

O USO DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO” COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA DISCURSIVA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosiara Costa Soares¹, Cleia Silva Pinto Costa², Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes³

RESUMO

Este estudo configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa, e apresenta-se como parte da pesquisa de mestrado desenvolvida em uma turma de 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Os partícipes foram a professora da referida turma e seus respectivos alunos do ano letivo de 2019. O objetivo deste trabalho foi desenvolver encaminhamentos didáticos para promover na sala de aula propostas de práticas discursivas de leitura e produção de textos a partir de situações reais de uso da língua, de forma que as crianças se sentissem estimuladas a fazer uso de diversos tipos de textos, compreendendo a funcionalidade em contextos sociais diários. Dentre os diversos encaminhamentos didáticos gerados durante a pesquisa, trazemos o gênero discursivo Regras de Jogo como uma das possibilidades reais de leitura e produção textual por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo utiliza o método da pesquisa colaborativa e gerou o desenvolvimento de atividades de práticas de leitura e produção textual com crianças do 1º ano. Os resultados mostram que as crianças do 1º ano, ainda sem o domínio convencional da linguagem escrita, são capazes de fazer uso da leitura e da escrita desde que essas práticas sejam carregadas de sentido real, de uma funcionalidade, que é compreendida a partir das interações discursivas e dialógicas próprias da linguagem escrita.

¹ Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA) possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior, cursou Pedagogia pela UFMA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI). E-mail: rosiara.soares@bol.com.br.

² Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA) possui pós-graduação em Educação Especial e Práticas Inclusivas, cursou Pedagogia pela UFMA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI). E-mail: cleiaspc@gmail.com.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA. E-mail: vanjadominices@hotmail.com.

Palavras-chave: Alfabetização, Leitura, Produção de textos.

**THE USE OF THE GENDER “GAME RULES” AS POSSIBILITY OF DISCURSIVE
PRACTICE OF READING AND TEXTUAL PRODUCTION WITH CHILDREN
OF THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

ABSTRACT

This study is configured as a collaborative action-research, and is presented as part of the master's research developed in a 1st year class at a school in the São Luís Municipal Education Network. The participants were the teacher of that class and their respective students from the 2019 school year. The objective of this work was to develop didactic guidelines to promote proposals for discursive reading and text production practices in the classroom based on real situations of language use, so that children feel encouraged to make use of different types of texts, including functionality in daily social contexts. Among the several didactic referrals generated during the research, we bring the discursive genre Rules of Game as one of the real possibilities of reading and textual production by children from the 1st year of Elementary School. The study uses the collaborative research method and generated the development of activities of reading practices and textual production with children from the 1st year. The results show that children of the 1st year, still without the conventional mastery of written language, are able to make use of reading and writing as long as these practices are loaded with real meaning, a functionality, which is understood from the interactions discursive and dialogical characteristics of written language.

Keywords: Literacy, Reading, Text production.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade extremamente conectada, onde as mídias sociais atraem a atenção das crianças de forma hipnótica. Diante deste cenário muitos têm sido os desafios enfrentados por professores das turmas de alfabetização, pois precisam, diariamente, encontrar meios de atrair o interesse das crianças para as

39

práticas de leitura e escrita, e ainda, precisam cumprir a função social de torná-las leitoras e escritoras competentes. No entanto, diante das condições oferecidas por grande parte das nossas escolas públicas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações reais de leitura e de escrita de textos.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São Luís, com uma professora colaboradora e sua turma do 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, intentou-se responder ao seguinte questionamento: Como a escola Municipal pesquisada tem promovido as práticas de leitura e escrita às crianças do 1º ano?

A partir da questão mencionada, o objetivo deste estudo foi desenvolver caminhos didáticos para promover, na sala de aula, propostas de leitura e produção escrita em que as crianças se sentissem estimuladas a ler e a produzir diversos tipos de texto, compreendendo a função social de tais práticas. Os resultados da pesquisa contribuem para o entendimento e utilização de encaminhamentos didáticos concebidos a partir da perspectiva discursiva de alfabetização, visando contribuir para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano.

2 METODOLOGIA

A escola é uma instituição social com múltiplas funções em diversas áreas de conhecimento. Na área da linguagem, sua função é inserir a criança no mundo da escrita, com vistas a formação de um cidadão funcionalmente letrado.

