

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA

Franciele Trevizan de Miranda

**Sequências didáticas e suas ressonâncias nas produções escritas de crianças
em processo de alfabetização**

Porto Alegre

1. Semestre

2014

Franciele Trevizan de Miranda

**Sequências didáticas e suas ressonâncias nas produções escritas de crianças
em processo de alfabetização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

1. Semestre

2014

Dedico aos meus pais, Léo e Idelsa, meus maiores exemplos, àqueles que nunca deixam de acreditar que eu sou capaz, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha querida professora e orientadora Maria Isabel H. Dalla Zen, não apenas pelos ensinamentos acadêmicos, mas pelo exemplo de pessoa e profissional, que, mesmo passando por um turbilhão de emoções, não abandonou suas orientandas e demais alunas.

Aos professores e professoras que fizeram parte dessa etapa e auxiliaram na minha formação, tornando o meu olhar mais sensível à docência.

À escola e à professora titular, na qual realizei o estágio obrigatório, pelo espaço e a sensibilidade para que eu desenvolvesse o meu trabalho.

À minha querida colega Anna Letícia, com quem compartilhei momentos de dificuldade e superação ao longo do curso, mas principalmente pela amizade, paciência, respeito e incentivo.

Aos meus amigos que aceitaram e mantiveram a calma com as minhas constantes trocas de humor e não deixaram de estar ao meu lado, torcendo.

À minha família que sempre me incentiva e torce para que eu conquiste meus objetivos. Agradeço pelas inúmeras ajudas, de qualquer instância, para que eu concluísse o curso.

Por fim, mas com certeza os de maior importância, meus pais. Não tenho palavras suficientes para agradecer tudo que fazem por mim. O incentivo, o apoio, o amor, a dedicação e até mesmo as broncas, tudo que eu conquistei é por vocês, essa vitória é nossa!

“Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer ‘escrever claro’ não é certo, mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, mover [...]).”

(Luis Fernando Veríssimo)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos da produção textual, mais especificamente da linguística do texto. Tem como foco a prática docente realizada com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Zona Sul de Porto Alegre/RS. Busca analisar de que maneira sequências didáticas propostas para produções textuais repercutem nas escritas de crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização. Tem como objetivos: averiguar os indícios dos gêneros textuais e os recursos linguísticos empregados pelas crianças, bem como identificar as ressonâncias das intervenções pedagógicas em seus textos. Ancora-se nos estudos de Marcuschi (2008), Geraldi (1984), Dolz e Schneuwly (2004) e Piccoli e Camini (2012). Segue uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e apresenta traços do estudo de caso, visto que foi realizada em um grupo específico. Após análises empreendidas em livros temáticos produzidos pela citada turma, se pode notar as ressonâncias das sequências didáticas e a influência do meio sociocultural em que os alunos estão inseridos. Embora as crianças estejam em um processo inicial de escrita, apresentam diferentes recursos linguísticos como, por exemplo, “fórmulas” específicas dos gêneros textuais, vocabulário diversificado, alguns elementos de coesão, entre outros recursos linguísticos.

Palavras-chave: Linguística do texto. Sequência didática. Produção textual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Os quatro livros temáticos produzidos pela turma.....	20
Figura 02 – Exemplo de produção textual do gênero descritivo.....	26
Figura 03 – Exemplo de produção textual do gênero narrativo.....	26
Figura 04 – Exemplo de produção textual do gênero narrativo-descritivo.....	27
Figura 05 – Texto do livro “Coleção das coisas que mudaram”.....	30
Figura 06 – Texto do livro “Coleção das paisagens que mudaram”.....	31
Figura 07 – Texto produzido por uma aluna “dita” não alfabetizada.....	32
Figura 08 – Texto em dupla do livro “Coleções malucas”.....	33
Figura 09 – Texto em dupla do livro “Coleções malucas”.....	35
Figura 10 – Texto do livro “Coleção dos brinquedos que mudaram”.....	39
Figura 11 – Texto produzido por um aluno “dito” não alfabetizado.....	40
Figura 12 – Texto produzido por uma aluna “dita” não alfabetizada.....	41
Figura 13 – Texto do livro “Coleção das paisagens que mudaram”.....	43

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....	9
2.	CAUSOS E PERCALÇOS.....	10
2.1.	Contextualização do estudo.....	11
2.2.	Quem são os alunos-autores.....	13
3.	METODOLOGIA.....	14
3.1.	Caminhos traçados.....	14
3.2.	Aprofundando os caminhos.....	17
4.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	20
4.1.	Produção textual nos anos iniciais.....	21
4.2.	Sequências didáticas e gêneros textuais.....	23
4.2.1.	Intervenções pedagógicas: processo(s) de alfabetização.....	27
5.	AS PRODUÇÕES E SUAS MARCAS LINGUÍSTICAS.....	29
5.1.	Indícios dos gêneros textuais e recursos linguísticos.....	29
5.2.	Práticas culturais e suas ressonâncias.....	37
6.	CONSIDERAÇÕES.....	44
7.	REFERÊNCIAS.....	46
8.	ANEXO	50

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho consiste no requisito final para a conclusão do Curso de Pedagogia da UFRGS e insere-se no campo dos estudos linguísticos, mais especificamente da linguística textual¹ e da produção textual. Tendo como **objetivo** analisar as sequências didáticas adotadas para a construção de produções escritas com crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização, averiguando as intervenções pedagógicas e os recursos linguísticos empregados pelas crianças. Assim, a pesquisa tem como questão principal: de que maneira sequências didáticas propostas para produções textuais interferem, repercutem nas escritas de crianças em processo de alfabetização?

A pesquisa também me proporcionou verificar e identificar indícios/marcas dos gêneros textuais acionados nas produções. Sendo estes gêneros: narrativo, descritivo e narrativo-descritivo², em sintonia com as propostas e outros recursos utilizados por mim, durante o estágio curricular do sétimo semestre deste curso, em uma escola³ Estadual de Ensino Fundamental, localizada na Zona Sul de Porto Alegre/RS.

Este estudo está organizado em seis capítulos: no primeiro apresento o trabalho; no segundo conto sobre o meu interesse e como cheguei até aqui. Ainda no mesmo, contextualizo minha prática docente e a escola onde a realizei, e os sujeitos à qual esta pesquisa se refere.

No terceiro capítulo, indico os caminhos metodológicos percorridos e apresento que materiais foram analisados e justifico a escolha de umas (e não outras) produções textuais.

O quarto capítulo visa descrever conceitos que considero importantes, na minha concepção como docente, os quais estiveram presentes na minha prática pedagógica e, neste momento, fundamentam minhas reflexões. Neste mesmo capítulo, em conformidade aos meus objetivos, defendo e reflito sobre as sequências didáticas e as intervenções realizadas com os alunos.

¹ Ou linguística do texto (LT). Trata-se dos estudos linguístico, discursivo e cognitivo, que estão envolvidos na produção, elaboração e compreensão de textos escritos ou orais. A LT não considera que a língua funciona em unidades linguísticas (letra, sílaba, palavra ou frase), mas sim em unidades de sentido, o texto, seja ele escrito ou oral (MARCUSCHI, 2008).

² Conceito que será discutido no decorrer do trabalho.

³ Optei por não mencionar o nome da escola devido às questões éticas.

Já o quinto capítulo, refere-se, propriamente, à análise das produções textuais escolhidas para este estudo, demonstrando a minha leitura das mesmas, considerando meus referenciais teóricos e questões norteadoras, mencionadas no capítulo três.

Por fim, no capítulo seis, retomo os pontos principais da pesquisa e realizo uma reflexão acerca das potencialidades das ações didáticas durante as propostas de produção textual. Vejo esta retomada como um momento de me afastar e olhar, novamente, mas agora com um olhar de pesquisadora, para a minha conduta docente e, assim, (re)pensar a prática para situações futuras.

2. CAUSOS E PERCALÇOS

Nunca me imaginei sendo professora, nem mesmo por ter nascido no dia quinze de outubro⁴. Há quem diga que é *karma*, mas também há aqueles que dizem ser vocação. Se é um ou outro eu não sei, mas que sempre tive um “lado pedagógico” é verdade. Acredito que toda a professora, quando criança, já alfabetizou suas bonecas e ursinhos de pelúcia, comigo não foi diferente.

Mesmo assim, pedagogia não era exatamente a minha escolha profissional. E durante um ano (inteiro) me vi pensando naquela pergunta “clássica”: *o que vou ser quando crescer?* “Em questão de pouco tempo, quem antes brincava no tapete da sala e sua preocupação era com a hora de assistir seu desenho favorito, se vê diante de uma escolha que poderá mudar sua vida e acarretar importantes decisões” (DUARTE, 2013, p. 13).

