. Nesse contexto, a transformação do movimento da criança se efetiva também na compreensão do funcionamento da língua.

6.3 Episódio de escrita nº 2

A retextualização que será analisada, nas próximas páginas, teve como texto-base o seguinte conto Cinderela da editora Ciranda Cultural:

Quadro 4 – História Cinderela

Cinderela

Era uma vez uma linda garota chamada Cinderela. Quando ainda era criança, sua mãe morreu, e seu pai se casou com uma viúva que já tinha duas filhas e que a tratava muito mal. Mesmo assim, Cinderela tinha um bom coração e esperança de que as coisas poderiam mudar.

Um belo dia, o solado do rei bateu à porta da casa de Cinderela e ela atendeu:

- Boa tarde. Vim trazer o convite do baile que o rei dará para seu filho escolher a futura princesa. Todas as moças da casa estão convidadas – disse ele.

Os olhos de Cinderela brilharam, mas a alegria dela durou muito pouco. Suas meias-irmãs logo arrancaram o convite de suas mãos, dizendo que somente moças bonitas e bem-vestidas poderiam ir ao baile.

Indignada, Cinderela confrontou as duas dizendo que o soldado havia deixado claro que o convite era para todas as moças.

- Você poderá ir ao baile, Cinderela. Mas, antes, terá que terminar todo o trabalho de casa, além de preparar nossas roupas – disse a madrasta ironicamente.

As irmãs sorriram maliciosamente e Cinderela, mesmo triste e sabendo que teria pouco tempo para fazer tudo, começou a correr com as tarefas para conseguir ir ao baile.

Com o passar das horas, a madrasta ia dando cada vez mais trabalho para Cinderela. Quando a noite caiu, ela estava exausta e não tinha conseguido terminar tudo.

- É uma pena que nossa querida Cinderela não possa ir ao baile. Mas nós aproveitaremos por você! – Debocharam as três, saindo de casa.

Sozinha, Cinderela sentou-se em frente à lareira e, com os olhos cheios de lágrimas, lamentou não poder ir ao baile.

De repente, uma linda fada madrinha com um vestido azul, asas reluzentes e uma

varinha de condão brilhante apareceu e disse que ajudaria a jovem. Cinderela quase não acreditou no que viu e perguntou a ela como poderia ir ao baile. A fada madrinha explicou que realizaria o desejo da garota e pediu para ela lhe trazer seis camundongos, duas ratazanas e uma abóbora.

Cinderela atendeu de imediato e, com todos os itens à sua frente, a fada madrinha balançou sua varinha de condão e logo surgiram seis grandes e encantadores cavalos, dois criados e uma elegante carruagem.

- Mas de que adianta ter a carruagem se não tenho roupas nem sapatos adequando? – Perguntou Cinderela.

Então, a fada apontou sua varinha em direção à moça e, como num passe de mágica, Cinderela ficou linda e elegante, usando um belo vestido com brilhantes e calçando perfeitos sapatinhos de cristal.

Encantada, a garota pensou estar sonhando com toda aquela magia e agradeceu à fada madrinha.

- Você está pronta para ir ao baile, mas lembre-se, o encanto acaba à meia-noite. Portanto, você deverá ir embora antes que tudo volte a ser como era – Explicou a fada.

Cinderela entrou na carruagem e partiu para o castelo.

Quando chegou ao baile, Cinderela atraiu todos os olhares, principalmente o do príncipe, que logo a tirou para dançar. Suas meias-irmãs não a reconheceram, mas ficaram furiosas com aquela intrusa que roubara a atenção do príncipe. Cinderela dançou a noite toda com o rapaz. Mas, quando o relógio bateu às doze badaladas a garota foi embora às pressas, para não voltar aos farrapos no meio da festa.

Inconformado, o príncipe desceu as escadarias do castelo atrás de Cinderela, mas a única coisa que conseguiu encontrar foi um de seus sapatinhos de cristal, que ela perdeu ao sair correndo. De volta ao lar, Cinderela sonhou aquela e todas as noites seguinte com os momentos felizes que vivera no baile.

Os dias se passaram, até que o príncipe, com o sapatinho de cristal nas mãos, ordenou aos soldados que o acompanhassem em todas as casas que tinham recebido o convite do baile, em busca de sua princesa.

Assim, durante algumas semanas, o príncipe visitou todas as casas para que as moças experimentassem o sapato de cristal. Até que, um dia, ele bateu à porta de Cinderela. A madrasta que já sabia que o príncipe estava em busca da dona do sapato, logo atendeu a porta e disse a ele que as únicas moças que havia em sua casa eram suas duas filhas. O

príncipe tentou calçar o sapato nas meninas, mas uma tinha o pé muito largo e a outra tinha o pé muito grande.

O príncipe já tinha visitado todas as casas e não havia nem sinal de sua princesa. Mas, quando se levantou para ir embora, ele avistou uma moça ajoelhada limpando o chão e perguntou à madrasta quem era ela.

- Não é ninguém! É apenas uma empregada - respondeu a dona da casa.

Para desespero da madrasta, ele se aproximou da Cinderela e pediu que ela experimentasse o sapato.

Cinderela experimentou o sapato e, para a surpresa de todos, ele serviu perfeitamente em seu pé. O príncipe, então, reconheceu a bela moça que dançou com ele.

- É você, a minha princesa! Agora que a encontrei, não a perderei jamais – disse o rapaz, apaixonado.

Cinderela e o príncipe se casaram em uma linda cerimônia no castelo e viveram feliz para sempre.

Fonte: Editora Ciranda Cultural

Após ler a história Cinderela, a professora solicita a retextualização do conto, sugerindo modificações do enredo, mas mantendo a personagem principal.

Figura 2 - Produção escrita: Cinderela

A NEVI SCINDER DE

ERA UMA GAROTONHA MUITO LINDA
MAS ELA NAGEU MUITO DESTANTE
ITINHA 2 AMIGAS MAS TINHA UMA
FESTA E SCINDER DENEVI QUERIA
MUITO IR MAS AS AMIGAS E SCINDER
QUERIA MUITO IR MAS SUAS AMIGAS DISE
NÃO NÃO INÃO INÃO FICOL MUITO
TRISTE CHOROLICHOROU MAS DEREPEENTE
APARESEU UM MOSO E PERGUNTO
PARA ELA PORQUE ESTA CHORANDO
ELA COM MUITA VERGONHA DICE
GAGUJANDO QUE E VOCE E LA
NÃO ESCOTOU O MOSO
ESAIU CORENDO PARA MUITO
LOUJE NIGEIA ECOUTRO MA
UM DIA ELA EL ECOUTROU
UM VISTIDO LINDO E SAPATOS
LINDOS E CONSIGIU IR NA FESTA E
SI CASOL E TIVERÃO 8 FILIOS FIM

Fonte: Da autora.