Segundo Kato (2005), formar um cidadão funcionalmente letrado, significa formar um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Por tratar-se de um estudo a ser desenvolvido no âmbito escolar, ter como objeto o ensino da linguagem escrita na turma de 1º ano do Ensino Fundamental e por acreditarmos ser necessário um trabalho de formação com a professora, para que pudesse ressignificar as concepções que fundamentavam sua prática, optamos por realizar uma Pesquisa-Ação, na vertente de Pesquisa Colaborativa, como um processo investigativo que abre espaço para tomada de decisões de forma democrática, sem imposições; momentos de estudo, análises coletivas, reflexão e ação sobre o contexto e sobre a prática em que ocorre o ensino da linguagem escrita.

Segundo Thiollent (2011, p.62), a Pesquisa-Ação tem como propósito “[...] procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada [...]”. Sendo assim, a pesquisa colaborativa apresenta-se como uma ramificação da Pesquisa-Ação, sendo, portanto, a nossa opção metodológica.

De acordo com Ibiapina (2016, p. 43) a pesquisa colaborativa permite que os pesquisadores negociem sentidos com os docentes por meio de espirais de reflexão crítica e produzam interpretações acerca das práticas educativas ao trazerem à tona questionamentos advindos de determinada problemática proposta pelo pesquisador, que também representa projeto teórico e prático de compreensão de um grupo de docentes.

Pelas explicações de Ibiapina (2016), dessa forma, a pesquisa colaborativa se origina na Pesquisa-Ação emancipatória que permitindo o uso da discussão teórica dentro da prática docente, abrindo espaços para a reflexão e conseqüente ação por parte dos docentes, que deixam a categoria de objeto da pesquisa, para se tornam sujeitos de um processo contínuo de transformação.

Dessa forma, a referida pesquisa propôs ainda, a colaboração entre pesquisadores e docente no processo de construção e ressignificação de saberes e práticas, proporcionando a interconexão entre esses mundos” (IBIAPINA 2016, p.36).

Portanto, podemos afirmar que a abordagem colaborativa alia a investigação e a formação como elementos primordiais nos processos de compreensão e transformação de realidades sociais.

O processo de intervenção desta pesquisa desenvolvido na escola foi realizado por meio de sessões reflexivas (momento de estudos com as professoras), planejamentos e ações em sala de aula, que conseqüentemente impulsionaram em novas sessões reflexivas, novos planejamentos e novas ações em sala, como um processo cíclico.

Por ter este estudo o objetivo de desenvolver encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita na sala de aula de 1º ano fundamental, de forma que as crianças se sentissem estimuladas a ler e produzir diversos tipos de texto, compreendendo a sua funcionalidade e fazendo uso no meio social, foi realizada a metodologia de pesquisa colaborativa, permeada por momentos de estudo e discussão teórica com a professora envolvida; planejamento e a execução de atividades de leitura e produção textual com as crianças; e, posteriormente, a avaliação das ações executadas, o que nos permitiu ressignificar as práticas de ensino e construir os encaminhamentos didáticos aos quais nos propusemos.

Desse modo, foi realizada como primeira etapa de pesquisa a observação participante na turma investigada, etapa fundamental para a realização do diagnóstico. Diante dos dados obtidos durante as observações, seguimos com a realização das sessões reflexivas, que consistiam no compartilhamento de texto com a professora colaboradora no intuito de discutir acerca da perspectiva discursiva de alfabetização, enquanto fundamentação teórica deste estudo. Após cada sessão reflexiva, era realizado o planejamento de atividades de leitura e produção textual para serem desenvolvidas com as crianças. Assim, posteriormente à execução das atividades planejadas, seguíamos com o momento avaliativo.

Portanto, foram desses momentos de estudo, planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula que surgiu, por último, a organização de encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita com crianças de turmas de 1º ano. Tais encaminhamentos são descritos neste artigo à luz do referencial teórico já mencionado, a perspectiva discursiva de alfabetização.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem representa uma forma de comunicação entre os sujeitos de uma determinada sociedade. É através do exercício constante da linguagem que os sujeitos definem suas identidades e percebem-se como diferentes do outro. Assim, podemos entender a linguagem como um elemento indispensável para que as práticas sociais e culturais se concretizem.

Nessa perspectiva, linguagem é:

[...] uma atividade, [...] um trabalho. Um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são históricos, social e culturalmente situados, e que através desse trabalho, dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma as suas experiências e à realidade em que vivem. (ABAURRE, 2003, p.14).

