

A escrita de lide na alfabetização¹

Writing from a lead in literacy

Raquel Pereira Soares²

Adriana Pastorello Buim Arena³

Resumo

O tema proposto para esta reflexão aborda o ensino da escrita e da leitura a partir de um gênero textual, a notícia, mais especificamente uma de suas partes constituintes: o lide. O artigo tem como objetivo apresentar e analisar o processo de produções escritas de quatro duplas de crianças entre seis e oito anos matriculadas no segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Os dados apresentados são resultados de observações, de entrevistas e de um plano de ação realizados em 2012, durante uma pesquisa-ação. Foi desenvolvida uma sequência didática com o objetivo de promover mudanças nos sujeitos pesquisados e que gerasse dados para análise e compreensão do processo de ensinar e de aprender a escrever no ensino fundamental. Ao propor às crianças a escrita do lide, foi possível perceber que, além de se envolverem na prática da escrita dos textos, conseguiram produzir com autonomia uma parte da estrutura composicional do gênero *notícia*. A escrita em duplas propiciou as trocas de saberes entre as crianças, aprendizagem de estratégias de leitura e de escrita e a convivência social.

Palavras-chave: Ação docente. Aprendizagem da escrita. Prática pedagógica. Trabalho em duplas.

Abstract

The theme proposed for this reflection discusses the teaching of writing and reading from a genre, the news, more specifically, one of its constituent parts, the lead. The aim of this article was to present and analyze the process of written productions of four pairs of children between the ages of six and eight enrolled in the second year of elementary education in a public school in the city of Uberlândia, Minas Gerais. The data presented are the results of observations, interviews and a plan of action prepared in 2012 during action research. A didactic sequence was developed to promote change in the subjects studied and generate data for the analysis and understanding of the teaching process and learning how to write in elementary education. By offering children a writing genre, we noticed that the students engaged in the practice of writing texts and were able to produce independently the part of the compositional structure of the news genre. Writing in pairs enabled the exchange of knowledge between the children, learning strategies for reading and writing and social interaction.

Keywords: Teacher action. Learning of writing. Teaching Practice. Pair work.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado de R.P. SOARES, intitulada "O uso do *blog* na alfabetização". Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

² Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Mario Alves Araújo Silva. Uberlândia, MG, Brasil.

³ Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica, 38400-02, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.P.B. ARENA. E-mail: <dricapastorello@gmail.com>.

Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado cujo problema emergiu do contexto específico de uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma realidade em que crianças, em processo de alfabetização, esporadicamente faziam produção de texto. Outros dois aspectos importantes diagnosticados no contexto estudado foram o uso exclusivo do livro didático, ou atividades extraídas dele como suporte de leitura e de escrita, e o uso do computador, no laboratório de informática, especificamente para jogos e atividades transpostas de manuais de ensino. Diante desses fatos, a proposta de pesquisa foi investigar a produção de texto a partir do estudo de um dos elementos que compõem a notícia, o lide, com crianças que ainda não dominavam o código convencional da escrita.

Para que as crianças redijam textos sociais com a intenção de transmitir mensagens reais, o ensino “deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem” (Vygostky, 2000, p.155). Por isso, esta pesquisa se preocupou em criar situações de ensino que fossem permeadas por práticas e usos sociais da língua escrita, pois, desde pequenos, os alunos precisam conhecer a função social da escrita: a de transmitir mensagens reais com intencionalidade e destinatários reais, no contexto de um projeto. Jolibert e Jacob (2006, p.192) argumentam que:

[...] escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colocados a outros fragmentos para construir um texto completo. Produzir é, **de cara**, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica (grifos das autoras).

A apropriação da escrita deve propiciar às crianças, além de aprender a ler e a escrever, sua

inserção nas práticas sociais, pois ninguém lê ou escreve sem propósitos comunicativos ou sem um interlocutor. A proposta de trabalhar com os gêneros - escritos ou orais -, na escola possibilita essa integração das práticas sociais da linguagem com o ensino, porque elas estarão vinculadas à escola e à vida social das crianças; ou seja, trata-se de ensinar como escrever uma carta, uma receita, um conto, uma narração ou um lide.

Optou-se pela pesquisa-ação como metodologia de investigação, pois havia o intuito de modificar a situação de ensino e de aprendizagem dos alunos e da própria pesquisadora envolvidos no estudo, de estabelecer uma relação mais próxima entre os sujeitos e o investigador, possibilitando a ele deixar de ser um mero observador e avaliador da situação para passar a nela intervir de maneira sistemática e organizada através de um planejamento mais flexível. Thiollent (2011, p.20) define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A investigação foi desenvolvida com 26 crianças matriculadas; no entanto, no momento das entrevistas, somente 24 participaram devido à ausência e à não autorização dos pais. Os alunos da sala investigada se tornaram os sujeitos da pesquisa e contribuíram de forma efetiva na construção dos dados, que se deu a partir de entrevistas, de observações e de um plano de intervenção. Este último possibilitou a criação e a escrita de textos em um *blog* e permitiu que a investigadora analisasse as possíveis contribuições da produção de texto em duplas utilizando um gênero específico. É preciso ressaltar, ao leitor, que o *blog* serviu como ferramenta para circulação dos lides produzidos pelas crianças, mas não será objeto específico de estudo neste artigo devido ao espaço concedido para sua publicação.