Foi durante esse ano que decidi meu futuro! Ao ingressar no Curso de Pedagogia, estava cheia de inseguranças, receios, mas ao mesmo tempo com muitas expectativas. A pedagogia é interessante, pois há diversas possibilidades de caminhos a seguir, de conhecimentos a aprofundar e de teorias para “dominar”. Ao longo da minha formação tive inúmeros interesses, devido a ótimos professores. Não segui desde o início da Graduação por uma única área, “perambulei” por algumas, conforme chamavam minha atenção.

Passei mais de um ano como Bolsista de Iniciação Científica na área de arte e mídia; fiz estágio em Educação Infantil; interessei-me pelos Estudos Culturais e

⁴ Dia do professor na cultura brasileira, oficializada no ano de 1963; para saber mais acesse: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=comoSurgiu>

como a mídia influencia a docência, etc. Se antes eu não me imaginava professora, nesse momento, não me imaginava professora alfabetizadora.

Ao longo do quarto, quinto e sexto semestre, me vi curiosa e interessada pelos alunos “maiores”, aqueles que estavam no nível alfabético⁵, ou seja, haviam consolidado os processos de leitura e escrita. Portanto, optei por realizar o estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fui encaminhada para realizar o estágio em uma escola da rede pública. Apresentei-me à professora titular da turma. Feliz, pois havia conseguido um quarto ano do Ensino Fundamental. No entanto, no primeiro dia de aula, da disciplina de Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos, descobri que houve uma confusão com uma colega que também realizaria o estágio na escola. Para meu desespero a turma em que eu realizaria o estágio seria um segundo ano do Ensino Fundamental.

Durante as primeiras aulas no Seminário e o período de observação, meus receios começaram a diminuir, pois percebi que teria uma ótima orientação da professora Maria Isabel Dalla Zen e contaria com o apoio das outras professoras da equipe de estágio. Também fui muito bem recebida pela escola, pela professora titular e pela turma em que realizei a prática.

2.1. Contextualização do estudo

No segundo semestre de 2013, deu-se início a minha prática docente e com isso o projeto pedagógico que seria desenvolvido. Para uma pedagogia de projetos é importante levar em consideração o grupo ao qual o planejamento irá se destinar. A educadora “[...] deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas [...]” (BARBOSA, 2008, p. 74) para a elaboração do projeto.

Sendo assim, escolhi trabalhar com a temática *Tempo*, pois a complexidade no entendimento sobre as diversas concepções de tempo demonstram a necessidade de este tema ser trabalhado ao longo de toda a escolaridade. Um aspecto que me fez refletir sobre a necessidade de trabalhar com as noções de

⁵ Nível de leitura e escrita fundamentado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Trata-se do nível final da evolução, quando criança compreendeu que cada letra tem um valor sonoro menor que a sílaba. Neste momento depara-se com os problemas de ortografia, mas realiza correspondência letra/som para as hipóteses de escrita.

tempo foi como a passagem dos anos é abstrata para eles. No sentido de que algo que aconteceu há quinze anos é praticamente pré-histórico. Outra noção ainda não estabelecida é o passado, presente e futuro; assim como as outras expressões que se referem ao tempo: naquele tempo, antes de, depois de, antigamente, etc.

Outra temática que abordei foi a *Pluralidade Cultural*. Após uma visita ao Museu de Ciências e Tecnologias da PUCRS, surgiu uma ramificação para esta temática. Propus questões relacionadas ao museu, incluindo a construção de duas exposições, os museus da turma. A partir desse contexto, trabalhei com os eixos: pluralidade cultural, nossas diferenças e o tempo, como fator que movimenta a vida.

Senti a necessidade de apresentar o projeto que desenvolvi durante a prática, pois ele está diretamente relacionado com os materiais analisados neste estudo. A escola não deveria ficar à parte das questões sociais, das práticas culturais, a escola deveria ser o espaço onde as crianças aprendem a perceber as funções sociais da escrita (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 92).

De acordo com Xavier (2008) e outros autores, existem temáticas cuja abordagem seria necessária em sala de aula, porém nem sempre o currículo e as metodologias “tradicionais” contemplam tais abordagens. “A verdade é que as disciplinas clássicas não dão conta da vida real” (p.19). Pensando sobre as escolhas contextualizadas, surgiram as propostas para as produções textuais, a partir das temáticas apresentadas.

As produções que trago e analiso neste estudo foram elaboradas para a segunda exposição/museu da turma, no qual a principal temática foi o passado e o presente, visando às mudanças e permanências visíveis no tempo. Le Goff (1990, p. 13) explica esta necessidade, “a oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Para a criança, ‘compreender o tempo significa libertar-se do presente’ (Piaget)”.

Esta exposição teve início a partir das sugestões da Profa. Dra. Maria Stephanou⁶, quando em reunião conversamos sobre trabalhar as diferenças, a cultura e o tempo. Ao falar sobre diversidade, abordei em sala de aula as mudanças e permanências em relação ao tempo/gerações. A partir do livro de literatura infantil *A esquisita aranha Rita*⁷, uma aranha que tem mania de colecionar coisas malucas,

⁶ Professora que integra a equipe de estágio dos Anos Iniciais de 6 a 10 anos.

⁷ REIS, Lucia. **A esquisita aranha Rita**. São Paulo: Paulinas, 2008.

criamos quatro livros de coleções. São as produções que compõem esses livros que aqui analisei.

Ao final do estágio não sabia sobre o que dissertar no trabalho de conclusão, nem pensava em analisar algo da minha prática. Porém, ao visitar o museu da turma e ver os materiais construídos pelos alunos, a professora, e agora orientadora desta pesquisa, mencionou a riqueza do material que tínhamos em mãos. Ao aceitar me orientar por este caminho, decidimos analisar as sequências didáticas até a elaboração dos livros, pensando sobre as intervenções realizadas com os alunos, incluindo os que ainda não estavam no nível alfabético, e as produções textuais em si.

2.2. Quem são os alunos-autores

Trata-se de alunos de um segundo ano. A turma tinha vinte e dois alunos, sendo eles oito meninos e quatorze meninas; as idades variavam entre sete e nove anos. Defino a turma como “borbulhante”, pois eram muito interessados, com vontade de aprender e saber cada vez mais. Questionadores e participativos, dedicados às atividades propostas, tanto com a professora titular quanto comigo.

A turma tinha dois casos de gêmeos: duas meninas, que foram separadas de turma no ano referente à prática, uma na turma da manhã e a outra na minha turma, à tarde. Além delas, mais dois meninos. Considero relevante este fato, pois havia certa rivalidade entre eles. Ao longo do estágio, em diversos momentos, eles competiam e isso refletia nos trabalhos realizados.

Os alunos estavam organizados em duplas; um cuidado que a titular tinha era o de colocar os alunos que “sabiam ler com os que ainda não sabiam”. Mantive o critério por acreditar que funcionava bem, mas conforme a turma evoluía outras configurações foram necessárias.

Assim, ao final do ano e, conseqüentemente, do estágio, a maior parte da turma estava alfabetizada⁸, tendo apenas três exceções. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, estar alfabetizado significa ser capaz de comunicar-se através de textos escritos, ou seja, ler e produzir textos com diferentes intuítos. A criança já compreende o sistema de escrita, conseguindo ler e escrever

⁸ Alfabetizada, ou seja, a maior parte da turma escrevia na forma convencional, com pequenos equívocos ortográficos, devido a regras não consolidadas.

com autonomia sobre diferentes temáticas que sejam do seu conhecimento⁹. Menciono isto com certa importância, pois neste estudo também analiso produções textuais elaboradas pelos alunos considerados não alfabetizados.

A produção dos livros se deu nas semanas finais do estágio, o que proporcionou um trabalho mais rico, visto que a turma já estava habituada a realizar produções, prática recorrente no meu estágio, porque como afirmam Piccoli e Camini (2012, p. 55), “[...] desde o início da escolarização, faz-se necessário atuar no sentido de produzir situações em que as crianças construam noções de texto e textualidade”, tendo em vista que a leitura e a escrita são processos de comunicação que só possuem sentido ao se praticar.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, exponho os caminhos metodológicos percorridos, as questões que nortearam meus estudos em conformidade ao meu interesse pela temática. Descrevo e contextualizo os materiais analisados e justifico a escolha de umas (e não de outras) produções textuais.