Tomando a linguagem como uma atividade exercida culturalmente, como a autora a define acima, é relevante pensarmos nas suas diversas formas de expressão, tais como: a linguagem visual, exercida por meio de símbolos, imagens, gestos e sons, denominada comumente de linguagem não-verbal, e a linguagem verbal, representada pela linguagem escrita, que engloba leitura, escrita e produção.

Portanto, entendemos que toda atividade humana é regulada pela linguagem. A língua, enquanto linguagem humana, “é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade” (FIORIN, 2003, p. 72). Nesse sentido, a língua é

concebida como um veículo de ação social. No entanto, conhecer uma língua não significa apenas conhecer seu vocabulário, é imprescindível dominar a cultura da língua, de forma a construir enunciados adequados e se comportar de acordo com as regras de uma determinada sociedade.

Dominar a cultura da língua favorece ao sujeito, ainda, fazer uso da linguagem em práticas culturais, pois sob a ótica Bakhtiniana, linguagem “é concebida do ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2005, p. 65).

Sendo a linguagem concebida a partir de aspectos históricos, culturais e sociais, tem a função de mediar as práticas sociais (DOLZ *et al.*, 2004). Portanto, os autores afirmam que a atividade de linguagem tem sua origem em situações de comunicação, é desenvolvida em zonas de cooperação social determinadas e a sua funcionalidade está vinculada ao seu papel nas práticas sociais.

Tendo a perspectiva discursiva de alfabetização suas raízes teóricas fincadas na filosofia de linguagem de Michael Bakhtin, que elege o diálogo como unidade básica de comunicação, e as interações interdiscursivas como suporte onde são estabelecidos os discursos nas mais variadas formas de atividade humana, nos dedicaremos, portanto, a tratar a leitura a partir dessa ótica.

Desse modo, concordamos que a leitura, sob a ótica discursiva de alfabetização, concretiza-se quando é permeada de sentido, ou seja, quando é realizada a partir de situações reais que envolvam as atividades humanas das crianças.

Logo,

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc..., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade,

desde o início, que alguém se torna leitor e, não aprendendo primeiro a ler [...] (JOLIBERT, 1994^a, p. 15).

A afirmação citada acima, nos revela que o ato de ler ocorre a partir de práticas de leituras nas quais as crianças possam ser colocadas em situações reais de interlocução, onde possam sentir a leitura como atividade útil à sua vida cotidiana, necessária para a sua condição humana, assim como é o ato de se expressar por meio da fala. Isso se justifica devido ao fato de que:

As crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler. A sequência dos acontecimentos é idêntica à da aprendizagem da língua falada. As crianças não aprendem a falar para serem capazes de exercer a “comunicação” e para encontrar sentido na linguagem que elas ouvem. Enquanto elas tentam encontrar sentido na linguagem falada ao seu redor, elas aprendem a entender a fala e a usá-la (SMITH, 1999, p. 118).

Dessa forma, ler configura-se num ato que extrapola os limites da decodificação, da pronúncia da palavra, ler, é, portanto, fazer uso da linguagem escrita nas mais diversas possibilidades de comunicação e de produção de sentidos. Assim, Smith (1999, p. 107), afirma que “a leitura é fazer perguntas ao texto escrito”, e é a partir dessa estratégia, que leitura se configura em um ato de atribuição de sentidos.

Desse modo, a perspectiva discursiva de alfabetização, defendida neste trabalho, a partir dos estudos de Bakhtin, tem se mostrado, ao nosso olhar, como o melhor caminho para direcionar o ensino da linguagem escrita, trazendo as considerações acerca de enunciados para nortear o trabalho significativo com textos na escola.

Desse modo, faz-se necessário esclarecer que o enunciado, segundo a teoria bakhtiniana, refere-se à produção do discurso, seja oral ou escrito, e que possui particularidades, pois [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo

de utilização da língua elabora seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (grifos do autor) (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Os gêneros do discurso representam as esferas discursivas de uma sociedade, isso implica dizer que é por meio dos gêneros do discurso que toda uma sociedade estabelece a comunicação necessária em diversas situações cotidianas.

Portanto, não podemos estabelecer uma definição rígida para os gêneros discursivos, simplesmente porque não temos como prever as diversas formas de comunicação, pois estas, surgem a partir de necessidades sociais.

Dessa forma, promover o ensino da linguagem escrita por meio dos gêneros discursivos, é promovê-lo alicerçado nas estruturas concretas, flexíveis e variáveis da enunciação, permitindo ao aprendiz familiarizar-se com a forma da língua inserida em cada contexto.