O trabalho investigativo foi realizado durante nove meses do ano letivo de 2012 e organizado em duas etapas: na primeira, observação e entrevista inicial com as crianças; na segunda, plano de intervenção e entrevista final. Na primeira etapa, a pesquisadora não participou das ações de ensinar a ler e a escrever, apenas acompanhou o desenvolvimento da proposta metodológica da professora responsável pela classe. No entanto, para o segundo momento, estava prevista e consentida, pela titular da sala, a participação e a regência das atividades pela pesquisadora uma vez por semana durante duas horas, com total autonomia para desenvolver as ações de ensino planejadas anteriormente na idealização do plano de intervenção. A professora não participava e não interferia nas atividades propostas pela pesquisadora, apenas observava. Os papéis foram invertidos em relação à primeira etapa.

O plano de intervenção foi elaborado com a mesma estrutura da sequência didática, assim como propõe Schneuwly e Dolz (2011) e tinha como objetivo a familiarização das crianças com o jornal a fim de que conhecessem sua organização, para depois aplicá-la ao *blog*. Nesse mesmo processo, também foi dado destaque à estrutura do lide que seria produzido pelas crianças para que assim se iniciasse o processo de escrita e de publicação dos textos *online*.

Para este artigo não serão descritas todas as atividades desenvolvidas na sequência didática, mas apenas aquelas relativas à produção de lides no intuito de demonstrar sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem da escrita em sala de alfabetização. Para melhor compreensão do processo, serão apresentados, primeiramente, estudos sobre os benefícios de uma didática baseada no uso dos gêneros textuais para o ensino da linguagem escrita na sala de aula, discutidos à luz de teóricos estudiosos do assunto. Em seguida, serão discutidos os dados construídos por meio de entrevista, observações e intervenções durante o plano de ação que evidenciaram o interesse das crianças pela escrita do lide, constatado pela análise das falas ao longo da exposição dos dados.

A importância dos gêneros textuais na alfabetização

O ensino dos gêneros é pesquisado e discutido por vários autores como Jolibert *et al.* (1994), Jolibert e Jacob (2006), Mendonça (2007), e Calil *et al.* (2013), que apresentam e discutem as contribuições da inserção desse conteúdo com crianças do ensino fundamental. Para Calil *et al.* (2013, p.76):

O processo de criação textual em alunos recém-alfabetizados não está restrito ao funcionamento cognitivo, mas engloba o universo letrado e as práticas discursivas instanciadas, tanto através da interação com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros adequados à faixa etária, sobretudo aqueles caracterizados pelas narrativas ficcionais e poesias infantis, veiculados através de livro, gibi, livro didático, CD e DVD, videogame, televisão e suportes tecnológicos diversos.

O acesso ao universo letrado e o uso dos gêneros textuais ajudam efetivamente na formação da memória social e cognitiva do escrevente novato, além de constituir sua dimensão simbólica e imaginária. Mendonça (2007) defende que o uso dos gêneros textuais proporciona um ensino que não se restringe somente à análise de formas linguísticas, morfológicas e sintáticas ou a um estudo de palavras soltas, mas ao estudo de uma língua viva que possibilita uma análise pautada nos usos sociais da linguagem.

Para Bakhtin (2003, p.261), o emprego da língua se executa em forma de enunciados - "ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras" -, sejam eles orais ou escritos, proferidos por sujeitos em uma determinada atividade humana. Esses tipos de enunciados empregados pelos homens formam o que o autor denominou por gêneros do discurso. Os enunciados são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e:

[...] estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade

de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos **relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (Bakhtin, 2003, p.262 - grifos do autor).

Schneuwly e Dolz (2011, p.20) afirmam que “o gênero é um instrumento”, pois “encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age [...] um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-se”. Os autores adotam essa posição, pois acreditam que quando a criança se apropria do gênero - do instrumento -, ela se instrumentaliza, e esse processo desenvolve nela novos conhecimentos e saberes. Com as próprias palavras dos autores:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...] há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada (Schneuwly & Dolz, 2011, p.24).

Para Bakhtin (2003, p.283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Diante dessa observação, é possível afirmar que o ensino da escrita por meio dos gêneros utilizados como instrumentos permite que as crianças se apropriem das formas de discursos historicamente construídos, que se insiram em práticas sociais e, conseqüentemente, se tornem sujeitos incluídos na sociedade que as rodeia.

Schneuwly e Dolz (2011, p.24) apontam que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”: nesta

pesquisa, a escolha especificamente pelo lide como parte estruturante da notícia ocorreu devido a três de suas características: apresentar resumidamente o assunto; destacar os pontos principais da notícia e transmitir a informação de maneira rápida e resumida. A estrutura do lide - orientada pelas perguntas *quem, o que, quando, onde, como, por que* - também auxiliou as crianças no momento da escrita, facilitando seu desempenho.

O lide ou cabeça, como é chamado no Brasil, é a abertura da notícia ou da reportagem; aparece nos primeiros parágrafos do texto e expõe resumidamente o assunto ou destaca o principal dado da notícia. Geralmente, o lide está presente na maioria dos jornais de grande circulação e se caracteriza por apresentar uma estrutura que responde às perguntas supracitadas para resumir os principais aspectos da notícia.

Faria e Zanchetta (2002, p.29) explicam que o “lide orienta a leitura, pois os parágrafos podem funcionar como desdobramento das informações contidas nos parágrafos introdutórios”; ou seja, as informações contidas no lide trazem os pontos principais da notícia que serão explicados nos parágrafos posteriores. Quando bem escrito, o lide pode induzir o leitor ao restante da notícia. Faria (2007, p.28) salienta que “o lide torna possível, ao leitor que dispõe de pouco tempo, tomar conhecimento de uma notícia em rapidíssima e condensada leitura do primeiro parágrafo”, assim, aquele que deseja estar informado das notícias do dia pode se orientar por meio de sua leitura.

Geralmente, o lide é confundido com a chamada, porém existe uma diferença entre os dois: a chamada é um breve texto ou um resumo da notícia, sendo a diferença entre ela e o lide é que na chamada está indicada a página no interior do jornal, onde se encontra o restante da referida matéria. As chamadas são colocadas na primeira página (PP) do jornal ou na PP dos cadernos.