3.1. Caminhos traçados

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois não considera as representações numéricas, mas sim a compreensão mais aprofundada de um grupo específico (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), sendo este grupo a turma em que realizei o estágio curricular tal como já mencionado antes. Esta abordagem apresenta, então, uma amostra do processo pedagógico e seus efeitos, que, de acordo com as autoras Silveira e Córdova (2009), tem o objetivo de produzir novas informações¹⁰, neste caso, sobre a produção textual, a qual diz respeito a uma dimensão importante daquele processo. Vale destacar que as análises empreendidas estão atravessadas pelas leituras que fiz sobre o tema, assim como pelo olhar que foi sendo construído durante minha experiência docente naquela

⁹ Definição de alfabetização para o PNAIC, disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>.

¹⁰ No contexto deste trabalho, as informações foram produzidas com certo distanciamento espaço-temporal, o que possibilita retomar os materiais das crianças sob outro ângulo e de forma mais minuciosa.

turma. Portanto, é uma interpretação entre tantas outras que seriam possíveis, visto que não existe uma única verdade a ser dita sobre as coisas (COSTA, 2007).

Nesta perspectiva, o tipo de pesquisa é estudo de caso, pois explica *como* foi feita e *por que* pode ser estimulante¹¹ para outras pessoas interessadas neste campo temático. Godoy (1995) afirma que o estudo de caso, como tipo de pesquisa, tem como propósito “analisar [...] uma dada unidade social [...]” e, assim, “responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem” (p. 25).

O estudo possui traços de cunho etnográfico, pois estive imersa, durante três meses, no grupo ao qual esta pesquisa se refere, e pude conhecer cada integrante de perto. Outra característica dos estudos etnográficos, segundo Silveira e Córdova (2009), é a análise de documentos produzidos pelo grupo. A pesquisa assumiu este caráter, pois retomo o material produzido pela turma durante o estágio. Esses documentos “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Após apresentar as características metodológicas da pesquisa, passo ao detalhamento do percurso das produções textuais selecionadas para análise neste trabalho, ou seja, remeto-me às propostas e aos materiais que constituem o *corpus* empírico.

É preciso ressaltar aqui, novamente, o fato de as atividades de leitura e escrita terem sido os eixos centrais dos meus planejamentos na turma de alfabetização. Neste sentido, Piccoli e Camini (2012) nos lembram que: só se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. No entanto, muitas vezes essa ideia não é colocada em ação do modo e na proporção adequada como deveria. Por isso, reforçam as autoras citadas: “[...] desde o início da escolarização, faz-se necessário atuar no sentido de produzir situações em que as crianças construam noções de texto e textualidade”, ou seja, nesta perspectiva há que ampliar o trabalho com as unidades linguísticas (letra, sílaba, palavra, frase, texto).

Complementando, elas ainda chamam a atenção para as situações didáticas envolvendo os gêneros textuais. Para tanto, citam as discussões de Marcuschi (2005) sobre o tema, dizendo que este autor “auxilia a compreender a importância de situações didáticas que envolvam os gêneros textuais quando afirma ser impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero” (PICOLLI e CAMINI,

¹¹ Estimular no sentido de sugerir/inspirar estratégias e convidar à reflexão das práticas docentes.

2012, p. 56). Isto é, nas ações e situações cotidianas utilizamos a língua materna em contexto, por isso a necessidade de trabalhar desde cedo com as práticas de linguagem com base no seu funcionamento sociocomunicativo.

Começo a traçar o percurso referido com esta reflexão, porque, ao longo do estágio curricular, procurei introduzir a prática de produção textual com a turma, tendo essas concepções como princípios orientadores. Sendo assim, ao final do estágio, havia constituído um pequeno conjunto de produções escritas pelos alunos. Conforme já informei anteriormente, em acordo com a minha orientadora, decidimos, então, analisar quatro livros produzidos durante o estágio. Tais livros foram escolhidos por terem sido elaborados com uma função social de leitura, ou seja, as crianças sabiam que seriam lidos pelos colegas da turma e da escola. Além disso, foram feitos/escritos a partir de leituras prévias.

Defendo a ideia de que não escrevemos “do nada” e concordo com Cafiero (2010) quando ela trata da necessidade de uma exploração anterior à leitura. “Normalmente, o professor faz perguntas depois que o texto já foi lido, mas é importante fazer perguntas *antes* de o aluno ler” (p. 98). Por que estou dizendo isso? Porque da mesma forma como os trabalhos foram propostos às crianças, o primeiro passo para a elaboração deste estudo foi levantar (e apropriar-me de) aportes teóricos sobre o tema. Ler, e ler muito, autores que “pensam” a respeito da minha temática. Alvez-Mazzotti (2006, p. 27) distingue essa revisão bibliográfica em dois pontos: as leituras para esclarecimento das questões teórico-metodológicas referente ao tema, e as leituras que, de fato, integrarão a parte escrita do estudo.

Para isso, elaborei um pré-projeto com o tema, os objetivos, as questões norteadoras e os referenciais teóricos, e apresentei à minha orientadora; conversamos e ajustamos os objetivos e os eixos de análise. Para guiar o trabalho, organizei um cronograma e um primeiro sumário, apenas um esboço para “colocar as ideias no lugar”. A partir daí, intensifiquei as leituras e a apropriação dos conceitos.

Foi nesse momento que elenquei os textos que seriam analisados. Possuía uma variedade de produções textuais, no entanto escolhi nove, provenientes de quatro propostas diferentes. As propostas constituíram os livros produzidos para a segunda versão do museu da turma. No livro um, dois e três, os alunos compararam imagens do passado e do presente, ou seja, as mudanças e permanências visíveis ao longo do tempo.

No primeiro livro, compararam *coisas que mudaram*: televisões, carros, ônibus, roupas, dinheiro, computadores, etc. No segundo, o olhar voltou-se para as *paisagens que mudaram*, trouxeram imagens de lugares e bairros de Porto Alegre: Mercado Público, Parque Farroupilha, bairro Bom Fim, Viaduto Otávio Rocha, Arroio Dilúvio, etc. No terceiro livro, os alunos pesquisaram brinquedos que existem até hoje, mas que sofreram mudanças: bonecas, carrinhos, pião, entre outros.

Por último, o quarto livro teve uma constituição diferente, a proposta era que os alunos pesquisassem “coisas malucas” que as pessoas costumam colecionar. A partir desta pesquisa, em duplas, os alunos criaram uma história (narrativa) sobre a coleção.

Utilizei como critério de seleção, primeiro, um número de produções textuais por proposta, isto é, selecionei quatro textos entre os livros um, dois e três; do livro quatro, escolhi dois textos, sendo esses produzidos pelos alunos considerados alfabetizados. As últimas três produções escritas não levaram em conta as propostas, mas sim os seus autores, aqueles alunos “ditos” ainda não alfabetizados.

Os textos não foram escolhidos por seu tamanho/extensão, pois de acordo com Marcuschi (2008), a *extensão física* não é o que determina um texto. “O que faz um texto ser um texto é a sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (p. 89).

Retomei as produções e considerei, para a seleção, a riqueza de conteúdos. Que conteúdos são esses? Aqueles que estavam em consonância com as questões norteadoras deste estudo: (1) *que “fórmulas” específicas dos gêneros estão presentes nas produções? Por que elas “aparecem”?* De quais recursos linguísticos e expressivos os alunos fizeram uso? (2) *É possível verificar nas produções as práticas culturais dos alunos? E as influências externas, isto é, aspectos sociais, culturais, linguísticos e pedagógicos?*

3.2. Aprofundando os caminhos

Neste momento, apresento como surgiram as propostas de escrita e como elas se desenvolveram. Tudo começou em um encontro que tive com a professora Maria Stephanou, professora integrante da equipe de estágio, como já mencionei anteriormente. Durante nossa conversa, ela sugeriu diversos livros de literatura infantil, não seria possível utilizar todos devido ao tempo de estágio, mas eram

sugestões para pensar sobre as temáticas que discutimos (tempo e pluralidade cultural).

Um dos livros que a professora sugeriu foi “A esquisita aranha Rita”; mostrou um grande apreço pelo livro, pois se tratava de uma história engraçada, com rimas e divertidas ilustrações, bem adequado para a faixa etária dos alunos. Mas o principal interesse da professora Maria pelo livro era o fato da aranha Rita ser uma colecionadora, ela colecionava muitas coisas inusitadas. Assim, sugeriu que realizasse algo relacionado às coleções, em conformidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido com a turma.