Podemos então, aferir que gêneros do discurso podem ser associados a tipos de enunciados. Entretanto, são caracterizados por sua heterogeneidade, que está vinculada à diversidade de atividades humanas existentes, ao contexto social e cultural vivido e a intencionalidade da comunicação, uma vez que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar, em especial, a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades do diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao

romance de múltiplos volumes) (BAKHTIN, 2016, p.12).

Sendo assim, os gêneros do discurso correspondem aos inesgotáveis tipos de enunciados pelos quais o falante coloca seu discurso sob as mais diversas formas de atividade humana. Nesse sentido, entendemos que o ensino da linguagem escrita na escola não pode ocorrer de forma desconexa das múltiplas práticas culturais, nas quais os alunos envolvem-se diariamente, uma vez que toda prática cultural é permeada de comunicação, por meio de uma linguagem, ou seja, de um modo de dizer algo a alguém, e é nessa logística, a de dizer algo a alguém, que encontram as principais peculiaridades dos gêneros do discurso, pois “[...] um gênero produz textos inseridos de um dada maneira num dado contexto por um dado locutor que se dirige a um dado interlocutor” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 48).

Contudo, compreendemos que o processo de produção de textos apresenta-se como um importante momento, no qual as crianças precisam ter a oportunidade de construir aprendizagens necessárias, como as que são típicas de cada gênero discursivo. É durante esse processo que aprendem as características de cada gênero, os estilos e aprendem a fazer opções a partir da formulação de ideias, correções, dentre outras aprendizagens.

Segundo Curto *et al.* (2000, p. 148-149), o processo de produção da escrita do texto envolve etapas indispensáveis à essas estratégias de produção, que exigem a tomadas de algumas decisões, as quais podem ser mediadas pelo (a) docente alfabetizador (a), com o intuito de tornar este processo mais significativo para as crianças, mostrando assim, a funcionalidade de cada gênero. Para facilitar a compreensão dessas etapas, sistematizamo-las no quadro a seguir:

Quadro 1 - Etapas do processo da escrita de textos

PREPARAR-SE PARA ESCREVER	ESCREVER	REVISAR	PASSAR A LIMPO: EDITAR
1. O quê: Tema e situação de escrita.	5. Elaboração do Pré-Texto: Conteúdo,	7. Reler, avaliar e corrigir o escrito.	8. Edição e reprodução

47

	roteiro, etc.		
2. Para Quê: Finalidade, intenção da escrita.	6. O Ato de Escrever: revisão do Pré-Texto, dúvidas, etc.		
3. Para Quem: Destinatário.			
4. Como: Suporte material, instrumentos, tipos de texto.			

Fonte: Organizada pela pesquisadora baseada em Curto *et al.* (2000, p. 148-149).

Diante do exposto, compreendemos que produzir textos com crianças de turmas de alfabetização, requer o conhecimento de todas as etapas necessárias a esse processo. Tais etapas, quando seguidas em sua totalidade, direcionam a produção de textos por meio da discursividade, permitindo assim, que a criança se coloque no texto, sendo autora do seu próprio dizer.

Portanto, produzir textos sob a ótica da discursividade no processo inicial da alfabetização, representa a possibilidade de as crianças escreverem para dialogar com o *outro*, pois de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), o enunciado, seja ele oral ou escrito, é sempre produzido em direção a um interlocutor, e este, não pode ser abstrato. Os escritos desses pensadores revelam que mesmo a linguagem interior individual é elaborada para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 112-113).

Dessa forma, o enunciado das crianças precisa ser considerado como produto de suas interações socialmente organizadas. Isso implica dizer que, as crianças precisam ser conduzidas a produzirem textos de forma que imprimam seus discursos, construídos a partir de suas relações sociais, em situações reais de uso, sendo estes, textos pertencentes a gêneros circulantes em suas práticas culturais, em seu meio social, em seu cotidiano.

A produção textual nessa perspectiva toma os textos produzidos pelas

crianças como unidades de sua comunicação discursiva, uma vez que são concretos e únicos, produzidos no interior de uma situação real de comunicação. Dessa maneira, a criança precisa compreender desde sempre que suas produções tem uma finalidade comunicativa, e que sua escrita é a expressão, não apenas de sua fala e pensamentos, mas também, é uma necessidade de comunicar-se com o outro num processo contínuo de troca discursiva.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Compreendendo leitura e escrita como práticas culturais necessárias ao desenvolvimento das inúmeras atividades humanas, foi que desenvolvemos atividades planejadas colaborativamente com a professora da turma pesquisada. Tais atividades, foram pensadas para atender às reais situações de uso da linguagem escrita no cotidiano escolar das crianças.