Primeira produção - o que já sabem os alunos

Antes de qualquer análise é preciso avisar ao leitor que serão apresentadas apenas as produções

de quatro duplas devido ao espaço destinado a este artigo. Entretanto, o processo, que aqui será descrito e analisado foi igualmente desenvolvido com as 26 crianças envolvidas na investigação. As crianças serão denominadas pelas iniciais de seus nomes.

Antes do primeiro contato com a estrutura do lide, foi proposta às crianças a primeira produção para diagnosticar o que elas já conheciam e o que ainda precisavam conhecer. Nesse momento, não houve preocupação com os saberes de vocabulário, gramática e ortografia da língua, mas com a estruturação do lide. De acordo com Jolibert (1994, p.37), é preciso inverter essa ordem de aprender primeiro os saberes linguísticos para depois produzir textos, pois, de acordo com a autora, “é escrevendo que se aprende a escrever (e confrontando o que faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas)”; ou seja, para aprender a produzir um lide era preciso colocar as crianças em situação de produção, mesmo que elas ainda não tivessem o domínio total dos saberes linguísticos. Com base na proposta de Jolibert (1994), as crianças, a princípio, produziram um primeiro lide, e, depois, foi iniciado o processo de correção e aprofundamento de saberes sobre o gênero.

É preciso ressaltar que, durante todo o processo de intervenção da pesquisadora, as atividades propostas eram realizadas ora coletivamente, ora em duplas. Esse procedimento explica-se em função de que as crianças estavam matriculadas no segundo ano do ensino fundamental e, portanto, estavam em processo de aquisição da modalidade da língua escrita e de seus saberes linguísticos. O momento de produção coletiva era apropriado para mostrar às crianças conteúdos de ensino relativos à composição do discurso, à estrutura dos gêneros textuais e aos saberes linguísticos específicos sobre os quais, até então, as crianças não tinham tido oportunidade de refletir. Segundo Jolibert (1994) e Calil (2012a, 2012b), é importante que a criança se aproprie de modelos sociais para tê-los como ponto de partida na construção de seu próprio texto. No entanto, para esses autores, não basta que o professor explique, mostre e

faça um texto para que os alunos o tenham como exemplo: é preciso que eles próprios reflitam e construam seus escritos. Esse momento da construção do primeiro esboço de um texto ou mesmo de sua reescrita foi privilegiado na constituição das duplas. Como as crianças do segundo ano ainda têm baixo conhecimento linguístico, julgou-se que trabalhar em duplas favoreceria a troca de saberes entre elas e facilitaria o processo de apropriação de novos saberes, quer pela explicação da pesquisadora, quer pela conversa informal entre os pares.

A sequência do artigo mostrará as diferenças de produção entre a primeira tentativa de escrita e o produto final. A produção que será apresentada na Figura 1 aborda um tema extremamente relacionado à vida cotidiana das crianças envolvidas. Segundo Freinet (1974), é muito comum que a produção dos alunos esteja ligada com a vida, pois retrata o contexto histórico e social em que vivem, e, para eles, é muito mais fácil escrever sobre aquilo que conhecem e sobre as coisas com que se relacionam todos os dias. A produção foi escrita na primeira pessoa do singular, característica incomum na escrita jornalística e, portanto, não se aproxima da estrutura do lide.

O texto das alunas K e B relata a trama de um musical para adolescente chamado *Violetta*, do canal *Disney Channel*. Elas escolheram o programa, de que afirmaram serem fãs, porque gostam das suas músicas. A redação produzida assemelha-se muito à das cartilhas, na qual o sujeito é repetido a cada sentença redigida. É um texto que não apresenta muitos erros ortográficos.

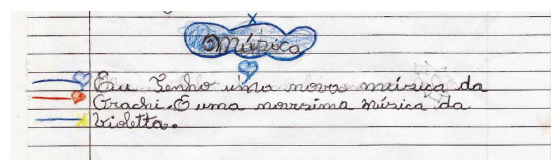


Figura 1. Texto alunas K e B.

Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Transcrição do texto: *Eu Tenho uma nova música da Grachi. É uma novíssima música da Violetta (sic).*

A Figura 2 apresenta a produção dos alunos CL e P.

CL e P foram os alunos mais decididos em relação ao tema. Desde o princípio, tinham a certeza de que queriam escrever sobre um robô que estava no planeta Marte. As crianças fizeram várias pesquisas na casa de CL, e sempre que a pesquisadora retornava à escola eles a chamavam para contar as leituras realizadas.

O texto das crianças, apresentado na Figura 2, narra com detalhes uma exploração de um "carro equipado de câmeras" em Marte. A escrita, realizada sem pontuação, descreve a exploração daquele veículo. Percebe-se que as crianças estavam envolvidas no processo de produção do lide porque se expressavam com propriedade sobre o assunto, porém não se aproximaram da estrutura própria desse gênero. A presença de um texto longo associa-se ao fato de os alunos terem se dedicado às leituras que realizaram antes da escrita, o que, nesse caso, *alimentou* (Calil, 2012a) o ato de redigir.