Mas por que trabalhar a ideia de coleção? As coleções são documentos históricos, que podem servir para reconstruir e/ou resgatar o passado de locais e épocas específicas (MARQUES e HILBERT, 2009). O trabalho com coleção permite traçar uma linha do tempo sobre aquilo que é colecionado, isto é, as coleções fazem parte da cultura histórica e são uma forma de “apropriação do tempo” (LE GOFF, 1990, p. 483); também instiga a curiosidade e o ato de pesquisar. Complementando, Geraldi (1984) afirma que ao colecionar produções textuais de seus alunos, o professor conhecerá um pouco da realidade daquele grupo.

Essa ideia ficou guardada para as semanas finais do estágio, devido às demandas escolares. Faltando três semanas para acabar, inseri no planejamento a contação do livro, que seria o desencadeador das propostas de escrita, entre outras atividades.

Antes de realizar a leitura do livro, foi solicitado de tema na semana anterior, que os alunos trouxessem imagens (antigas e atuais) de algo que havia mudado, dei algumas sugestões para a turma: carros, celulares, dinheiro, roupas, computadores, telefones, etc. Na segunda-feira, cada aluno apresentou, diante da turma, o que havia trazido, contando um pouco sobre *como era* e *como é*. Esta apresentação foi compartilhada, pois a turma ajudava falando sobre o que sabia ou o que conseguia perceber ao olhar as imagens trazidas, comparando-as.

Esta primeira leitura de imagens assumiu o caráter de motivação prévia, prévia à contação e às produções escritas. Antes de prosseguir situando a metodologia do estudo, sinto a necessidade de esclarecer o que entendo por *leitura de imagens* e por *motivação prévia*.

Ao mesmo tempo em que estamos inseridos em um mundo letrado, a todo o momento nos percebemos rodeados por imagens. Isto é, antes mesmo de aprender

a realizar uma leitura escolarizada (leitura de palavras, frases), somos capazes de ler as imagens que nos cercam. De tal modo que essa leitura “pode proporcionar uma reflexão acerca da visibilidade, dos sentidos presentes [...]” (PILLAR, 2005, p. 129) nas imagens. Assim, compreender o visual, o imagético, é o que entendo por leitura de imagem.

Quanto à motivação prévia, percebo-a como o momento de troca de conhecimentos, entre alunos e professores, preparando-os para as propostas que virão a seguir. Neste caso, tratando-se de uma proposta de produção textual, a motivação prévia auxiliou no momento de escrever, pois como afirma Beth Marcuschi (2010, p.79), “para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes [...]”.

De volta ao passo a passo metodológico: realizei a contação do livro “A esquisita aranha Rita”. Mantendo a perspectiva da motivação prévia, explorei com os alunos a capa, o título, o suporte (livro), as imagens, e conduzi a turma a realizar inferências quanto ao que o livro poderia conter. Inferir, como define Cafiero (2010, p. 99), “é construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio”.

Após a interpretação das imagens e a exploração do livro, orientei os alunos a escreverem aquilo que foi discutido, cada um sobre a sua imagem. Ainda na segunda-feira, foi escrito o primeiro livro, tratava-se da *coleção das coisas que mudaram*. Não orientei a escolha de um gênero específico para a escrita. Apenas solicitei que sistematizassem o que havia sido conversado.

Para o livro dois, também foi solicitado de tema, no dia anterior, a pesquisa de imagens. Na quarta-feira o tema era pesquisar imagens (antigas e atuais) de paisagens, pois no dia seguinte seria construído o livro da *coleção das paisagens que mudaram*. Da mesma forma, dei algumas sugestões, mas disse que deveriam procurar lugares que eles conhecessem e/ou já tivessem frequentado.

O tema de quinta-feira era escolher e desenhar um brinquedo antigo, mas que ainda existisse e eles conhecessem; não diferente, trouxe sugestões. As três propostas de escrita tiveram os mesmo encaminhamentos: levantamento e exploração das imagens, discussão coletiva, orientação para a escrita sem levar em conta o gênero textual. Os alunos tinham conhecimento de que estes textos teriam

interlocutores reais, não seriam lidos apenas por mim. Estariam em um suporte¹² de texto (livro) e seriam expostos para os visitantes do museu.

Neste momento, cabe apresentar alguns obstáculos do processo e possíveis adequações: nem todos os alunos estavam em aula ou haviam levado imagens. Aqueles que não as levaram puderam escolher entre: escrever sobre uma das opções apresentadas; elaborar a produção textual conjuntamente com um colega que portava a imagem; ou realizar atividades de um “banco de atividades” existente em sala de aula, deixando para elaborar a produção textual em casa e trazendo no outro dia. Isto foi adotado para as três propostas de escrita.

A quarta proposta teve como tema pesquisar coisas malucas que as pessoas colecionavam, não era necessário trazer imagens. No dia da produção textual, quando fui “corrigir” o tema, exatamente metade da turma havia pesquisado. Explorei as coleções, indaguei o motivo das escolhas e perguntei se eram de alguém conhecido.



Figura 01 – Os quatro livros elaborados pela turma.

Pelo fato de metade da turma ter feito a pesquisa, optei por realizar a produção textual em duplas. Desta vez, antes da escrita, orientei que deveriam produzir uma história sobre a coleção. Após a realização das produções textuais, em casa, reuni os textos, fiz as suas respectivas capas e montei os livros; posteriormente foram expostos no segundo museu da turma.

Tais propostas permitem que os alunos entendam “o mundo social e natural, as produções culturais e tecnológicas de sua época, para ser um cidadão informado, posicionado, capaz de expressar suas opiniões, seus sentimentos, suas discordâncias e também ser capaz de ouvir seus parceiros, seus interlocutores” (XAVIER, 2008, p. 18).

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

¹² Entende-se por suporte de texto aquilo que “serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. [...] Admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175), ou seja, fazê-lo circular na sociedade.

No capítulo que segue, em conformidade aos objetivos deste estudo, apresento os conceitos que estiveram presentes na minha prática pedagógica e que aqui estão sendo problematizados. Esta parte do trabalho irá auxiliar o entendimento das análises das produções textuais para que melhor se compreenda a minha leitura acerca das mesmas.

4.1. Produção textual nos anos iniciais

Cabem alguns esclarecimentos acerca do que entendo por produção de texto correlacionada à minha concepção de linguagem. Produzir textos é fazer o uso concreto da linguagem para fins de interação social (perspectiva interacionista e sociodiscursiva), ou seja, é através de um determinado gênero, oral ou escrito, que nos comunicamos. Conforme Marcuschi (2008, p. 154) explicita “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero [...]. Isto porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero”.

Nesta perspectiva, entendo linguagem como uma forma de interação com o os interlocutores, “através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando” (GERALDI, 1984, p. 43). A linguagem escrita, por sua vez, permite que um sujeito passe a informação a outro em uma relação diferente de tempo e espaço, pois não está condicionada ao “tipo comunicação face a face” (MARCUSCHI, 2008, p. 53). Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 61) “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]”.

Feitos esses esclarecimentos, retorno ao foco do subcapítulo e discuto a prática de produção de textos desde o início da escolarização, considerando possível esta prática, inclusive, com alunos em processo de alfabetização.

Como já foi dito anteriormente, só se aprende a escrever praticando e, principalmente, de forma contextualizada. É a partir do trabalho com textos que o aluno passará a atribuir sentido para a prática da escrita. A possibilidade de entrar em contato com diversos textos extrapola a “ideia de que o leitor/escritor se tornará proficiente aprendendo primeiramente a juntar as sílabas, formar frases e, só então, ler e produzir textos” (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 55). Caberia ao professor proporcionar situações de interação com diferentes textos, tanto a fim de produzir

como de interpretar, pois muitas vezes a escola acaba sendo o único local onde a criança tem essa oportunidade.

É claro que este trabalho com texto deve levar algumas questões em consideração.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Portanto, não se pretende, em um primeiro momento, corrigir os “erros” ortográficos e de escrita cometidos pelas crianças, visto que estão em processo de assimilação dessas regras, mas sim conhecer tais erros na intenção de trabalhá-los com atividades específicas. Da mesma forma, possibilita conhecer as hipóteses de escrita de palavras que ainda não dominam a grafia.

Isto porque com as mudanças no tratamento da produção textual no espaço escolar começou-se a considerar a importância de trabalhar o texto com o seu funcionamento sociocomunicativo, além, apenas, das questões ortográficas. E assim, “a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado” (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

A função sociocomunicativa considera a interação comunicativa entre os sujeitos e a produção de sentidos dos discursos (falados ou escritos), ou seja, *o que dizer? Como dizer? Para quem dizer?* Estas questões são importantes no momento de propor atividades de produção textual, pois, de acordo com as ponderações feitas até o momento, é mais interessante escrever para um interlocutor real. De acordo com Geraldi (1984, p. 54) “[...] qual a graça de 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 uma nota para o texto)?”.