Nesse contexto, dentre os diversos encaminhamentos didáticos elaborados e executados em sala de aula, trazemos o gênero discursivo “Regras de jogo” como uma das possibilidades de práticas reais de leitura e escrita com crianças do 1º ano. O referido gênero do discurso apresenta-se como veículo de comunicação circulante em meio ao contexto dos alunos, pois todas as crianças, de alguma forma, brincam, jogam, e precisam estabelecer uma relação viva com as regras das brincadeiras, relação esta que pode e deve ultrapassar o âmbito da fala.

Os encaminhamentos didáticos que apresentamos a seguir estão estruturados com base nos principais aspectos constituintes do texto como unidade básica da linguagem escrita, trazidos por Curto *et al.* (2000, p. 185), que são:

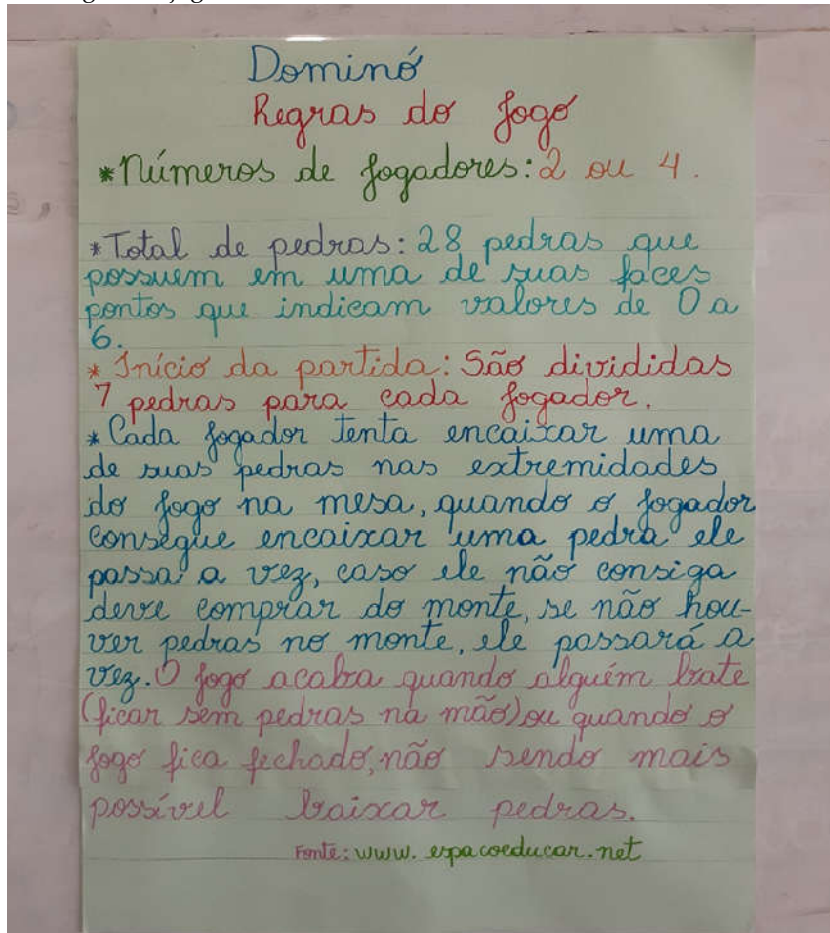
1. O texto como unidade básica da linguagem escrita tal como é usado na sociedade. Diversidade de textos escritos.
2. Tipologias textuais. Uso do critério de intencionalidade da leitura e da escrita, como organizador da tipologia de textos.
3. Estrutura, características e traços diferenciadores dos tipos de textos mais usuais na sociedade e no trabalho escolar:
 - 3.1 Finalidade e intencionalidade (manipulação de dados, informação, prazer, estudo, fazer).
 - 3.2 Função específica de cada texto.
 - 3.3 Modelos de texto que existem na realidade social.
 - 3.4 Conteúdos específicos de cada texto.
 - 3.5 Formato e suporte material próprios do texto.
 - 3.6 Gramática do texto (morfofossintaxe, léxico, macroestrutura, etc)

Seguindo os aspectos expostos acima, realizamos a atividade de forma contextualizada, isto é, partimos de um contexto real de uso do gênero “Regras de Jogo”. O contexto foi a semana da Criança, estávamos discutindo com os alunos sobre o tema “Direitos da criança” e abordamos o direito de brincar para introduzir as regras do jogo dominó como uma possibilidade de desenvolver o ensino da linguagem escrita.