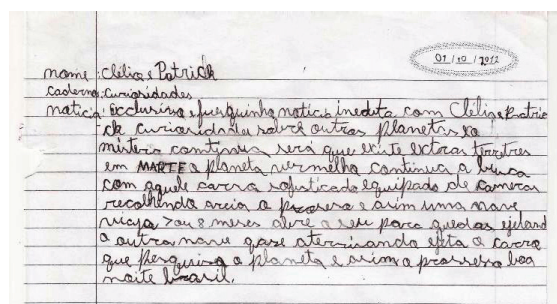


Figura 2. Texto alunos CL e P.
Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Transcrição do texto: Caderno: Curiosidades

noticia: Exclusivo e fresquinha notícia inedita com Clelio e Praprick curiosidade sobre outros planetas e o mistero continua será que existe extras terrestres em MARTE o planeta vermelho continua a busca com aquele carro sofisticado equipado de cameras recolhendo areia o prososo e assim uma nave viaja 7 ou 8 meses abre o seu para quedas ejetand o outra nave qase aterrissando ejeta o carro que pesquisa o planeta e assim o possessor boa noite brasil (sic).

A escrita dos alunos EL e EM, apresentada na Figura 3, aproxima-se do primeiro texto das alunas K e B, porém aquela traz um sujeito para cada sentença e não faz relação entre as temáticas apresentadas; é uma redação em que as orações não expressam o

mesmo assunto em cada sentença, mas mesmo assim se aproxima da estrutura de textos de cartilhas. As crianças que escolheram esse tema foram as únicas que abordaram especificamente corridas de carro. Essa escolha foi motivada pelo filme *Carros da Disney*, protagonizado por veículos que ganham vida, como o ambicioso Relâmpago McQueen, que deseja ser campeão em todas as corridas de que participa.

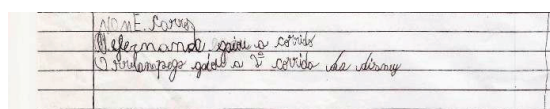


Figura 3. Texto alunos EL e EM.
Fonte: Arquivo pessoal (2012).

nomE. Carros
O efernande gaiou a corrido
O rrelampago gaiou a 2ª corrida da Disney (sic).

A Figura 4 refere-se ao texto dos alunos ME e P. Essa era a dupla mais entrosada da sala. As duas crianças se sentavam perto uma da outra, ME na frente do P, por isso faziam muitas atividades juntas, como a de uma ensinar a outra em situações complicadas propostas pela professora alfabetizadora. A escolha do tema foi motivada por um texto de jornal, que falava sobre o salão de automóveis de São Paulo realizado no início do mês de novembro de 2012. A reportagem, deixada na sala de aula, expunha os novos modelos de carros de 2013 já citados nos textos das crianças.

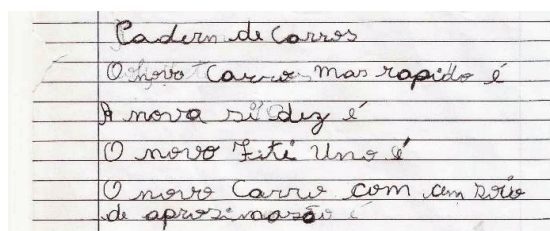


Figura 4. Texto alunos ME e P.
Fonte: Arquivo pessoal (2012).

Cadern de Carros
O novo Carro mas rapido é
A nova si dez é
O novo Fiti Uno é
O novo Carro com cem sorio
de aprosimasão é (sic).

A escrita dos alunos ME e P era similar à dos alunos EL e EN, porque as frases não se vinculavam umas às outras. Um detalhe, porém, a ser destacado é o uso da forma verbal na 3ª pessoa do singular do verbo ser - é - ao final de cada frase.

Após a leitura detalhada dos quatro textos, a pesquisadora concluiu que as crianças não conheciam a estrutura de um lide, nem sabiam construir a coesão textual entre as sentenças escritas, e três das quatro duplas escolhidas não estudaram ou não conheciam bem o tema sobre o qual estavam escrevendo, porém tinham interesse em redigir sobre assuntos do seu cotidiano. Em todos os textos, exceto no dos alunos CL e P, é possível identificar a presença da estrutura dos textos de cartilhas, trabalhados em sala de aula.

Os textos dos manuais são construídos para um determinado fim e têm como objetivo ensinar o alfabeto e as famílias silábicas, porém não se prestam a bons modelos de redação quando se tem a intenção de ensinar às crianças formas sociais de comunicação da língua escrita. Calil *et al.* (2013, p.76) assevera que “o escrevente pouco experiente ainda não consegue articular conteúdo e processo, escrevendo aquilo que primeiro se recupera na memória de longo prazo”. Como a memória de longo prazo desses alunos foi constituída com esse modelo de texto, eles recorreram àquilo a que eles tinham acesso para a redação dos lides.

Calil *et al.* (2013) também aponta que o escrevente novato, como era o caso dos sujeitos desta investigação, quando imerso em um amplo ambiente letrado, apresenta uma multiplicidade de elementos linguísticos e discursivos a serem compostos no momento da produção de texto. O autor afirma, ainda, que “a repetição de textos de um mesmo gênero favorece a formação de uma memória de longo termo (p.86)”, ou seja, o uso excessivo e exclusivo de um mesmo tipo de texto não contribui para o processo de formação como usuário da linguagem escrita porque a criança vai internalizar apenas um determinado tipo de estrutura linguística. Considerando as palavras do autor, pode-se afirmar que não seria possível que as crianças desta pesquisa

redigissem um texto diferente do exposto neste artigo porque o seu universo letrado, tanto de leitura como de produção escrita, restringia-se a textos de cartilhas.

Produção coletiva - um lide como modelo

Logo após essa primeira produção baseada na proposta de ensino de lide sugerida por Faria (1996, p.147), foram escaneadas as imagens de três lides diferentes para reproduzi-los em sala de aula com o auxílio do *notebook* e do projetor de imagens. As crianças leram silenciosamente a projeção e, em seguida, a pesquisadora fez a transmissão vocal dos textos, pois, na sala, ainda havia alguns alunos que não conseguiam compreender o texto por meio da ação de ler diretamente as formas gráficas. Após a escuta do texto, promoveu-se um debate sobre os temas apresentados com a participação ativa das crianças. Em seguida, partiu-se para as perguntas constitutivas do lide, *quem* ou *o que*, *por que*, *onde* e *quando*, na tentativa de reconhecê-las. Foi explicado aos alunos que todo lide precisa responder a essas questões, portanto, no momento em que eles fossem escrever, precisariam ter esse cuidado.