Refletindo sobre as condições necessárias para a produção textual em sala de aula, saliento, novamente, que este trabalho pode ser desenvolvido com crianças em processo de alfabetização, a partir de uma sequência didática contextualizada, que desperte o interesse das crianças, e intervenções pedagógicas que auxiliem para o avanço da escrita dos alunos. Isto vai ao encontro do que Piccoli e Camini (2012, p. 70) afirmam:

não é necessário que a criança esteja próxima de escrever alfabeticamente para que sejam propostas atividades de escrita de textos [...]. Construir a ideia de texto com as crianças significa articular uma gama variada de conhecimentos linguísticos, o que necessita de muito investimento pedagógico desde o início da escolarização.

Ao encontro do que foi dito, as autoras Carvalho e Mendonça (2007) explicam que o contato com diferentes textos nas turmas de alfabetização irá contribuir para o domínio da língua escrita. Isto é, o domínio será aprimorado “[...] por meio das práticas sociais com a linguagem e legitimando-se por meio de um trabalho pedagógico que tome o texto como fonte e ferramenta de ensino desde as séries iniciais” (CARVALHO e MENDONÇA, 2007, p. 4).

4.2. Sequências didáticas e gêneros textuais

Sequências didáticas

A sequência didática é um termo estudado e conceituado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, pg. 95) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores demonstram esta sistematização através de uma “estrutura básica”, que aqui apresento de forma sintética:

- *Apresentação da situação*: descrição da proposta que será realizada pelos alunos;
- *Produção inicial*: os alunos produzem uma primeira versão do texto, oral ou escrito, “obedecendo” ao gênero que será trabalhado;
- *Módulos*: a partir do texto inicial, o professor percebe os conhecimentos adquiridos e aqueles que precisam de investimento. Os módulos são as atividades de sistematização e as intervenções pedagógicas, que auxiliam os alunos a compreender o que ainda não dominam;
- *Produção final*: os alunos produzem uma segunda versão do texto, colocando em prática o que foi aprendido; serve como forma de avaliar o crescimento do aluno e a potencialidade das atividades sistemáticas.

Cabe, neste momento, tecer relações entre os itens das sequências didáticas com os passos que utilizei, durante o estágio curricular, para a elaboração das produções textuais. Como já foi descrito no capítulo metodológico, *apresentei a*

proposta de escrita aos alunos, solicitando a pesquisa de imagens, antigas e atuais, que serviram de motivação prévia à escrita, assim como a leitura do livro “A esquisita aranha Rita”. Ao mesmo tempo, a leitura de imagens caracterizou-se como *produção inicial*, pois a apresentação oral compartilhada com a turma serviu para que eu pensasse em intervenções possíveis para a elaboração das produções textuais escritas.

Não utilizei os *módulos* como atividades de sistematização, mas a partir da produção inicial refleti sobre quem são os meus alunos, que conhecimentos possuem e quais as intervenções pedagógicas necessárias, pois a turma possuía diferentes níveis de alfabetização e, assim, surgiram possíveis soluções para a realização das escritas. Enfim, a *produção final* são os textos que compõem os quatro livros analisados por este estudo.

É possível perceber que não segui exatamente a mesma estrutura das sequências didáticas sugeridas pelos autores. Não realizei atividades de sistematização, ou seja, atividade voltada às estruturas dos textos e às questões ortográficas. Assim como, na produção de três dos livros, não aprofundi o suporte (livro) e os gêneros textuais durante as produções escritas, determinando se seriam mais narrativos ou descritivos, ou seja, os alunos escolheram a estrutura textual que melhor adequava-se ao que seria escrito. Entretanto, durante as escritas, combinávamos itens relacionados à elaboração dos livros (autor, capa, título). Apenas no quarto livro salientei que seria a produção de uma história.

Outro aspecto relacionado aos gêneros é: na produção inicial foi utilizado um gênero oral e na produção final houve uma transcrição do que foi falado durante as apresentações. Transcrever, de acordo com Marcuschi (2001, p. 49), “é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. Sem mudar a intenção e o significado do discurso, transcrever é realizar as trocas necessárias da fala para as convenções da língua escrita. Os textos escritos tiveram como base as discussões realizadas em grande grupo, e foram influenciados pela voz pedagógica e pelas vozes dos colegas.

Aponto estes critérios, pois como os próprios autores salientam: “a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas seqüências e na sua integralidade [...]. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 128), isto é, a partir

destas sugestões, os professores podem construir suas próprias sequências, adequando-as às necessidades e ao contexto de seus alunos.

Gêneros textuais

A inserção dos gêneros textuais em propostas de sala de aula tem se intensificado, em consequência do crescente aumento nos estudos e pesquisas sobre o ensino da língua materna. Atualmente se valoriza “[...] uma abordagem mais relacionada ao uso da língua, entendido como seu emprego em diferentes situações sociais, para além do âmbito escolar” (SILVEIRA, e DREY, 2010, p. 104), isto é, seu uso sociocomunicativo.

Considero gênero textual aqueles textos “que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), que também podem ser entendidos como gêneros do discurso. Cada gênero possui padrões definidos que foram produzidos sócio-historicamente. Marcuschi (2008, p. 155) complementa afirmando que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.

Existem padrões ao nos comunicarmos por determinado gênero, pois escolhemos e selecionamos “enunciados” de acordo com o contexto em que está acontecendo a interação, estes padrões facilitam a comunicação em ambientes que necessitam de um gênero específico. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Embora os gêneros textuais possuam padrões, nenhum gênero é exclusivamente único, pois “é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), por isso não se pode considerar que os gêneros são “estruturas rígidas”. Os gêneros podem se inter-relacionar e estabelecer “novos gêneros”, que fogem das estruturas convencionais. Percebi isto ao analisar as produções textuais das crianças; foi possível identificar características do gênero descritivo, no entanto, com algumas características do gênero narrativo.

Cabe lembrar que apenas a quarta proposta visava à escrita de um gênero específico (narrativo), isto é, escrever uma história. Ou seja, a percepção do gênero descritivo foi uma leitura minha acerca das produções e uma evidência do

entendimento das crianças sobre que estratégia “de dizer” deveriam adotar para descrever as imagens que pesquisaram. Sendo assim, a seguir apresento os gêneros textuais¹³ que foram utilizados pelas crianças, trazendo exemplos de suas produções escritas¹⁴ (também as transcrições, para melhor entendimento do leitor).

- *Gênero descritivo*: este se caracteriza por descrever o objeto do dizer, elencando suas características (cor, formas, modos de ser, etc.).

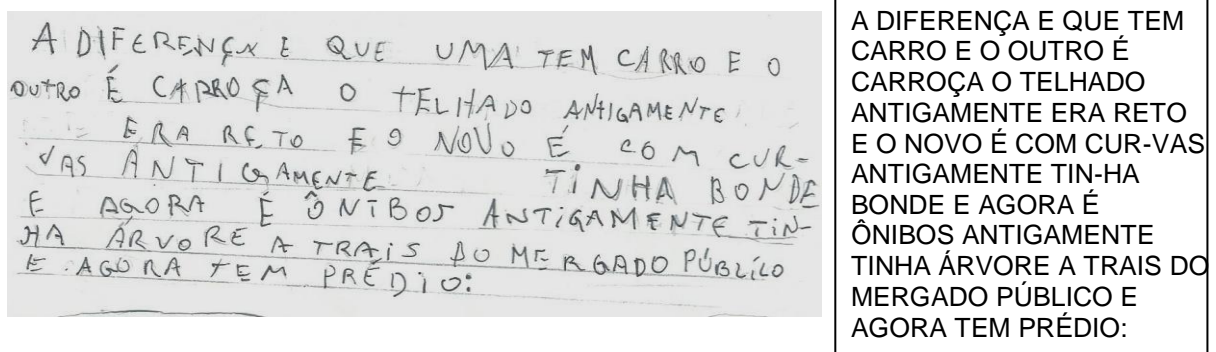


Figura 02 – Texto escrito por uma menina de 8 anos para o livro “paisagens que mudaram”

- *Gênero narrativo*: caracteriza-se por narrar acontecimentos (ações ou fenômenos que ocorrem) organizados em episódios, buscando um desfecho para a situação.