Data: 21/08/18

No episódio da figura 2, a criança atende à solicitação, embora sua escrita seja caracterizada por uma produção que ainda apresenta marcas de uma fase de apropriação do sistema linguístico e da organização textual-discursiva. Assim, ainda é possível encontrar troca de letras (garotonha/garotinha, naçel/nasceu, escotou/escutou), hipercorreções (destante/distante, ficol/ficou), junção vocabular (derepente/de repente,

sicasol/se casou), marcas da oralidade (intão/então, muinto/muito), entre outras “incoreções”, que demonstram uma escrita singular e que sustentam o processo de produção de sentidos. O movimento interpretativo do texto da criança está veiculado ao olhar do leitor, uma vez que o funcionamento dos textos e por extensão da linguagem se efetiva por meio da interação entre os interlocutores. Se a interpretação implica sempre “uma tensão entre reconhecimento e estranhamento” (PEREIRA DE CASTRO, 1995) dos arranjos inusitados e das conquistas evidenciados nos textos produzidos pelas crianças, é relevante que o adulto (professor, pais, etc.) perceba na escrita da criança um saber sobre/da língua.

Nesse processo de retextualização a criança busca estabelecer relações lógicas entre fonemas e grafemas (apareceu/apareceu), apresentar construções sintáticas próprias da língua constituída (era uma garotinha muito linda mas ela naçel muinto distante.../ era uma garotinha muito linda, mas ela nasceu muito distante...) e seguir a constituição peculiar das composições narrativas (personagens, enredo, delimitadores iniciais e finais, fala de personagens, verbos no passado, etc.).

Nesse sentido, a atividade de retextualização, com todas as (des) articulações presentes na materialidade textual, propicia a instauração de uma escrita autoral, aqui evidenciada pela inserção de falas de personagens (não não i não/ não, não e não) e pela proposição de um novo final (e tiveram 8 filios/ e tiveram 8 filhos). Assim, o texto-base e sua história de amor se inscreve na produção da criança, o que evidencia que mesmo sendo uma narrativa que reconta a história lida, ela é um texto de alguém. A retextualização representa a possibilidade de a criança ser arrebatada por outra história, iluminando “a presença subjacente da estrutura sobre a qual se move o sujeito que dá sustentação ao texto” (LEMOS, 1992, p.134). A escrita da criança desvela/revela uma posição ativa, que é inerente a interpretação de outros textos. Esses outros textos incorporados aos saberes da criança possibilitam novas relações, novos efeitos de sentido.

Desse modo, os erros, as construções enigmáticas e os distanciamentos das instruções passadas às crianças devem ser tolerados e interrogados, uma vez que essas questões integram o processo de entrada da criança na escrita, ou seja, são inevitáveis e constitutivas (FERREIRA, 2008).

Complementando o exposto, Mota (1995) postula que a interação com textos orais e escritos possibilita a dinamização do processo de aquisição da escrita, seja para compreender a organização/funcionamento peculiar dessa modalidade, seja para a

criança se deslocar em relação à própria fala e adentrar-se no universo da escrita. Essas modalidades apresentam similaridades, mas também diferenças que lhe são constitutivas. A criança que escreve é um sujeito já constituído e em constituição pela linguagem.

Na produção da criança, é possível constatar a presença de elementos do texto-base: a personagem é bonita, queria participar de uma festa, conhece um rapaz, “ganha” um vestido e sapatos lindos, vai a uma festa e se casa. Esses elementos evidenciam a relevância do outro que com quem a criança interage (professor, colegas, autores das histórias e a própria criança) para a constituição da linguagem. Pela relação com o outro, a criança se constitui como sujeito da/na linguagem, num constante movimento dialógico. Para Bakhtin (2011, p. 300),

uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele.

Nessa perspectiva, a produção da criança, influenciada pelo outro, responde a uma demanda da escola (ou do professor), que, de certo modo, impõe determinadas construções. Assim a criança faz uso de itens lexicais, tais como “destante” e “derepente”, que são mais usuais nos discursos que figuram em textos escritos. Esses exemplos, embora possam aparentar uma estratégia discursiva recorrente, evidenciam escolhas que se originam do texto-base. Normalmente, a criança utiliza termos sinônimos, como “longe” e “aí” nas suas narrativas orais. O emprego da hipercorreção “destante” indicia um movimento de construção da escrita por parte da criança, assim como a junção vocabular “derepente”. É a criança “mostrando” a sua marca no texto.

Desse modo, os discursos, que naturalizam ou justificam uma posição de um não saber por parte da criança em fase de aquisição da escrita, (des)velam um desconhecimento por parte do professor de que os sujeitos-aprendizes ocupam uma posição enunciativa na atividade de escrita. “A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.23).

Registra-se também que ao ocupar o papel de intérprete do texto da criança, merece destaque as ocorrências sinalizadoras dessa singularidade e de suas influências na construção do projeto de dizer. Assim, questões como a nomeação da personagem

principal “Scinder de nevi” e a substituição da versão tradicional “foram felizes para sempre” por “sicasol e tiverão 8 filios” evidenciam discursos outros que incorporados pela criança são transformados e tomados como referência para o sujeito em constituição, que num constante movimento toma a palavra do outro para torná-la palavra própria.

Ao realizar a retextualização digital, a professora fez opção pelo trabalho coletivo. Assim, a partir da produção retextualizado pelo aluno P., ela foi disponibilizando três alternativas de imagens para que as crianças da turma escolhessem a cena mais apropriada ao conteúdo da história. Nesse contexto, as escolhas eram justificadas a partir de argumentos apresentados pelas crianças, conforme se observa a seguir.