Concluída essa etapa, um lide foi produzido coletivamente, tendo como tema a festa do dia das crianças, costumeiramente realizada em outubro. O texto foi digitado no *notebook* e projetado na parede da sala de aula com o auxílio de um projetor de imagens. As questões foram assim respondidas:

O quê? Festa

Quando? Durante a semana

Onde? Na E. M. S. S. P.

Por quê? Para comemorar o dia das crianças

Depois de organizadas as perguntas, o primeiro lide foi escrito e postado diretamente no *Jornal da Escola* - nome dado pelas crianças ao *blog* <<http://jornaldasala11.blogspot.com.br/>>. Como dito anteriormente, por não ser foco deste artigo, não serão apresentados ao leitor os procedimentos de criação do *blog*. Entretanto, ressalta-se que a atividade de escrita de lides vincula-se a outras que compõem um projeto de ensino mais abrangente.

O processo de produção em duplas

Escrito o lide coletivo, iniciou-se a escrita dos lides em duplas. O lide coletivo serviu como um exemplo, um modelo de escrita. O tema partiu da realidade vivida pelos alunos, que haviam participado da comemoração do dia das crianças. Após leituras de vários lides, publicados em jornais de pequena e de grande circulação, e o acompanhamento das etapas para a construção de um lide, as crianças estavam em situação de experimentação, ou seja, escreveriam pela primeira vez um lide.

Entre as 26 crianças participantes, somente uma dupla sabia servir-se do editor de texto *Word*. As outras nunca tinham usado essa ferramenta do computador, porém a utilizavam em outras atividades que precisavam do *mouse* e do teclado. Foram explicados alguns comandos básicos: uso da barra de espaço, acentuação de palavras, troca de parágrafos e de linha e como salvar um texto.

A escrita foi o momento mais difícil, porque era preciso redigir as ideias registradas anteriormente em um texto coerente. Os textos das crianças serão apresentados exatamente como foram redigidos, respeitando-se a fonte, o tamanho de letra e o espaçamento.

CL e P: *Começando o nosso jornal uma reportagem com CL e P. O robô Curiocti explora o solo de Marte com missão de encontrar vida em Marte desde 1974 a NASA fica enviando a Curiocti para esquisar o planeta vermelho (sic).*

B e K: *O seriado Violetta que terminou nesa semana no Disney chennel. Fez suseço com a música em mi mundo e te creo o nome da cantora e violetta (sic).*

Os textos das duplas CL e P, B e K precisaram de algumas correções - apesar de redigirem com coesão textual -, pois apresentaram erros na pontuação e na grafia das palavras. Comparado ao primeiro texto, percebe-se que, nesse segundo, todos utilizaram a estrutura do lide, como na produção de CL e P, que teve o tamanho reduzido, aproximando-se mais da estrutura exigida do gênero estudado.

Antes que a escrita do texto se efetivasse, foi sugerido às crianças que pesquisassem textos sobre o tema a ser escrito e os lessem, a fim de que pudessem conhecer melhor o assunto antes de escrever sobre ele. A dupla CL e P foi a que mais pesquisou; no entanto, se confundiram sobre o assunto dos robôs ao afirmarem que a "*NASA envia o robô Curiosity desde 1974 para Marte*". Na verdade, o que há são pesquisas com outros robôs desde 1974, pois o robô *Curiosity* é uma invenção recente da organização americana. Assim, para desfazer a confusão, antes de realizar a correção conjuntamente, a pesquisadora disponibilizou o endereço de duas reportagens sobre o robô *Curiosity*. Com o endereço do *site* em mãos, os alunos fizeram uma pequena pesquisa antes do término da correção do lide. As outras duas duplas também tiveram acesso a reportagens sobre os temas pela *internet*.

Jolibert (1994), em suas pesquisas, também se utiliza dos escritos sociais já existentes para alimentar o processo criativo na aprendizagem dos gêneros escritos pelas crianças. Ela o denomina de *confrontação com os escritos sociais existentes*, que tem como objetivo oferecer a silhueta do texto e levar a criança a perceber seus erros. Para Jolibert (1994, p.95), "a interação ler-escrever permite na criança uma construção dialética das competências leitora e escritora". Ao realizarem a leitura de lides sobre os temas escolhidos, as crianças tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e de fazer um novo texto.

Bajard (2002, p.37) também afirma que a leitura de textos contribui para alimentação das ideias, pois é por meio da leitura que:

A criança vai descobrindo as unidades da escrita e seus modos de funcionamento. Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referência para textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada de aprendizagem e a recepção se torna experiência necessária à produção.

Calil (2012a) considera a leitura de textos um procedimento de caráter recursivo, porque, utilizada

antes ou após a escrita do texto, preenche o contexto letrado e se reflete no processo de escritura, denominado, pelo autor, de alimentação do processo criativo do escrevente. Assim, os textos lidos, escutados e assistidos durante a vida das crianças criam uma memória constituída, culturalmente capaz de influenciá-las no momento da escrita. Baseado na teoria de Bakhtin, Calil (2012a, p.25) compreende os termos leitura e texto como interação verbal, que “devem ser interpretados em um sentido amplo, envolvendo toda peça semiótica, oral, visual e/ou escrita, constituída sócio-historicamente”.