Os objetivos da atividade foram: Vivenciar situações de leitura por meio do confronto com o texto, do gênero regras do jogo dominó; Realizar a leitura coletiva das regras do jogo dominó; Discutir com a turma as regras do jogo dominó; Jogar dominó com a turma; Retomar as regras sempre que necessário para orientar o desenvolvimento do jogo, e alterar ou acrescentar mais informações às regras já estabelecidas, por meio da produção escrita.

Para isso, toda a sequência didática foi organizada em torno desta atividade lúdica. Então, iniciamos com a acolhida, propondo à turma o desafio de leitura do texto (regras do jogo dominó), sem que soubesse de que assunto se tratava. O texto levado foi o que pode ser visto na figura seguinte:

Figura 01 – Texto: regras do jogo dominó



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

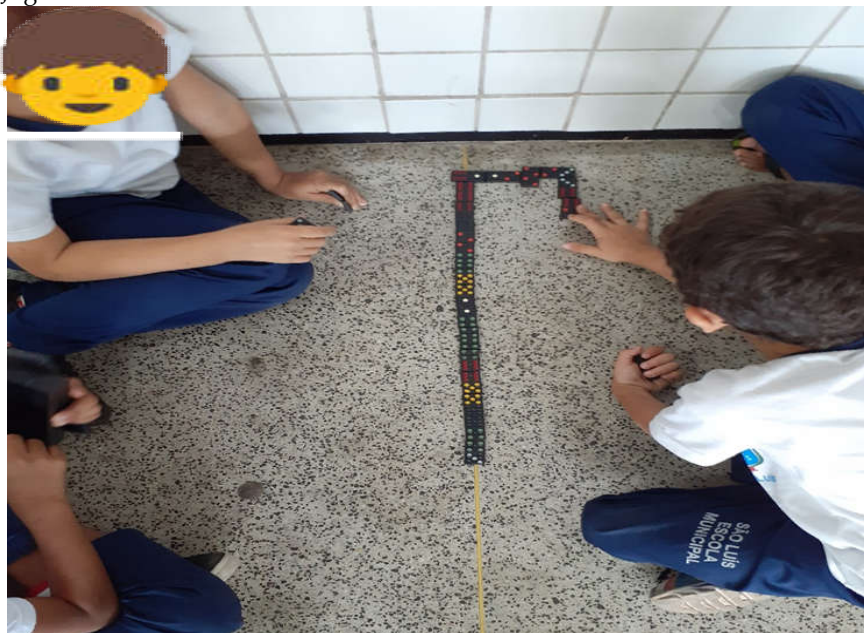
As crianças, então, foram desafiadas a ler da forma que pudessem. Para ajudá-las, mediamos esse desafio através de questionamentos, como: Do que vocês acham que fala esse texto? Será que é uma música? Uma receita? Um anúncio? Vamos encontrar o título? O que diz o título? Enfim, instigamo-las até que algumas crianças conseguiram realizar a leitura do título e a turma deduziu que se tratava do gênero discursivo regras do jogo, o que facilitou com que chegassem a uma leitura mais próxima do texto.

Partindo das tentativas de leitura dos alunos, propomos a leitura coletiva do

texto, momento que consideramos fundamental, pois, as crianças puderam tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler sozinhas. Após a leitura coletiva, explicamos e exemplificamos as regras do jogo dominó para a turma, alguns alunos já as conheciam, pois, esse jogo faz parte do repertório de jogos e brincadeiras que realizam em casa, com a família, ou com os amigos e vizinhos.

Findadas as explicações das regras, convidamos as crianças para jogarem dominó. A turma foi dividida em 4 grupos, 3 grupos com 4 alunos e um grupo com 5 alunos. A cada grupo foi entregue um jogo de dominó, que foi compartilhado por todos do grupo durante a realização do jogo, como pode ser visto na figura seguinte:

Figura 02 - Jogo dominó



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Nesse momento, as crianças puderam não somente brincar, mas vivenciar as regras do jogo lidas por elas, fazendo assim, uso cultural da leitura e da escrita. E sempre que alguém infringia alguma regra, os demais chamavam a sua atenção e nos convidavam a intervir, diante disso, nós retornávamos ao texto com as regras do jogo