Inicialmente, as crianças escolheram uma personagem para ser a componente principal da história. Foram expostas três opções para escolha: Uma mulher, uma menina (criança) e uma princesa. A professora releu o início da história do aluno P. e questionou qual seria a melhor escolha. Nesse momento, algumas meninas gostariam de ter escolhido a princesa, porém foram contestadas pelo próprio autor da produção textual que disse: “- A história diz que era uma garotinha muito linda e não uma princesa” (Excerto do diário de campo). Vários alunos, incluindo algumas meninas que haviam votado na princesa para compor a personagem principal, concordaram e a professora questionou se todos estavam de acordo ou se queriam escolher outra personagem. As crianças concordaram que a menina da foto abaixo seria a melhor escolha para a personagem e seguiram-se as propostas de cenários e situações com o decorrer da história.

Figura 3- Retextualização digital: Scinder de Nevi



Fonte: Da autora

Na figura 3, as crianças relacionaram um lugar distante com o cenário desprovido de movimento de pessoas, com a presença de casas em ruínas e mata fechada. Assim, as escolhas realizadas pelos alunos possibilitam a mobilização de conhecimentos relacionados às diferentes modalidades (oral, escrita, imagens) “para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 21). Essa inserção das múltiplas linguagens do contexto da alfabetização possibilita um trabalho pautado na perspectiva dos multiletramentos, conforme concebido por Rojo (2009).

Para a autora a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética, corporal e do movimento) possibilita a formação de leitores críticos e éticos, nas diversas práticas do cotidiano social. Nesse sentido, o trabalho de retextualização torna-se um espaço privilegiado de análises das múltiplas linguagens que constituem os textos que circulam na sociedade da informação, uma vez que viabiliza a discussão sobre os diferentes modos de produção de sentidos e promove espaços de usos das diversas linguagens, expressas em diversos sistemas semióticos (ou sígnicos). Essa atividade se configura como uma prática de linguagem, portanto, é um lugar de interação humana, interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores (GERALDI, 2009). Nessa abordagem, os sujeitos utilizam a linguagem não só para a troca de conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo.

Na figura 4, observa-se que as estratégias utilizadas pelas crianças evidenciam a mobilização de conhecimentos prévios sobre a linguagem e seus usos.

Figura 4- Retextualização digital: Scinder de Nevi



Fonte: Da autora

Após a escolha do cenário, a aluna I. chama a atenção dizendo: “Nessa hora, tinha que ter um balãozinho com as amigas falando não para Scinder de Nevi”. A professora, nesse momento, acata a sugestão da aluna e questiona: “Como poderíamos fazer isso?”. Alguns alunos levanta as mãos para dar suas opiniões e a aluno R. sugere: “Igual aqueles balões de história em quadrinhos”, o aluno D. complementa: “A gente pode escrever dentro do balão, pode escrever que não quer”. A professora problematiza: “como eu posso também mostrar um não?” O que usamos para mostrar que não é permitido, que é proibido?” O aluno D falou: “proibido fumar, é um desenho com um X. Então, a professora fala: “podemos colocar um X no balão?” e a aluna A. fala: “Um desenho de festa, tipo umas bexigas e o X, que vai significar que a Scinder de Nevi não pode ir”. Nessa ocasião, a professora não tinha esse tipo de opção pronta no computador para mostrar e pediu para que a aluna desenhasse em um papel o que havia imaginado. A aluna A., então, esboçou em uma folha o desenho de bexigas de festas sendo encobertas por um X grande, que a aluna fez com lápis de cor vermelho, por cima dos balões apenas desenhados com lápis de lição. (Excerto do diário de campo).

A opção pela conjugação de uso de balões com texto verbal “não, não e não” e com uma metáfora visual “balões (bexigas), indicando festa e o X indicando negação” evidencia que a apropriação da linguagem na alfabetização não se limita a

aprendizagem do código verbal. Nesse sentido, a retextualização insere-se em um outro contexto, que envolve outros sujeitos, com outros saberes, outros tempos e outros espaços. Assim, segundo Geraldi (2012) dar contexto a um texto significa analisá-lo sobre uma outra perspectiva, é colocá-lo em diálogo com outros textos, é analisar as múltiplas semioses tecidas na unidade do acontecimento de enunciados concretos e únicos, participam desse aqui e agora único, desse momento singular. Desse modo, a reiteração do item lexical “não” indicia uma marca do discurso oral que é representado por meio de um balão de fala. Soma-se a isso, a escolha dos balões (bexigas) para representar a ideia de festa e do símbolo convencional X para evidenciar a ideia de negação. Essa escolha evidencia processos de interação de sujeitos, que se constituem na e pela linguagem, a partir de suas relações com o mundo e com o outro.

Por questões impostas pelos limites deste trabalho, não é possível reproduzir todos os diálogos de interação com as crianças, que participaram ativamente das escolhas semióticas (imagens, cores, cenários, iluminação, etc). No entanto, a seleção de questões aqui analisadas já permitem antever que a linguagem, em especial, a escrita, “tem natureza dialógica intrínseca, pois é orientada para o outro, exige resposta e é impregnada de vozes e a enunciação discursiva escrita depende de uma aprendizagem, em que o outro tem grande parcela de participação.” (GARCEZ, 2010, p. 69). As crianças dizem muito de si e levam muito dos outros, no processo de alfabetização.

Por fim, na figura 5, a construção da imagem pelas crianças suscita possibilidades interpretativas.

Figura 5 - Retextualização digital: Scinder de Nevi



Fonte: Da autora

Na figura em pauta, a representação da “princesa” se distancia das escolhas anteriores: ela aparece mais velha, com cabelo preso, com óculos e com uma roupa social, o que parece sugerir a ideia de mãe. A intenção de escolher uma outra opção de personagem para o final da história surgiu das próprias crianças, o aluno D. disse: “não pode mais ser uma menina, ela já cresceu”. Nesse instante, a professora pergunta: “O que faremos, então? Temos as opções que escolhemos no início, vamos vê-las novamente?” Mas, a aluna M. sugere: “procura, na internet, uma mãe” e a professora segue a sugestão buscando imagens no Google, na opção vetor. “Essa parece com a Scinder mais velha” indica o aluno P. (autor da produção escrita) e os demais colegas concordam (Excerto do diário de campo). Além disso, os alunos colocam em destaque as 8 crianças em um espaço fechado sem móveis. Nesse momento da retextualização, embora a cena evidencie o conteúdo da parte final da história, as escolhas realizadas sinalizam para outras possibilidades interpretativas, “o que é trazido, repetido do texto do outro, vem com diferença, pois passa pela interpretação do sujeito” (ASPILICUETA, 2014, p.113), ou seja, as crianças ao transmutarem o texto da modalidade oral (leitura) e da modalidade escrita pelo aluno P. para o texto audiovisual deixam pistas para leituras outras. Essas possibilidades de leitura abrem caminho para a atuação do professor, que cumpre o papel do outro tutelar (BORGES, 2006), que considera que a entrada da criança na escrita não deve ser em uma posição de espectadora. Não é a aula em si que forma o aluno produtor de texto, mas as interações que são estabelecidas nela.