A leitura de textos sobre o tema foi uma ideia inspirada nas teorias de Jolibert (1994), Bajard (2002) e Calil (2012a). Essas leituras contribuíram de forma significativa para a produção, para a observação da estrutura da língua e para o processo de alimentação e constituição da memória.

A seguir, pode-se ler o texto da dupla EL e EM,

os freios dos carros são lportante Porque parao na oraçerta que e as pesoa presisao evitando a batida. Poriso pra não teio batida as pesouas presia fcarateitos para ver e o freio esta fusionando ou não sinoa.tiver forso nando presisa Leva na oufisina.

Essa foi a única dupla que mudou o assunto do lide; ela não explicou o motivo, nem a origem dessa abordagem; no entanto, é possível pensar que a influência venha de algum contexto cotidiano. Supõe-se que essas crianças tomaram conhecimento, por meio dos jornais televisivos, da grande quantidade de acidentes que existe nas estradas brasileiras e mesmo nas cidades. Muitas vezes escutaram falar sobre o mau funcionamento dos freios como possível causa do acidente e, talvez por esse fato, tenham explorado o assunto. É importante lembrar que o assunto escolhido para a escrita da primeira versão do lide também foram os carros; entretanto, o enfoque dado voltou-se ao filme *Carros da Disney*. Após o sucesso de bilheteria desse filme junto ao público infantil, muitos jogos *online* surgiram tendo como personagens os seus protagonistas. Eles são construídos de maneira a dificultar as etapas da

corrida e todos os jogadores que quiserem vencer devem conseguir gerir todos os obstáculos apresentados, sendo um deles a perda de freios. Infelizmente, a pesquisa não previu uma entrevista específica com a dupla para constatar tais suposições aqui apresentadas.

O texto traz a estrutura do lide, é informativo e não se trata de um texto noticioso sobre algum acontecimento extraordinário, mas, evidentemente, foram necessárias algumas correções ortográficas e de pontuação. Além disso, as frases não estão soltas e sem ligação umas com as outras; a estrutura do texto se apresenta de forma coesa e de fácil entendimento a partir do foco central que elegeram - a importância dos freios.

A seguir será apresentado o texto dos alunos ME e P:

ME e P: No dia 3 de novembro de 2012 a parecel na tv

Os novo modelo de carro ferare e a camionete s10 e

o camaro e a poxe .

Ao comparar a escrita desse lide com o primeiro, percebe-se o progresso na escrita: as crianças fizeram ligação entre as orações e retiraram a forma verbal é do final de cada frase. Além disso, a dupla conseguiu fazer um texto breve e com as principais informações do lide, assim como o gênero exige. Na correção, foram enfatizados os erros ortográficos e a concordância verbal.

A correção do produto final

Finalizada a segunda escrita, iniciou-se o processo de correção dos textos. Para isso, as ações foram baseadas nas orientações de Schneuwly e Dolz (2011). Segundo os autores, os erros encontrados nas produções é uma fonte de informação preciosa para orientar as intervenções necessárias na aprendizagem. Eles destacam algumas orientações quanto a esse processo:

O domínio de uma sintaxe mais específica não está ligado a um gênero preciso [...] necessita

de conhecimentos específicos sobre o funcionamento da língua nesse nível [...] Ortografia é problema de escrita “deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais” (Schneuwly & Dolz, 2011, p.97).

Considerando as palavras dos autores, pode-se concluir que os erros ortográficos e de sintaxe apresentados pelas crianças não eram relacionados à aprendizagem do gênero em si, mas provocados pela baixa experiência com a prática escrita da língua. Esse contato é adquirido ao longo dos anos escolares, que têm o objetivo de ensinar os conhecimentos específicos sobre o uso da língua. Optou-se não por uma correção visando ao controle, mas por uma que tivesse como objetivo melhorar a escrita e proporcionar às crianças o reconhecimento dos seus erros. Lerner (2002, p.24) afirma que

É preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor.

O fato de se possibilitar às crianças exercer o papel de revisoras gera novas aprendizagens, pois permite ao aluno detectar e confrontar hipóteses a partir de seu erro e proporciona novas formas de avaliação e diminui a pressão do controle por parte do professor.

Após a leitura das produções, cada erro encontrado foi analisado e registrado em papel impresso, e os problemas encontrados foram expostos às crianças. Coletivamente, a pesquisadora apontou os erros mais comuns que apareceram nas produções, mostrando problemas na estrutura textual para depois seguir para outras questões, as de gramática, as de pontuação e as de ortografia. Nesse momento, as crianças tiveram oportunidade de refletir, discutir e aprender um pouco mais sobre alguns conceitos linguísticos que ainda estavam em processo de apropriação.

Anteriormente, fora-lhes explicado que textos publicados em um *blog* poderiam ser lidos por todas

as pessoas conectadas na internet e, por esse motivo, não poderiam apresentar erros; era preciso, então, corrigi-los. Ao retornarem ao laboratório, os alunos leram os textos produzidos por eles mesmos nas semanas anteriores. Em seguida, foram entregues a cada dupla os mesmos textos, mas com as marcas de correção feitas pela pesquisadora. Os alunos foram questionados sobre o motivo pelo qual alguns trechos haviam sido marcados. Conforme as crianças levantavam suas hipóteses, era mostrado a elas como cada erro deveria ser corrigido. O papel da pesquisadora foi importantíssimo: sem ela as crianças não poderiam decidir o rumo da correção; ao mesmo tempo em que corrigiam, sedimentavam alguns conhecimentos linguísticos já ensinados, como o plural de palavras e sua ortografia, mas, porque não estavam envolvidas em um processo de escrita real, as informações não eram urgentes, não faziam sentido e se perdiam com facilidade na memória. A necessidade de fazer circular o texto em um *blog* e a presença da pesquisadora com cada dupla foram decisivas para a retextualização das produções.