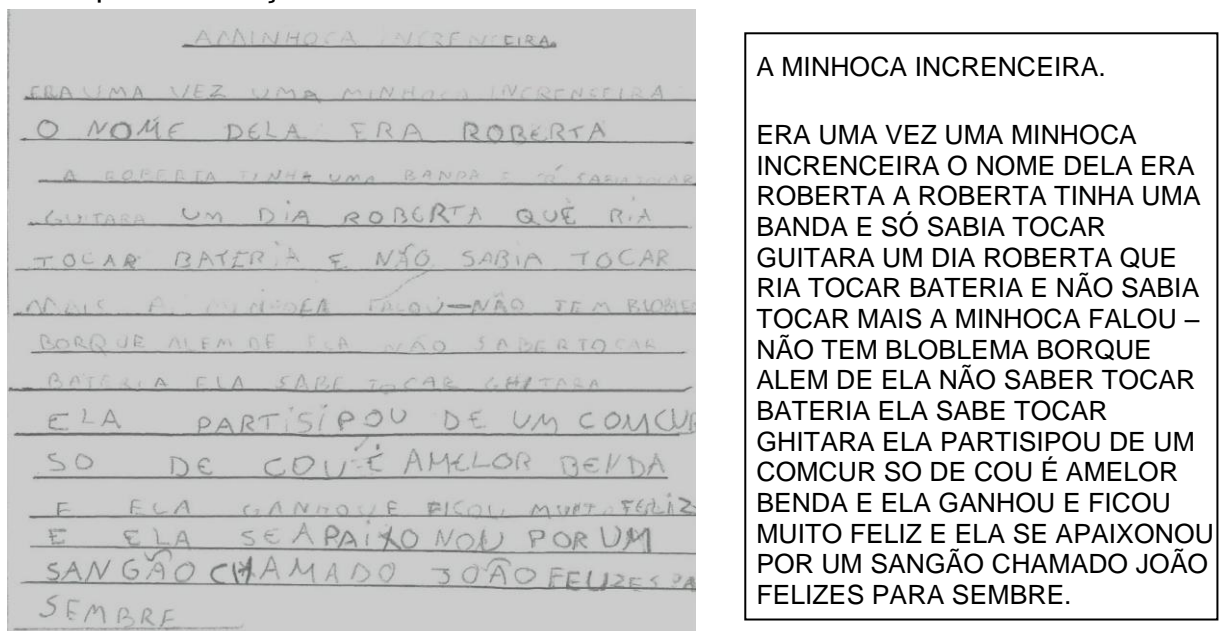


Figura 03 – Texto escrito por um menino e uma menina de 8 anos para o livro “Coleções malucas”.

¹³ O gênero descritivo e o narrativo tem suas definições ancoradas em Travaglia (2001 *apud* TRAVAGLIA, 2007, p. 43).

¹⁴ Produções analisadas no capítulo 5.

- *Gênero descritivo-narrativo*: este gênero encontra-se no que foi discutido anteriormente, pois interrelaciona os dois gêneros. Isto é, descreve o objeto do dizer, mas, ao mesmo tempo, narra situações; assim como também pode utilizar “fórmulas” linguísticas características do gênero narrativo (conto).

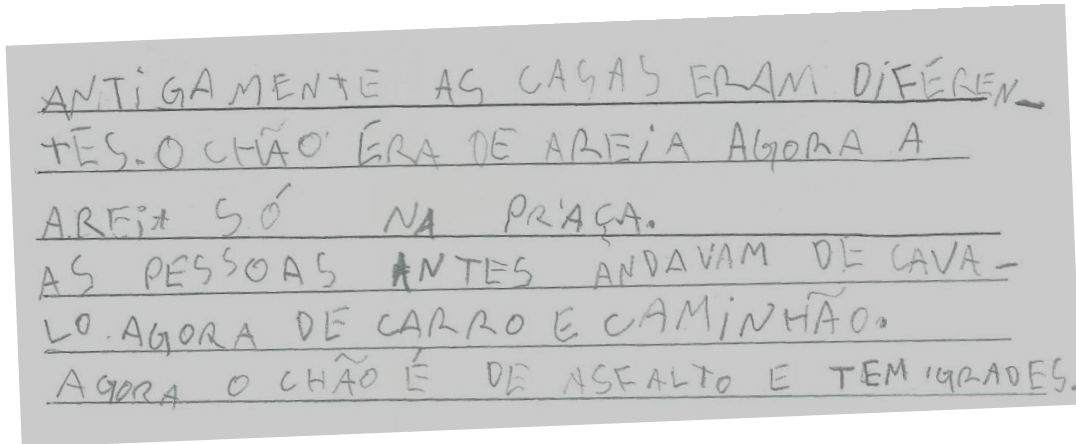


Figura 04 – Texto produzido por uma menina de 9 anos, considerada não alfabetizada, para o livro “Paisagens que mudaram”.

ANTIGAMENTE AS CASAS ERAM DIFEREN-
TES. O CHÃO ERA
DE AREIA AGORA A AREIA SÓ NA PRAÇA.
AS PESSOAS ANTES ANDAVAM DE CAVA-
LO AGORA DE CARRO E CAMINHÃO.
AGORA O CHÃO É DE ASFALTO E TEM GRADES.

4.2.1. Intervenções pedagógicas: processo(s) de alfabetização

Na subseção que segue, delineio, mais detalhadamente, o passo a passo teórico-metodológico que adotei para que os alunos “ditos” não alfabetizados produzissem seus textos. Até aqui abordei, de um modo geral, as sequências didáticas que foram desenvolvidas, portanto, neste momento, cabe apresentar as intervenções realizadas individualmente.

Para isso, relembro parte da sequência didática: os alunos trouxeram as imagens (antigas e atuais) e coletivamente realizaram “análises” orais, comparando-as; em seguida produziram os textos escritos. Neste momento, chamei os alunos não alfabetizados, um de cada vez, para produzirmos o texto juntos, visto que já haviam realizado uma produção oral; assim, retomávamos o que tinha sido dito para organizar a escrita, ou seja, os alunos relatavam oralmente o que desejavam escrever e eu anotava. Após, instigava a escrita das palavras que haviam verbalizado, por exemplo: *como eu escrevo antigamente? Quais letras será que precisam para fazer “an”? E o “ti”? etc.* e, assim, eles produziam as escritas.

Isso exigiu certo tempo em aula e uma dedicação quase que exclusiva para esses alunos, mas foi uma das formas que encontrei para que realizassem as produções. Na esteira desta perspectiva teórico-metodológica, Trindade (2010, p. 17) afirma que “não há como alfabetizar e letrar (não importa a ordem!), na escola, sem o uso de múltiplos métodos que contemplem os processos de ensino e aprendizagem, isto é, de aquisição (codificação e decodificação) e usos da língua escrita”.

Mesmo entre os alunos que necessitavam dessa intervenção mais próxima, havia diferentes níveis de alfabetização. Uma das meninas já identificava as letras que compunham a sílaba (consciência fonológica e silábica), mas quando oralizadas por outra pessoa, pois tinha dificuldades na fala. Os outros dois alunos não identificavam o valor sonoro nem reconheciam a grafia de algumas letras e, assim, acabavam fazendo escolhas aleatórias em relação à forma escrita. Portanto, essa aproximação professora-aluno possibilitou fazer relações com palavras já trabalhadas/conhecidas, para auxiliar na reflexão e elaboração de hipóteses de escrita. Ao encontro do que está sendo posto, a autora citada anteriormente complementa:

[...] o reconhecimento de que a aprendizagem propicia a reflexão sobre a forma como se estabelecem tais relações exige que tal didática de alfabetização oportunize que os alunos possam adquirir a língua escrita “passando por estágios”, estágios esses, acredito eu, que produzimos “taticamente” ao fazê-los construir respostas “pré-silábicas”, “silábicas” e “alfabéticas” que representam aproximações à sua forma, em um sistema alfabético de escrita (TRINDADE, 2010, p. 17).

Concordo com a autora e acredito que a partir desses “estágios” o aluno vai estabelecendo relações até começar a escrever alfabeticamente.

É claro que com o distanciamento espaço-temporal para a realização deste estudo, o olhar minucioso e analítico me permitiu perceber incompletudes acerca das escolhas metodológicas que fiz. Percebo que, por um lado, obtive bons resultados, pois pude perceber as hipóteses silábicas dos alunos e conhecer ainda mais onde precisavam avançar, como, também, seus conhecimentos de mundo. Uma aluna, por exemplo, me surpreendeu ao mencionar a violência como um dos fatores que mudou as paisagens da cidade. Por outro lado, quem leu ou irá ler as produções não terá conhecimento das relações feitas na fala (por exemplo, o que essa aluna mencionou). Além disso, ao transcrevermos o texto oral para o escrito, as palavras sofreram adequações, pois não se escreve da mesma forma como se

fala. As características “do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entonação e a ênfase, próprios do discurso oral, obriga, na escrita, o locutor a recrutar outros que dêem conta destes fenômenos” (GERALDI, 1984, p. 116).