No tocante à oralização do texto para articulação com as imagens, a professora realizou uma discussão com os alunos acerca das partes do texto que deveriam corresponder a cada cena. Essa construção coletiva acerca dos movimentos de articulação entre as diferentes semioses (oral, escrito e imagético) promoveu deslocamentos não só em relação às perspectivas das crianças no processo de produção de sentidos, mas também em relação aos modos de efetivação da prática pedagógica, uma vez que o trabalho sistematizado com as múltiplas linguagens se constitui como uma atividade que imprime muitos desafios.

Além das dificuldades inerentes à inserção de práticas que contemplem o estudo de textos multissemióticos e a retextualização em sala de aula, a posição de intérprete, atribuída ao professor, também se configura como uma ação que se reveste de complexidade. A leitura realizada pelo aluno P., o mesmo autor da retextualização escrita, evidencia um sujeito em constituição, que se alterna entre um saber fazer e um saber em construção (<https://tecalf.blogspot.com/2018/09/scinder-de-neve.html>). Na

mesma leitura, as pausas, a pronúncia das palavras, a entonação, o ritmo fazem emergir “erros” e “acertos”, demonstrando que o professor precisa considerar a aquisição da linguagem como um processo não cumulativo, mas sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997). Para as autoras a oscilação entre usos adequados e inadequados representa um indício de que a criança está construindo saberes sobre a linguagem e, simultaneamente, produzindo referências e sentidos pelo e no discurso.

As montagens das imagens com as escolhas das crianças e a produção do vídeo final dessa retextualização digital contaram com o trabalho de um profissional ligado à área de tecnologias e informática.

A próxima análise traz uma produção coletiva de retextualização, a partir do conto “Até as princesas soltam pum”.

6.4 Episódio de escrita nº3

Na seguinte produção textual que analisamos, foi realizada uma criação coletiva, na qual a professora da turma se posicionou como escriba, registrando, na lousa, as ideias expostas pelos discentes. Para isso, o texto base utilizado, foi um conto contemporâneo da autora Ilan Brenman, editora Brinque-Book.

Quadro 5 – História Até as princesas soltam pum

<p>Até as princesas soltam pum</p>
<p>Depois de chegar da escola, Laura chamou o pai e perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none">- As princesas soltam pum?– Por que você quer saber isso? – Perguntou o pai, curioso.- É que na escola rolou uma briga... Mas antes de contar o que aconteceu, quero que você responda minha pergunta.- Acho que sim, as princesas soltam pum - respondeu o pai, com delicadeza.- Não pode ser pai, na escola a discussão era sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a Cinderela era uma peidona. As meninas todas falaram que isso era impossível, que nenhuma princesa no mundo soltava pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão.- Mas pai, como você sabe que elas soltam pum? <p>O pai, que amava livros e boas histórias, assim com a filha, se levantou, foi até a biblioteca, olhou para Laura e fez um gesto com o dedo indicador na boca. Era para eles ficarem em silêncio. Depois de um tempo, o pai encontrou um livro que parecia ter mais de duzentos anos.</p> <ul style="list-style-type: none">- O que é isso, pai? <p>O pai fez cara de mistério, levou a filha até seu escritório, trancou a porta e disse baixinho, quase sussurrando:</p> <ul style="list-style-type: none">- Este é o livro secreto das princesas. <p>Ao ouvir aquilo, o coração de Laura disparou.</p>

- E o que conta esse livro, pai?

- Todos os segredos das princesas mais famosas do mundo. Inclusive tem um capítulo chamado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”.

- Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo? O que significa isso, pai?

- Nesse capítulo, temos alguns relatos altamente secretos sobre os pums que as princesas soltaram. Você quer começar por quem?

- Pai, é claro que quero começar com a Cinderela!!!

O pai foi folheando o livro, parou numa parte, leu e disse para a filha:

- Você lembra da noite do baile da Cinderela?

- Sim!

- Naquela noite, ela estava muito nervosa. Antes de ir para o baile, ela comeu duas barras de chocolate que a madrasta havia escondido na despensa. Na hora da dança, o príncipe apertou muito a cintura da cinderela, ela não aguentou e soltou um pum bem no instante em que o relógio avisou que era meia noite.

- Ufa, pai! Quer dizer que o príncipe nem percebeu?

- Não, filha.

- E a Branca de Neve?

- O pai pulou algumas páginas, passou o olho em cima delas e disse:

- A comida dos anões era muito gordurosa, eles gostavam de torresmo, repolho refogado, queijos de todos os tipos, bolos de abricó... A Branca de Neve já estava estufada com toda aquela comida cheia de colesterol. Quando a madrasta deu a maçã envenenada para ela, não houve nem tempo de experimentá-la: Branca soltou um pum tão fedorento, que chegava a ser tóxico. Ela desmaiou por causa disso.

- Por isso os anões a colocaram num caixão de vidro, para ninguém sentir o cheiro?

- É evidente, minha filha.

- E como o príncipe teve coragem de chegar perto dela?

- Aqui no meu livro diz que, no dia em que o príncipe passou e viu o caixão de vidro, ele estava com uma gripe danada, o nariz todo entupido.

- Ufa, se não fosse isso, a Branca de Neve estaria morta.

- Pode ter certeza – disse o pai convicto.

- E a Pequena Sereia?

O pai procurou por um tempo e, finalmente, disse:

- Ela é a princesa que mais conseguia disfarçar seus problemas gástricos. Quando dava aquela vontadezinha... Era só pular na água, e quando apareciam as bolhas... Ela dizia que eram as algas que estavam arrotando.

- Mas, mesmo soltando pum, elas continuam sendo lindas princesas, não é, pai?

- Claro, filha. Elas são as princesas mais lindas do mundo, mas até as princesas soltam pum. O importante é você não espalhar esse segredo por aí.