Durante a correção, algumas duplas, como CL e P, B e K, conseguiram identificar as incorreções sem a intervenção da pesquisadora e, autonomamente, fizeram as correções marcadas a partir das explicações dadas coletivamente. Com as duplas ME e P e EL e EM, foi preciso conversar individualmente sobre cada erro especificamente.

Lerner (2002, p.22) evidencia que os alunos se envolvem em um trabalho de produção quando estão diretamente ligados a uma finalidade compartilhada ou na elaboração de um produto, porque, quando isso ocorre, “estão dispostos a revisar suas produções e melhorá-las e fazer delas um meio eficaz para cumprir com os objetivos propostos”. Foi possível perceber o esforço que os alunos empregaram na atividade de corrigir suas produções: agiram com atenção e cuidado, pois não queriam publicar um texto mal escrito no *blog*.

Após a leitura dos textos no computador e as correções necessárias, o módulo foi concluído com a postagem dos lides no *blog Jornal da Escola*. Na Figura 5, está o *print screen* dos cinco textos concluídos após as correções, considerados como a produção final.

Diante da produção final das crianças, é possível assegurar que elas aprenderam a produzir um lide e perceberam as diferenças entre escrever um texto e falar um texto, pois, nas primeiras versões apresentadas, percebe-se a marca da oralidade, porque elas escreviam da mesma forma como falavam.

Marcuschi (2001) ressalta que a escrita não representa a fala, pois ambas são formas diferentes de representar a língua. Podemos dizer que, quando as duplas estão escrevendo, ocorre uma retextualização. De acordo com o autor, esse processo acontece quando existe a passagem do texto falado para o texto escrito. Com as palavras de Marcuschi (2001, p.47):

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita [...]. Portanto, **a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem** (grifo do autor).

Assim, quando as duplas ditavam o texto oralmente para que o colega digitasse, desenvolviam um processo de retextualização da fala do amigo. Por isso, nos primeiros textos, há a ausência de coesão

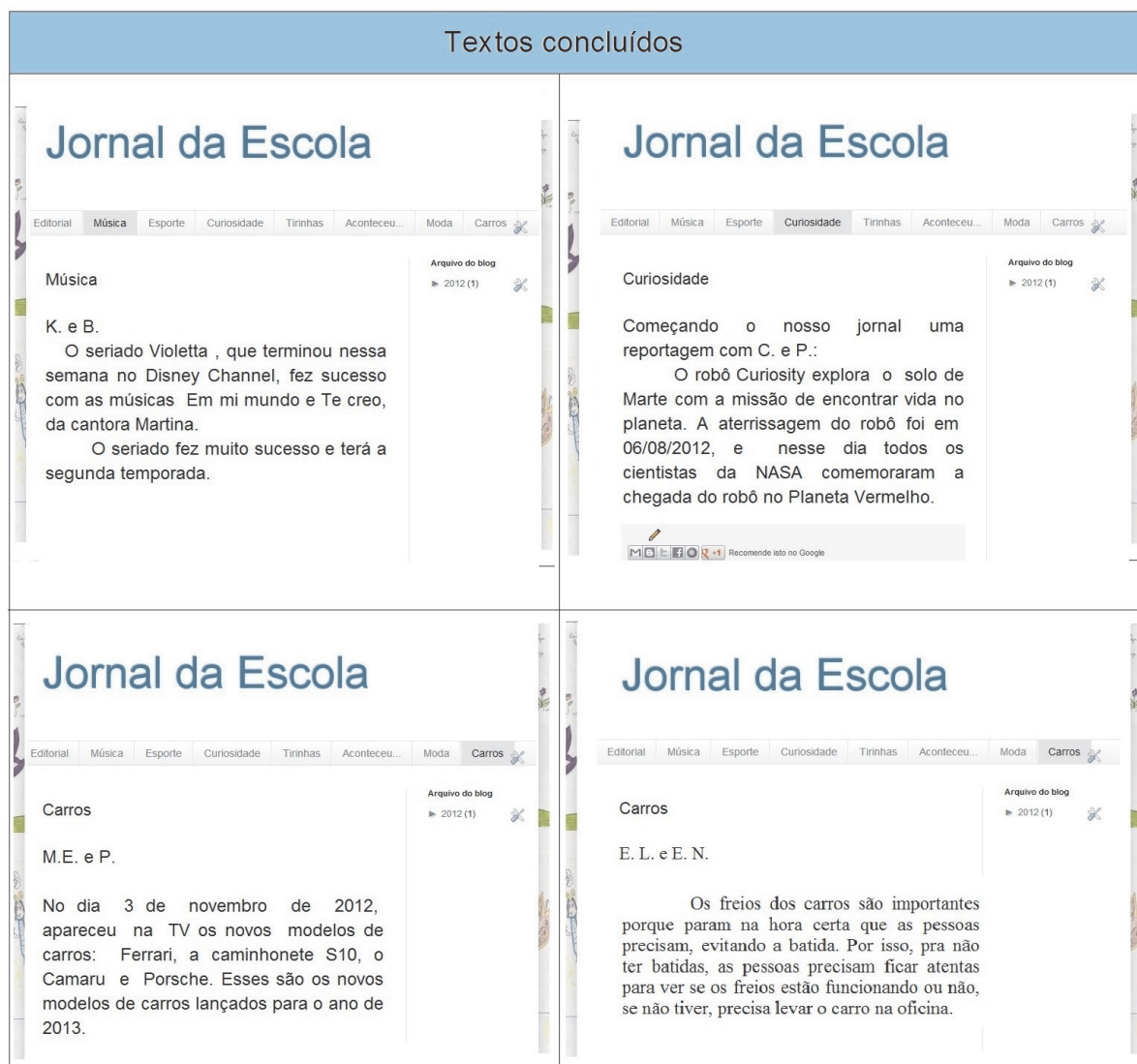


Figura 5. Print screen dos textos concluídos.