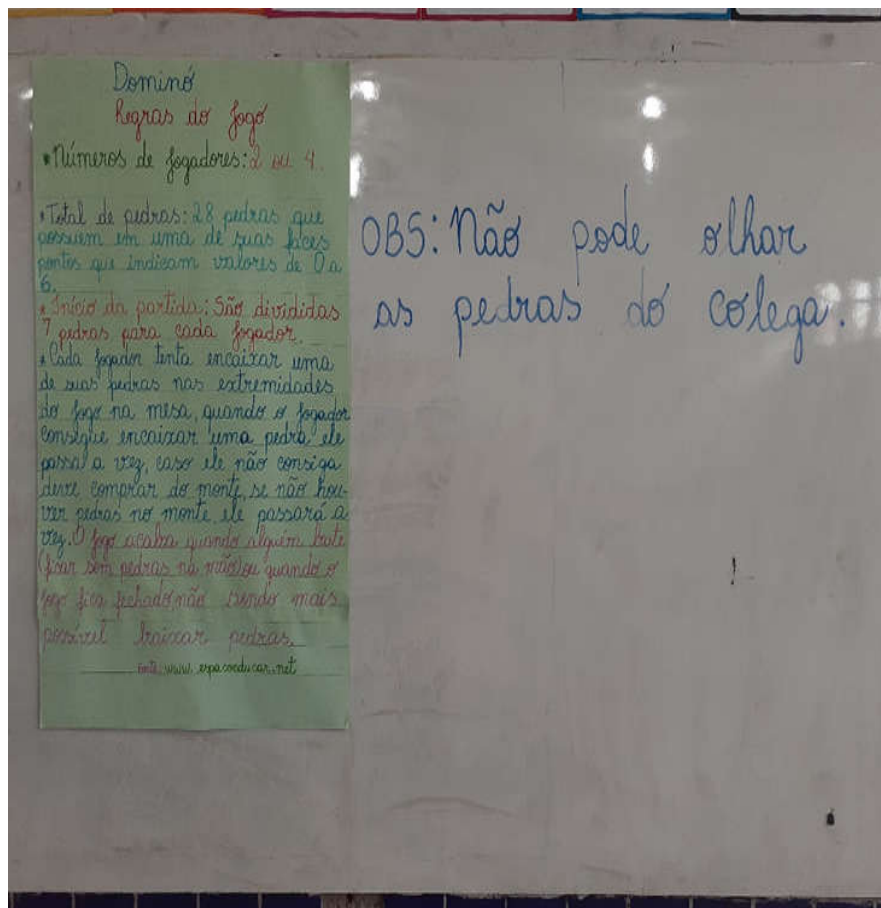
e realizávamos novamente a leitura para relembrá-los, enfatizando que as regras precisam ser cumpridas para que o jogo possa ser conduzido de forma justa para todos os participantes.

A atividade com o referido jogo foi realizada por um período aproximado de 30 minutos, pois teve a possibilidade de reinício a cada final de uma rodada, ou seja, cada vez que finalizava uma rodada, as crianças pediam para começar uma outra, e assim ocorreram 4 rodadas.

Após estas, propomos à turma, caso achassem necessário, uma possível alteração nas regras do jogo com o objetivo de tornar a participação dos jogadores mais organizada e justa. Então, perguntamos aos alunos, se achavam que as regras do jogo dominó estavam claras, bem definidas, ou se achavam ser necessário alterá-las ou acrescentar mais alguma, e um dos alunos pediu que fosse acrescentada a seguinte regra: *“Não pode olhar a pedra do colega”*.

Logo, nós prontamente atendemos ao pedido do aluno e convidamos à turma para nos ajudar a fazer o registro da regra no quadro como forma de observação. E assim, a turma foi, na medida do possível, participando da produção de escrita coletiva, cujo resultado pode ser observado na figura a seguir:

Figura 03 – Regras do jogo dominó com alteração dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

No processo de produção coletiva da nova regra do jogo, atuamos como escriba das crianças, esse momento, é de suma importância para que possam ser abordados os aspectos ortográficos da língua, bem como permitir às crianças socializarem suas ideias, seus dizeres, negociarem as formas de escrita e registro e perceberem que são capazes de estabelecer uma relação real comunicativa e utilitária.

Ao término da realização da referida atividade, perguntamos à professora colaboradora da pesquisa o que havia achado da atividade, do desempenho das crianças no momento em que foram desafiadas a lerem o texto, de sua interação no jogo, e da participação no momento da produção de mais uma regra para o jogo. A

professora nos relatou que gostou muito do desempenho dos alunos e que nem achava que eles iriam conseguir ler o texto sem que nós déssemos nenhuma pista.