Fonte: Editora Brinque-Book

A partir da leitura do texto acima descrito, a professora solicitou que as crianças pensassem em uma nova história, a partir do conto ouvido e indicou que essa história seria realizada de forma coletiva. Para isso, os discentes precisavam expor as ideias que seriam analisadas e escolhidas de forma democrática para a composição do texto final.

A professora retomou características marcantes no texto e fez uma interpretação oral antes do início da nova produção textual. Discutiu sobre comportamentos que não

são adequados na nossa cultura. As crianças falaram sobre diversas questões, como falar em determinados espaços, comer com a boca aberta, tirar a roupa perto de determinadas pessoas, aceitar coisas de pessoas desconhecidas, arrotar. Retomando a produção de textos, o aluno (D.) lançou a primeira ideia: “poderíamos fazer uma história de príncipe e ao invés de soltar pum, ele poderia arrotar”. (excerto do diário de campo). Grande parte dos colegas vibrou com a ideia de D.

A professora perguntou se consideravam uma boa ideia, as crianças concordaram positivamente e iniciou-se o processo de produção escrita. Essa escrita feita pelo professor, de um texto ditado pelos alunos, desenvolve diversas capacidades linguístico-discursivas, como ressaltam Teberosky e Colomer (2003):

Desempenhando o papel de escriba, o professor ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e escrever para ser escrito (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o “já está escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito.

Essas capacidades auxiliam no desenvolvimento do processo de alfabetização e do letramento, uma vez que as dimensões da escrita convencional e dos usos da linguagem são contempladas no processo de ensino e de aprendizagem da escrita., como se pode observar na conversa abaixo, extraída do diário de campo:

Aluna A.: Aí o príncipe encontra a princesa na praça, às cinco horas e aí os dois se “apaixona”.
Aluno P.: É, mas tem que escrever “apaixonam”, senão fica errado.
Aluna A.: E os dois se apaixonam.
Professora: Por que ficaria errado se escrevesse “os dois se apaixonam”?
Aluno P.: Porque são dois, ué. Se fosse um só poderia ser “se apaixonam”, mas se são os dois, tem que ser “se apaixonam”.

A reflexão que P. faz acerca do uso do plural, acontece de forma espontânea, sendo descoberta, pelo próprio aluno, ao ser levado para essa situação. Constitui-se, portanto, de um saber epilinguístico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 28) caracterizam esse tipo de saber como saber “um saber intuitivo, comum a todos os falantes da língua, que se manifesta em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem.” Nesse sentido, durante o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, por exemplo, as crianças elaboram reflexões e chegam a conclusões sobre as propriedades fonológicas,

morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais da linguagem, produzindo expressões e construções que nunca ouviram dos adultos, mas inferiram dos usos linguísticos que presenciaram (exemplo: “fazi”, “escovi”).

Ao iniciar o aprendizado escolar, o aluno já tem internalizada a gramática da língua, em função de suas experiências com a linguagem oral. O plano em que isso ocorre é, no entanto, não-consciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar com eles de forma reflexiva. No caso do aprendizado da modalidade escrita, há a exigência dessa abstração:

por um lado, ela deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção (VYGOTSKI, 1991, p. 229-230).

Em suma, a capacidade epilinguística diz respeito às habilidades de reflexão sobre os usos da língua. Nesse sentido, o trabalho epilinguístico caracteriza-se pelo domínio funcional de regras subjacentes ao uso da língua (BRASIL, 1997; GERALDI, 1993; TEBEROSKY, 1994; TRAVAGLIA, 1996). A atividade epilinguística ocorre no momento em que o uso da língua se efetiva. Na alfabetização, esse tipo de atividade favorece o aperfeiçoamento de habilidades de reflexão sobre os aspectos que constituem a organização do sistema linguístico.

De acordo com Miller (s/d),

Um trabalho pedagógico que considere a implementação das atividades epilinguísticas como parte constitutiva do processo de produção de textos escritos insere, nos momentos de discussão coletiva, a leitura e análise de textos sociais do mesmo tipo que o aluno está escrevendo.

A escrita de um texto coletivo pode apresentar algumas questões observadas pela professora (e também pesquisadora deste trabalho): a) alguns discentes podem participar mais do que outros, existindo, ainda, aqueles que não participam; b) podem ocorrer conflitos entre as ideias dos participantes. c) o papel do professor mediador pode ser fundamental para o desenvolvimento dessa atividade.

Explicitaremos aqui as ações realizadas diante das situações apresentadas acima, com a intenção de esclarecer o trabalho desenvolvido.

Ao observar que algumas crianças não participavam da exposição de ideias no processo de escrita do texto coletivo, a professora agia motivando tais alunos a pensar sobre a história, dizendo frases como:

Professora: M, o que você pensa sobre isso?

Professora: V, pode nos ajudar a pensar o que príncipe pode fazer para mudar essa situação?

Professora: E, como você acha que essa história poderia terminar?

Ainda que a professora fizesse as intervenções, algumas crianças não quiseram participar. Diante dessa situação, a professora deixou-as livres para a não contribuição. Em contrapartida, algumas crianças participaram da produção coletiva de forma frequente e interativa, o que acabou gerando alguns impasses no processo de construção do texto em que a professora precisou intervir, como no caso abaixo, extraído do diário de campo:

Aluno D.: Aí ele arrotta no meio do casamento e ela foge.

Aluna N.: Não, ela perdoa ele e casa assim mesmo.

Aluno D.: Mas ele vai arrotar no meio da casamento, que feiura. Ela não pode perdoar ele tão fácil. Tem que ter emoção na história.

Aluna N.: Mas é uma história de amor. Igual aos contos de fada.

Aluno D.: Mas a história vai ficar muito curta e sem graça se acabar aí.

Professora: Pessoal, o que vocês acham? Vamos fazer uma votação: quem acha que ela deve perdoar e se casar com ele assim mesmo e quem acha que ela deve fugir e, então, continuamos a elaborar a história até encontrar um outro final?

Nessa aula estavam presentes 16 alunos, dos quais 11 votaram pela segunda opção e a professora deu seguimento à escrita tendo como base a opção da maioria. Nas duas situações descritas acima, podemos perceber que o papel da professora, como mediadora, na escrita do texto foi de suma importância.