No entanto, o que fiz de fato foi problematizar a relação letra-som, visto que os alunos ainda não faziam esta relação sem auxílio. A dificuldade de reconhecer as letras e a estrutura das sílabas me fez optar por orientar a escrita ortográfica, deixando de lado, naquele momento, outras questões linguísticas tais como as de pontuação, coerência e coesão, como poderá ser visto nas análises do capítulo cinco.

5. AS PRODUÇÕES E SUAS MARCAS LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, apresento minha leitura acerca das produções textuais escritas, tanto dos alunos alfabetizados quanto dos alunos em processo de alfabetização. Traço relações entre os aportes teóricos e as marcas linguísticas visíveis nas produções e, com isso, viso responder às questões norteadoras descritas no capítulo três.

5.1. Indícios dos gêneros textuais e recursos linguísticos

Ao retomar as produções textuais, percebi que as estratégias utilizadas pelas crianças traziam características dos gêneros textuais mais escolarizados (MARCUSCHI, 2008) e, portanto, mais conhecidos por elas. As “fórmulas” específicas de abertura e encerramento do gênero narrativo (“era uma vez”, “felizes para sempre”, “fim”) típicas da literatura infantil, estiveram muito presentes nas produções escritas dos alunos. Assim como, ao estabelecer as mudanças e permanências ao longo do tempo, visíveis nas imagens trazidas, os escreventes fizeram uso do gênero descritivo. A estratégia de descrever, provavelmente, está presente no dia a dia dos alunos, quando precisam explicar/descrever algo na escola ou em outras instâncias sociais, assim como também ouvem/presenciam este tipo de informação na televisão, em revistas e jornais. Vejamos alguns exemplos concretos nas produções textuais:

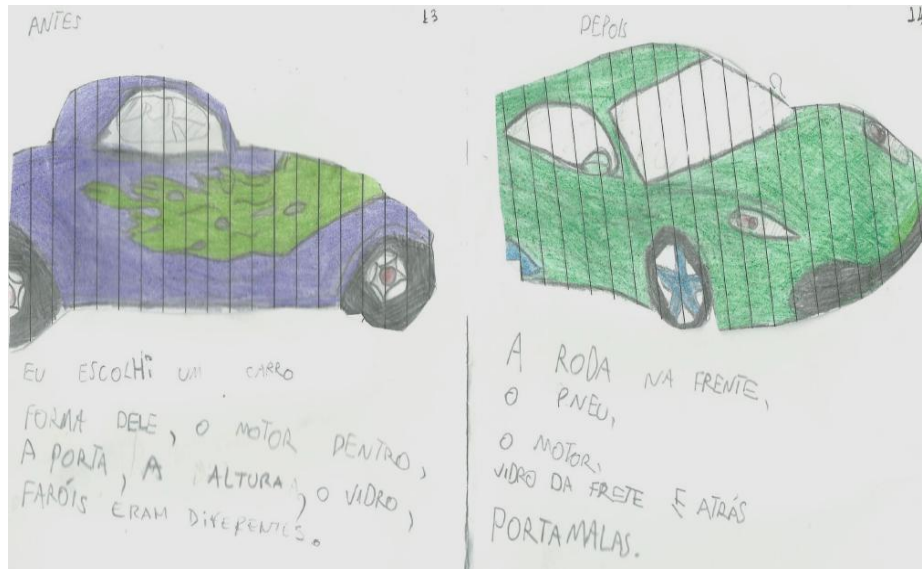
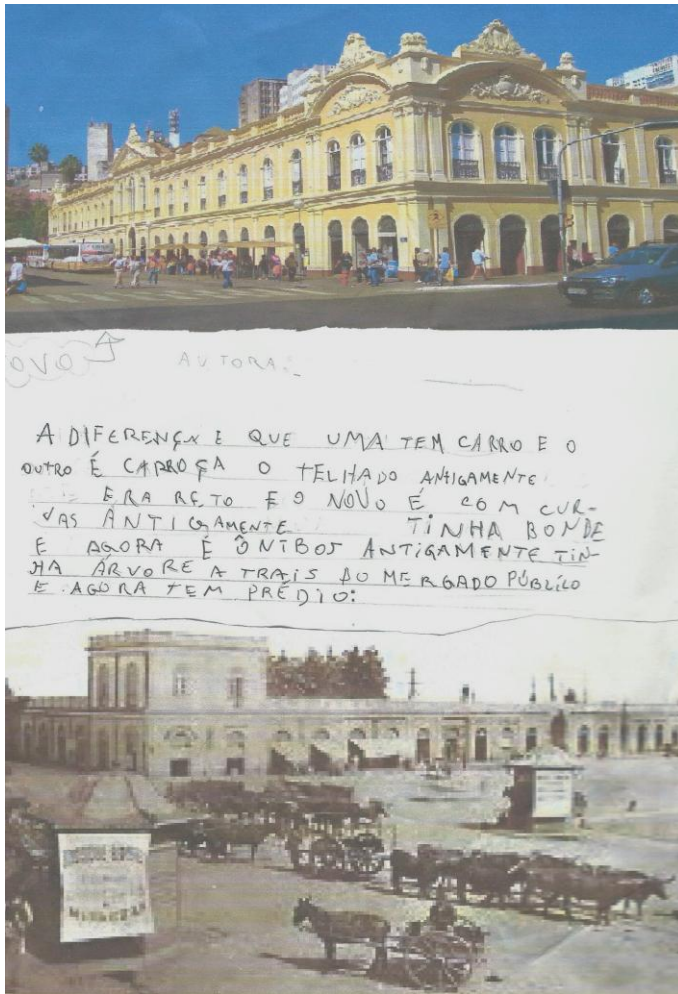


Figura 05 – Texto escrito por um menino de 8 anos para o livro “Coleção das coisas que mudaram”.

ANTES	DEPOIS
EU ESCOLHI UM CARRO FORMA DELE, O MOTOR DENTRO A PORTA, A ALTURA, O VIDRO, FARÓIS ERAM DIFERENTES.	A RODA NA FRENTE, O PNEU, O MOTOR, VIDRO DA FRENTE E ATRÁS PORTA MALAS.

Percebe-se a escolha do gênero descritivo, pois o aluno elencou as características de um carro; traçou um comparativo entre o antigo e o atual; isto, a partir do seu conhecimento, visto que não fez um comparativo entre imagens, nem relação com o desenho trazido. Outro detalhe é o uso das vírgulas para separar os itens nomeados (“a porta, a altura, o vidro,...”), o aluno entende a necessidade da pontuação para separar itens. Na descrição relativa ao *Antes*, na primeira e na última frase, utiliza o recurso dos verbos para articular as ideias (“*escolhi* um carro”, “faróis *eram* diferentes”).

No exemplo a seguir a aluna traça o comparativo entre as imagens escolhidas. Diferente do exemplo anterior, não utiliza pontuação para separar as sentenças, apenas encerra o texto com os “dois pontos”, empregado indevidamente, mas sinalizando a percepção de um marcador de finalização. Neste caso, a aluna não apenas elenca o que há nas figuras, mas retoma, a todo o momento, a ideia de antes e depois (tinha/tem, antigamente/agora). De acordo com Travaglia (2001 *apud* TRAVAGLIA, 2007, p.65) “[...] o tempo para a descrição será dado sempre pela relação entre tempo referencial e o da enunciação”.

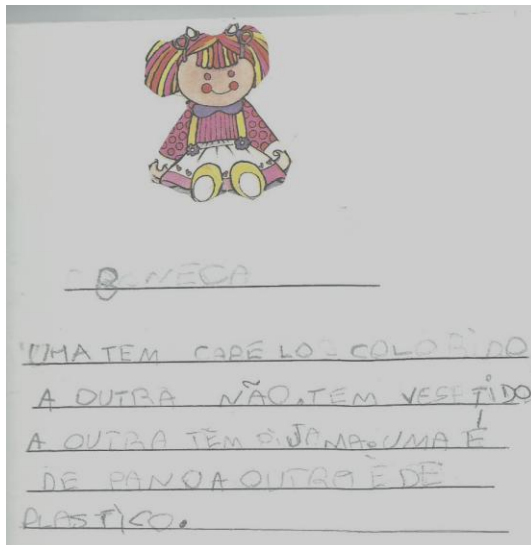


A DIFERENÇA É QUE TEM CARRO E O OUTRO É CARROÇA O TELHADO ANTIGAMENTE ERA RETO E O NOVO É COM CURVAS ANTIGAMENTE TINHA BONDE E AGORA É ÔNIBOS ANTIGAMENTE TINHA ÁRVORE A TRÁS DO MERCADO PÚBLICO E AGORA TEM PRÉDIO:

Figura 06 – Texto produzido por uma menina de 8 anos para o livro “Coleção das paisagens que mudaram”.