Esse pensamento da professora colaboradora pode ser o pensamento de muitos outros docentes, que não acreditam que as crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente possam ser capazes, desde que devidamente e rotineiramente estimuladas, a fazer uso social da linguagem escrita.

Por meio de nosso olhar durante a realização desta atividade, percebemos que a partir do momento em que as crianças leram o título do texto e descobriram se tratar de regras de jogo, e por ser um jogo conhecido por elas, a leitura passou a ser mais atrativa, certamente pelo fato de ser carregada de sentidos para a turma.

Assim, acreditamos que os gêneros do discurso permitem às crianças perceberem, desde bem cedo, que cada atividade humana, situada num dado contexto, requer uma forma de comunicar, bem como um objetivo, e é isso que permite a atribuição de sentido à leitura, pois “[...] – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 42).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente delineamento metodológico apresentado neste artigo, é parte, como já dito, de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com uma professora do 1º ano de uma escola da Rede municipal de São Luís, tendo como fundamento metodológico a perspectiva discursiva de alfabetização e, portanto, a compreensão de leitura e escrita como práticas culturais e reais.

Dessa forma, buscamos mostrar às crianças que ler e escrever são atos intrínsecos às atividades humanas que realizamos em nosso cotidiano. Assim, elas

puderam atribuir sentido a essas práticas, uma vez que perceberam a funcionade e a intencionalidade das mesmas.

Tal funcionalidade, representa para a criança, o sentido de produzir um texto, e é necessário que tenha consciência para responder às questões: o que escrevo? Para que escrevo? para quem escrevo? e como escrevo?. Dessa forma, a criança poderá assumir o seu lugar e o seu dizer dentro da sua produção.

Nesse sentido, compreendemos que é possível à criança desenvolver ao mesmo tempo, o aprendizado da leitura e a produção de escritos, uma vez que ao escrever, com uma intencionalidade, ou seja, tendo o seu texto uma função, certamente promove um ato de leitura, por si e/ou por outros. Por esta razão, concordamos com Jolibert (1994a, p. 106), ao afirmar que leitura e produção de textos “[...] são atividades diferentes, mas também complementares; apoiam-se reciprocamente e através desse encontro de dupla face é que se constrói o sentido do escrito nas crianças”.

Dessa forma, o enunciado das crianças precisa ser considerado como produto de suas interações socialmente organizadas. Isso implica dizer que, as crianças precisam ser conduzidas a produzirem textos de forma que imprimam seus discursos, construídos a partir de suas relações sociais, em situações reais de uso, sendo estes, textos pertencentes a gêneros circulantes em suas práticas culturais, em seu meio social, em seu cotidiano.

Ao colocar no texto o seu discurso, que fora construído a partir de suas diversas relações sociais e culturais, e a partir também, do discurso do “outro”, a criança tem a oportunidade de ocupar várias posições e diversos papéis, podendo ao mesmo tempo assumir o papel de escritora, leitora, narradora. Este fato, permite não apenas que ela aprenda a função dos diversos gêneros, mas ainda, que possam exercer suas diversas falas em diversos espaços sociais. Portanto, “é este trabalho, então – não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto

elaboração individual – que as crianças precisam (poder) realizar nas séries escolares da alfabetização[...]” (SMOLKA, 2012, p. 154).

Como conclusões, trazemos a certeza, diante de tudo que realizamos em nossa intervenção na escola e todas as leituras realizadas, que às crianças de 1º ano do ensino fundamental deve ser oportunizado um ensino da linguagem escrita carregado de sentidos, de forma que compreendam desde cedo, que as práticas de leitura e escrita são direcionadas a outrem, possuem uma finalidade, uma necessidade comunicativa. Sendo assim, todos podem ser capazes de ler e escrever, comunicar o seu dizer, mesmo que ainda não possuam o domínio convencional da língua. Trazer a perspectiva discursiva de alfabetização para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do ensino fundamental pode representar um ato libertador para as crianças.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. [et al.]; XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Michael. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11- 36.

CURTO, Luís maruny; MURILO, maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a**

escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. O que é língua?. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete Marques. [et al.]; XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1a edição. EDUFPI: Jan 2016.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras**. (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda., 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. *In*: SOUZA. Sweder; (org). **Gêneros, entre o texto e o discurso**. São Paulo: Mercado das letras, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT. Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.