Diante da primeira situação, o incentivo e acolhimento foram fundamentais. Nesse caso, ainda que nem todos os alunos tivessem participado, a ação docente mostrou que se importava com a opinião deles, o que pode oportunizar uma participação mais ativa em outras ações didáticas.

Na segunda situação, a intervenção docente auxiliou o processo de fazer escolhas coletivas de forma democrática. Gasparin (2005) ressalta que “ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles” (p. 23).

Os alunos, no acontecimento descrito, tiveram oportunidade de serem protagonistas da produção, fazendo as escolhas de forma conjunta, tendo a professora como base mediadora, mas não em uma relação hierárquica, antes, em uma relação de parceria e troca.

A produção textual coletiva final teve a seguinte versão:

Quadro 6 - Produção escrita: Até os príncipes arrotam

Até os príncipes arrotam

Era uma vez um príncipe, ele comia muita comida e bebia muita Coca-Cola e arrotava, arrotava, arrotava e não parava de arrotar.

Um dia, às cinco horas, na praça, o príncipe encontrou uma princesa.

Eles se apaixonaram, mas ela não quis casar com ele porque ele arrotou no meio do casamento. Ela saiu correndo.

Ele prometeu parar com a mania de arrotar na cara dos outros. A princesa deu uma chance e casou com ele. Toda vez que ele ia arrotar, ele tampava a boca. Assim, eles viveram felizes para sempre.

Fim

Fonte: Da autora

Data: 13/08/18

Após a escrita do texto, no quadro, feita pela professora, os alunos receberam a proposta de se dividirem em pequenos grupos para ilustrarem, cada grupo uma parte da história produzida. Ao final, todos da turma escolheriam, os desenhos que iriam compor a retextualização digital do conto.

Dessa forma, ao terminarem, a professora expunha os trabalhos de cada parte da história e, mais uma vez, em votação, a turma decidia quais comporiam a versão digital do texto.

A versão digital foi produzida pela própria professora, utilizando os desenhos das crianças e o texto coletivo, a leitura, dessa vez, foi realizada pela própria professora, com o auxílio de seu filho para falar o título e a palavra “fim”. A docente uniu áudio e imagens no software denominado Windows Movie Maker. Essa composição foi realizada na casa da própria professora que, depois, levou o vídeo pronto para a reprodução em sala de aula. A versão da retextualização digital pode ser visualizada no seguinte link: <http://tecalf.blogspot.com/2018/09/ate-os-principes-arrotam.html>.

A partir do acesso ao diário de campo, foi possível constatar que, ao contrário das outras atividades, por se tratar de uma produção não verbal, houve uma discussão da versão digital com as crianças, que contemplou os seguintes aspectos:

a) Como a gente percebe que a história muda de cena? A discussão permitiu aos alunos perceberem que o recurso de analogia de mudança de página foi usado para a mudança de telas. Esse recurso (semiótico) de movimento traz dinamicidade ao texto e favorece a mobilização da atenção do espectador.

Figura 6 - Retextualização digital: “Até os príncipes arrotam”



Fonte: Da autora

b) Na primeira segunda tela, a princesa está feliz ou triste? Como se pode perceber esse sentimento? As crianças apontaram a forma da boca como indicativo de tristeza. Esse recurso (semiótico) de expressão facial permite a percepção por parte das crianças de que outros recursos não linguísticos também são indiciadores de sentido. Nessa mesma tela, outra questão foi levantada: O que significa esse desenho ao lado da boca do príncipe? Algumas crianças responderam que era o “aroto”. Esse recurso (semiótico) de metáforas visuais evidenciam que os sentidos podem ser representados por meio de imagens que sinalizam determinadas interpretações. (figura 7)

Figura 7 - Retextualização digital “Até os príncipes arrotam”



Fonte: Da autora

c) Na penúltima tela, foi problematizada a seguinte questão: Nesta cena, a princesa aparece loira. Como podemos saber que se trata da mesma pessoa? Nas histórias em quadrinhos, normalmente, ocorre a manutenção das características físicas das personagens ou quando acontece alguma mudança isso é anunciado pelo texto verbal ou pelo próprio enredo. No caso em questão, não houve essa sinalização. Algumas crianças consideraram que não foi observada essa característica. O aluno D argumentou que a princesa descoloriu os cabelos. A atenção aos usos de recursos semióticos pode favorecer o desenvolvimento da observação dos aspectos constitutivos dos textos por parte dos alunos. Para Dionísio, “o modo de apresentação do material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Cabe ao aprendiz fazer sentido do material que lhe é apresentado, mas cabe ao professor promover a seleção adequada do material, levando em consideração as questões cognitivas subjacentes. (DIONISIO, 2006, p. 34).

Figura 8 - Retextualização digital “Até os príncipes arrotam”



Fonte: Da autora

O trabalho com a produção de textos na alfabetização, dimensionado na perspectiva de uma atividade com textos multissemióticos, permite uma exploração de múltiplas linguagens que integram o cotidiano das crianças. Nesse sentido, Simões (2009, p. 35) reitera a que existem várias leituras que atravessam o cotidiano

sem que a escola lhes dê, via de regra, a devida atenção, uma vez que da expressão facial ao tom de voz a interação comunicativa se realiza e, se não se atentar a cada detalhe, muitas informações se perdem, escondidas ou mesmo camufladas pelas palavras faladas ou escritas, as quais não compõem a mensagem isoladamente. Por isso a proposta de um trabalho com fundamentos semióticos.

Diante do exposto, pode-se considerar que todo o processo de ensino e de aprendizagem do texto escrito deve ser fundamentado no pressuposto de que a construção do conhecimento da escrita e sobre a escrita se efetiva a partir do conhecimento linguístico-semiótico-discursivo do aluno. Nesse sentido, avaliar as competências e/ou habilidades de escrita construídas pela criança em seu processo de aprendizagem implica, notadamente, tomar o texto escrito em função de suas condições de produção. Isso significa considerar não apenas as dimensões linguísticas, mas também as semióticas, que compõem a organização discursiva dos textos.

Tendo em vista as análises dos dados desta pesquisa, é possível aferir que dentro das duas grandes categorias evidenciadas (a apropriação do sistema linguístico e a organização textual-discursiva) diversos aspectos textuais e discursivos emergiram das retextualizações produzidas. Assim, em função das características dos textos

multissemióticos que compuseram o corpus dessa pesquisa, ressaltamos que a relação da criança com a língua, a contiguidade, a progressão temática, as marcas da oralidade, as relações entre grafemas e fonemas, os movimentos de articulação entre as diferentes semioses (texto, imagem, som) e todo o processo de retextualização, incluindo as condições de produção, configuram-se aspectos relevantes na composição de um texto multissemiótico em ambiente digital, tendo como autores crianças em processo de alfabetização.