Fonte: Arquivo pessoal (2012).

textual e pontuação. Na fala, esses elementos são inexistentes ou utilizados de forma sutil, como uma pausa para o ponto. São dois processos distintos, que possuem características diferentes, pois são duas formas de representar e usar a língua.

Na segunda entrevista, o aluno CL avaliou como positivo todo o processo de produção do lide, com a seguinte afirmação:

CL: Você fez o blog, e a gente teve que escrever, depois corrigir, isso aí ajudou um pouco, não ajudou?

A criança compreendeu que todo o processo realizado, desde a primeira escrita até a postagem do texto final no *blog*, foi significativo para a aprendizagem.

Considerações Finais

Este artigo tinha o propósito de discutir e de avaliar a produção de texto com base no estudo do lide, parte estruturante do gênero *notícia*. Ao ingressar na escola, a maior insegurança da pesquisadora era a de que as crianças não conseguissem, por dois motivos, escrever o lide para um *blog*. Primeiro, pela ausência da prática de produção de textos na escola, e, segundo, pela presença de diferentes níveis de alfabetização entre elas. Após leituras de estudos sobre o trabalho com os gêneros em classes de alfabetização e durante o desenvolvimento da pesquisa, das aulas e das atividades da sequência didática, e diante do constante interesse das crianças para escrever usando o computador, a insegurança desapareceu, e a prática, aliada à teoria, comprovou que as atividades com os gêneros do discurso possibilitam às crianças se tornarem bons produtores de textos, por inseri-las em práticas sociais e reais de escrita, e bons leitores, pela necessidade de realizar leituras dos modelos sociais já existentes.

Nesta investigação, considera-se que o ato de escrever precisa estar vinculado a uma necessidade, a uma utilidade, como comunicar algo a alguém, explicar, informar, incentivar, convidar a um evento,

expressar sentimentos, sonhos, opiniões, divertir, comover, mostrar alguma regra ou lei entre outras funções que a língua possui e, assim, formar produtores de textos que saibam comunicar por escrito ao outro alguma necessidade ou curiosidade, que reconheçam as formas sociais de uso da língua, e que consigam ser tornar produtores da língua escrita de forma autônoma e competente.

O processo de aprender a escrever é moroso, longo e complexo, constituído por diversas operações repetitivas de planejamento, textualização e revisão. Na escola, espera-se que as crianças produzam textos em um tempo muito breve e considera-se a primeira versão como a final dos textos, mas, ao contrário disso, escrever é uma tarefa difícil que requer tempo, rascunhos e diversas revisões. Escrever é reescrever várias vezes; é um processo e não um produto pronto e acabado; exige um planejamento de qualidade, permeado por várias etapas ou passos, que permitam revisar os aspectos linguísticos e estruturais do texto.

O trabalho em duplas também foi outro ganho desta pesquisa, pois ele propiciou as trocas de saberes entre as crianças, o desenvolvimento do ensino de estratégias de leitura e de escrita e a convivência social entre as díades. O agrupamento de crianças no ensino fundamental ainda é visto negativamente, pois, em alguns casos, é sinônimo de bagunça; no entanto, quando o trabalho é norteado por objetivos claros e estabelecidos entre professores e alunos, a formação de duplas caracteriza-se como uma forma eficiente de troca de saberes. Nas atividades coletivas, foram valorizadas as explanações feitas pela pesquisadora, o debate entre ela e os alunos, o acesso a modelos sociais de escrita, a análise e o detalhamento da estrutura do lide. Já nas atividades em duplas, priorizaram-se todos os pontos debatidos coletivamente, mas na singularidade de cada produção em dupla. É um trabalho de idas e vindas entre o âmbito coletivo e o individual; aprende-se com o modelo do amigo ou do professor.

Nesta investigação, foram considerados pressupostos da teoria histórico-cultural, segundo os quais cada sala de aula é única e está vinculada a um

contexto que é específico de determinada época e lugar, e que os interesses e os motivos de escrever dos alunos podem variar de acordo com esse contexto. Por isso, este artigo não tomou por objetivo a intenção de apontar caminhos, nem de estabelecer uma forma de trabalho pedagógico para a sala de aula, porém acredita-se que, diante dos apontamentos relatados, ele possa propor uma reflexão acerca da inserção dos gêneros no processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita na escola.

No que se refere à metodologia investigativa, a pesquisa-ação é uma opção metodológica que permite ao pesquisador e ao pesquisado construir juntos novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas, pois se trata de uma reflexão crítica, coletiva e contextualizada historicamente, na qual ambos se tornam sujeitos da ação investigadora.

Referências

- Bajard, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- Calil, E. A rainha comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana*, v.7, n.1, p.24-45, 2012a.
- Calil, E. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.3, p.589-602, 2012b.
- Calil, E.; Amorim, K.A.; Lira, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. *Cadernos CEDES*, v.33, n.89, p.73-89, 2013.
- Faria, M.A. *Como usar o jornal na sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- Faria, M.A. *O jornal na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- Faria, M.A.; Zanchetta, J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- Freinet, C. *O jornal escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- Jolibert, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.2.
- Jolibert, J.; Jacob, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Lener, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Marcuschi, L.A. *Da fala para a escrita: atividades e retextualização*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Mendonça, M. Gêneros: por onde anda o letramento. In: Mendonça, M.; Santos, C.F. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.37-56.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em 23/2/2015, reapresentado em 24/4/2015 e aprovado em 28/5/2015.