7 Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu uma observação sistemática para momentos de produção de texto ao analisar os aspectos textuais e discursivos utilizados por alunos em processo de alfabetização, tanto nas ações de escrita mais frequentes, com recursos materiais simples (como lápis e papel), como na utilização de suportes digitais para reprodução das retextualizações produzidas.

A produção de textos com alunos que ainda não dominam a escrita pode parecer um desafio, porém, é uma atividade com características epilinguística, possibilita o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, autonomia escrita, proficiência leitora e pode ser um meio para demonstrações de evidências subjetivas, promovendo, portanto, um processo de aquisição da escrita e da leitura emancipatório. O professor tem papel fundamental para que as ações pedagógicas que dinamizam o processo de produção de texto, em aula, sejam significativas e favoreçam a evolução das habilidades linguísticas das crianças.

Por compreendermos que, quanto mais significativas sejam as ações didáticas, mais facilitados são os processos de ensino e aprendizagem, reconhecemos a importância dos multiletramentos no âmbito escolar, uma vez que os textos estão cada vez mais presentes na sociedade e mais variados em composições multimossemióticas. Por isso, já não basta ensinar a decodificar palavras quando os textos são compostos por muitas semiotes (modalidades) como imagens, sons, movimentos, etc. e a criança precisa compreender e interpretar todas essas funcionalidades comunicativas que compõem o texto.

O trabalho com a retextualização digital possibilitou a interação dos alunos com múltiplas semiotes. Quando as próprias crianças participaram da construção de um texto por meio de recursos tecnológicos, elas compreenderam a estrutura, a composição e o significado de cada elemento que pode formar um texto reproduzido em plataformas digitais. Ainda, quando o próprio texto escrito se tornou um texto multissemiótico digital, ele atingiu um número maior de pessoas e promoveu interações diferentes que uma produção textual tradicional alcançaria.

A análise dos dados que compõem essa dissertação elucidou as informações acima descritas, demonstrando que é possível realizar retextualizações digitais, promovendo os multiletramentos no processo de alfabetização escolar. Constatou-se

que a participação dos alunos foi efetiva e que as ações que viabilizaram as retextualizações com o uso de recursos tecnológicos instigavam a reflexão por parte dos discentes. Os participantes sentiam-se motivados a produzir um tipo de texto que extrapolava as folhas de papel e entusiasmavam-se ao visualizar suas produções publicadas em meios digitais. A possibilidade de voltar ao texto produzido viabilizou comentários sobre as próprias produções e dos colegas.

A gravação do vídeo da contação da história “Chapeuzinho Verde” demonstrou uma das diversas possibilidades de o aluno protagonizar momentos da aula, vivenciando experiências nas quais sua autonomia e suas subjetividades são consideradas tanto pela professora quanto pelos colegas. Uma produção autônoma e singular, explorando, ainda, a comunicação oral pública, pode aumentar a autoestima da criança envolvida, desde que ela esteja preparada para essa atividade.

Já a retextualização digital denominada “Scinder de Nevi”, composta por diversas etapas de procedimentos, desde a escrita pelo aluno P., passando pela montagem coletiva e pela composição audiovisual, demonstrou que uma produção individual, escrita com materiais tradicionais (papel e lápis) pode se transformar em um texto multissemiótico, produzido de forma colaborativa entre os discentes participantes.

A análise da retextualização “Até os príncipes arrotam” oportunizou a reflexão sobre os processos de escrita coletiva e o papel do professor como escriba. Esse tipo de recurso permite que crianças de diferentes níveis de aquisição da escrita participem de uma mesma atividade. Possibilita, também, o desenvolvimento de habilidades linguístico-semiótico-discursivas, pois une escrita, imagem e áudio em sua composição final.

Considerou-se que os estudos realizados oportunizaram a compreensão de que, ainda que os recursos tecnológicos sejam escassos na educação básica pública, é possível desenvolver ações pedagógicas que propiciam o desenvolvimento de habilidades linguístico-semiótico-discursivas e o trabalho com os multiletramentos, por meio da retextualização digital. Pode-se constatar essa afirmação uma vez que a própria professora levou seu notebook para realização de uma das produções multissemióticas e, ainda, pediu auxílio às pessoas ligadas a área tecnológica para a realização das versões digitais das produções escritas.

Foi possível verificar, ainda, que o trabalho com recursos tecnológicos e o contato com textos multissemióticos favorecem o estreitamento dos laços entre ações

escolares e ações sociais, contribuindo para que o aprendizado desenvolvido no âmbito escolar possa ser utilizado nas mais diversas áreas da vida social dos discentes.

Ressalta-se que o desenvolvimento dessa pesquisa pode contribuir para a formação de professores, uma vez que apresenta exemplos de produções textuais transformadas em retextualizações digitais aliados à fundamentação teórica. A formação continuada e a especialização de docentes na área de atuação promovem situações-aulas com maior possibilidade de contextualização e aprofundamento seja no tema/conteúdo, seja no processo de ensino e aprendizagem.

Importa que o docente amplie seus saberes pedagógicos, uma vez que, para atuar de modo qualificado no processo de produção de textos e inovando nas práticas, faz-se necessário ir além do saber, é indispensável saber fazer, ou seja, aliar teoria à prática. Nesse sentido, as ações didáticas realizadas e as reflexões acerca delas, aqui descritas e analisadas, permitem perceber percursos de possibilidades e estratégias pedagógicas que podem ser considerados caminhos para a realização de retextualizações digitais com crianças em fase de alfabetização. A intencionalidade não foi criar modelos, mas contribuir com situações didáticas que possibilitam que o professor reflita sobre sua prática e amplie suas concepções sobre o processo de produção textual multissemiótico e sobre a utilização de recursos tecnológicos como aliados desse processo.

Desse modo, é fundamental que mais pesquisas sejam desenvolvidas nessa perspectiva e que professores possam ser motivados a desenvolver trabalhos que envolvam textos multissemióticos, uso de recursos digitais e, até mesmo, produções de texto desde o ingresso da criança na alfabetização, porque a ampliação de repertório pessoal e o contato precoce com variadas semioses podem auxiliar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

8 REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (1997). **Em busca de pistas. Cenas de aquisição de escrita: o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL), Mercado de Letras (Coleção Leituras no Brasil):13-49.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p.252-264, maio-ago 2008.

ÁLVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÈREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 165-170.

ANDRADE, P. B. A.; COSTA, S. S. G. Contação ou Leitura: Dois Momentos Mágicos da Literatura Infantil. **Nucleus**, Nt, v. 12, n. 1, p.341-359, abr. 2015.

ARAÚJO, E. V. F. de. Letramento Em Contexto Digital: Diferentes Práticas de Leitura e Escrita. In: Congresso Nacional De Linguística e Filologia, 5., 2011, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia.** Rio de Janeiro: Cifefil, 2011. p. 640 - 646.

ARAÚJO, J. P. de. **Identidade & Memória: Produção e Refacção de Textos por Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.** 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

ASPILICUETA, P. **Movimento de Subjetivação da Criança na Escrita de Textos: entre o texto do outro e o texto próprio.** 2014. 140 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.(Tradução Paulo Bezerra).

_____. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. **A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica.** Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BANDEIRA, P. É tudo tão complicado. Disponível em: <https://silmoreli.blogspot.com/2013/07/e-tudo-tao-complicado.html>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. **O ensino da escrita: a dimensão textual.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

BARREIROS, R. C. A leitura nos estudos linguísticos e literários: cenário teórico. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2015, p. 77-142.

BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações Curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas - Sp: Mercado das Letras, 2015.

BENTES, J. A. de O.; MAIA, T. C. V. Para Além da Escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p.605-623, jul/dez, 2014.

BERBERIAN, A. P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbio de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; GUARINELLO, A. C. (Orgs). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus, 2003. p.11-38.

BORGES, S. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07 de ago. 2018.

BRANDT, A. L.; GUSTSACK, F.; FELDMANN, J. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p.169-185, maio-ago, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: nov/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRENMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. Brinque-book. 2008.

CABRAL, Z. A.; MICHALSKI, M. A. Letramento digital e suas interfaces no ensino de línguas. **Rev. Artefactum**, v.15, n.2, 2017.

CALDAS, L. K. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. 2007. Disponível em: alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/.../sm03ss16_09.pdf. Acesso em: 25. Mar. 2019.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CINDERELA. **Ciranda Cultural**, Ilustrações: Sandra Lavandeira, 2014.

CHARTIER, A.-M.; CLESSE, C.; e HEBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHEOLA, M. L. V. B. Quem conta um conto. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. Pressupostos teórico-clínicos da neurolinguística discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE; M. L. F.; SILVA, M. A. (Org.) **Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**, 2 ed., São Paulo, Editora Contexto, 2016.

COSTA, D. M. V. Produção De Textos Na Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Vitória, Es, v. 1, n. 2, p.63-87, jul/dez 2015.

CUSTÓDIO, M. A. A escrita na rua como produção multisemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, v.30, n.4. Porto Alegre, EDIPUCRS. 1995.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro. Editora: Lucerna, 2007.

DIAS, A. V. M. Hipercontos Multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKIAM; GAYDECZKA B. & BRITO, K S. (Orgs) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda G. O. Introdução. In: **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, H. M.. **Lição de casa: considerações sobre a relação criança/escrita**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Oralidade e Ensino**. Notas de grupo de estudo. Textualiza, Lavras: UFLA, 2018.

FERREIRA, N. S. A.. Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, v. 2, p. 20-27, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução José Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, A. **Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas especialmente recomendados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3 ed. rev. **Campinas, SP: Autores Associados**, 2005.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], n. 27, p.97-114, 30 jun. 2003. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ea02720032179>. Acesso em jul./2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Mercado das Letras, 2009.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRIJÓ, C. S. B. **O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização**. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2011

HONORA, M. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo. Ciranda Cultural, 2010.

KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

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

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: GOIS, S; LEAL, T. F. (ORGs) **A Oralidade na Escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2012.

LEMOS, M. T. G. de. Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in English. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v.8 n.1, p. 21-42, 1992.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOMAS, C. Alfabetização midiática e educação crítica: a mídia e a construção social do conhecimento. In: PÈREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 147-156.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T-R. W. de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 35-54.

MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, Â. P. **Fala e Escrita**. 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: Coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 109-122.

MILLER, S. **O Trabalho Epilingüístico na Produção Textual Escrita**. UNESP, Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita>. Acesso em Jan. 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita**. São Paulo: 1995. 271 f. Tese (doutorado) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCS. 1995.

OLIVEIRA, E. C. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Maceió: EDUFAL, 1998.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e história: leitura e escrita como práticas narrativas. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs.): **Infância: fios e desafios**. Campinas, SP, 1997.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: O processual e o lúdico**. 3. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA CASTRO, M. F. **Ainda a negação: indo mais além na interpretação**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), Campinas, v. 29, p. 27-38, 1995

POSSENTI, S. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

QUAST, K. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p.136-146, mar. 2016.

RABELO, M. L. **Busca da autonomia moral como proposta da educação: experiência em uma escola cooperativa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

RENZO, A. M. D. **O repetível no processo de apropriação da escrita**. 2000. 112 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 2000.

RIBEIRO, A. E. **Escrever Hoje: Palavra, imagem e Tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R.; MOURA, E. (org). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. (Org.). **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. 2. ed. São Paulo: Fde, 2014. 144 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-33.

SILVA, A. V. L. da. **Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte, 2013.

SIMÕES, D. **Semiótica & ensino: uma proposta. Alfabetização pela imagem**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368289.PDF>>. Acesso em 10 jul. 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, I. V. de. Multiletramentos e práticas pedagógicas. Rev. **Artefactum**, v.15, n.2, 2015.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, B. C. de. **A arte da contação de histórias uma experiência de cuidado no projeto de extensão Palhasus**. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

VIANA, F. L. P. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VIEIRA, M. L., COSTA-VAL, M. da G.. **Produção de textos escritos**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991, v. 2.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid: Visor, 2000. v.3, p. 183-206.

WOLFF, C. L.; NAZARI, G. T. A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.150-167, jul. 2009.

XAVIER, A. C. dos S.; **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em 28 de jun. 2018.

ZUIN, A. A. S.; O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.