Assim como nos casos anteriores, o texto a seguir é uma descrição, neste caso, de um brinquedo. No entanto, como no primeiro texto, a criança não traça um comparativo entre imagens, a aluna descreve uma boneca a partir do seu conhecimento.

Note-se que a aluna utiliza um recurso de coesão referencial ao escrever *A OUTRA(...)*, ou seja, ao invés de repetir a palavra “boneca” realiza uma substituição e ainda um apagamento do verbo *ter*, no caso uma elipse (VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 141).



BONECA

UMA TEM CABELO COLORIDO A
OUTRA NÃO. TEM VESTIDO A
OUTRA TEM PIJAMA. UMA É DE
PANO A OUTRA É DE PLÁSTICO.

Figura 07 – Texto elaborado por uma aluna de 7 anos, “dita” não alfabetizada, para o livro “Coleção dos brinquedos que mudaram”.

Percebe-se que nesta descrição não fica clara a comparação entre uma boneca “de outros tempos” e uma boneca atual, pois a aluna utiliza os verbos no presente do indicativo como se estivesse na presença do interlocutor apontando/comentando tais características.

Isso nos dá, por exemplo, uma diferença importante entre uma descrição com o presente do indicativo e uma descrição com o pretérito imperfeito do indicativo. Na primeira, que será do mundo comentado, o falante pode, numa interação, ser cobrado pelo interlocutor em termos de responsabilidade pelo que disse. Já com a descrição no pretérito imperfeito, isso não será possível (TRAVAGLIA, 2007, p. 64).

Na mesma perspectiva, a escolha dos verbos para o gênero narrativo está de acordo com o que o texto quer comunicar. Nas produções textuais dos alunos, percebe-se a presença de expressões que inserem “o dizer” em um tempo. Em conformidade a isto Travaglia nos diz que

a formulação lingüística vai exigir o uso de recursos da língua para marcação desse tempo, daí a presença maior em textos narrativos de recursos da língua **marcadores de tempo**, pois, além da marcação de tempo feita pelos verbos, observa-se o uso muito frequente nesse tipo de texto de [outros] recursos [...] (2007, p. 66).

Elenco aqui esses outros recursos utilizados para marcar o tempo descritos pelo autor: a) Datas (dia, ano, mês, etc.); b) Conjunções e locuções conjuntivas (quando, antes/depois que,...), preposições (após) e seqüenciadores temporais (aí, daí, então, etc.); c) Expressões adverbiais de tempo (há muito tempo atrás, naquele momento, um dia,...);

Nos próximos exemplos saliento o uso dos recursos descritos pelo autor. Os dois textos seguintes são do livro “Coleções malucas”, no qual os alunos escreveram uma história sobre a coleção que pesquisaram.

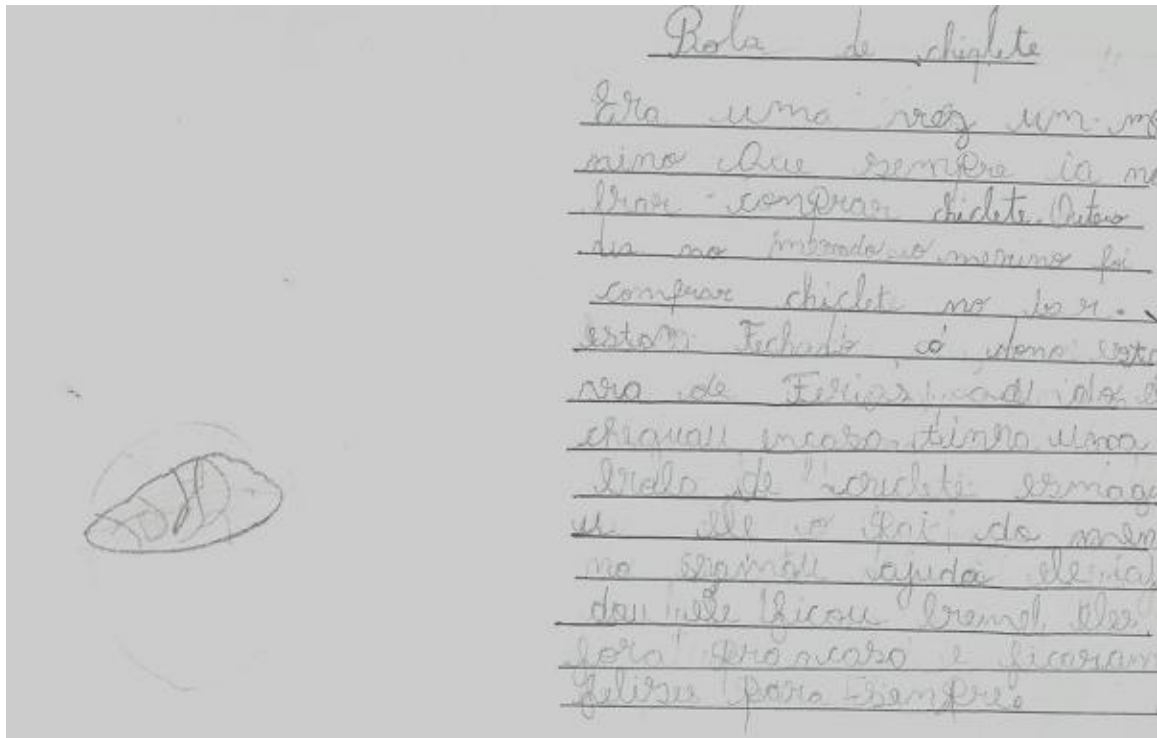


Figura 08 – História produzida em dupla por dois meninos de 8 anos para o livro “Coleções malucas”.

<p>Bola de chiclete</p> <p>Era uma vez um me-nino Que sempre ia no bar comprar chiclete. Outro dia no mercado o menino foi comprar chiclete no bar. estava Fechado, o dono esta-va de Ferias Quando ele chegou encasa tinha uma bola de chiclete esmaguo u ele o pai do meni-no chamou ajuda ele aju-dou ele ficou bem eles fora pra casa e ficaram felises para senpre.</p>
--

Nesse exemplo, os verbos, em abundância, estão predominantemente no passado e os alunos utilizam como recurso a conjunção temporal “quando” e os adverbiais de tempo “outro dia” e “sempre”. Assim como a “fórmula” de abertura “era uma vez”, comum nos contos de fadas, que também é uma expressão marcadora de tempo, mesmo que um tempo indefinido.

Pode-se dizer que é um texto coerente, porque suas partes estão dentro de um único tema; possui início, meio e fim, ou seja, tem as partes de um enredo: apresenta as circunstâncias; aparece a complicação; então o clímax/tensão (a bola de chiclete esmagou o menino); e o desfecho da situação. Outro recurso que torna o texto coerente é a progressão temática, nesse caso é uma progressão temática com

tema constante. O texto está coerente com nosso universo cultural, pois meninos/crianças gostam de chiclete e costumam comprar em bares próximos a suas residências; comerciantes tiram férias; e em situações “complicadas” os pais chamam ajuda.

Há uma contradição no final da história, pois o menino chegou em casa e encontrou a bola de chiclete que o esmagou, no entanto, logo em seguida, quando o caso é solucionado, o menino e o pai retornam para casa (*ele ficou bem eles fora pra casa [...]*). Penso que talvez a ajuda tenha levado o menino para outro lugar, um hospital talvez, mas isso não fica claro para o leitor.

Quanto aos elementos de coesão referencial, apresenta o uso intensivo do pronome *e/le* como recurso para substituir as palavras “menino” e “pai”, o problema dessa repetição é que por vezes nos perguntamos a qual deles está se referindo. A cadeia coesiva desse texto é constituída pelo uso dos verbos no passado (VIDAL e SILVEIRA, 2005).

É possível notar que a dupla não retoma o texto, ou seja, não o relê no intuito de realizar ajustes, por exemplo, a palavra *chiclete* aparece escrita de duas formas (*chiquete* e *chiclete*), assim como *comprar* (*conprar* e *comprar*). Isto demonstra que a escrita evolui e recua na própria produção do texto (SABINSON, 1993). Ao escrever *chiquete*, com “q”, utiliza uma hipótese fonética interessante, pois o dígrafo “qu” tem o som semelhante ao “c” quando seguido por “a, o, u”. Ainda na linha da ortografia, houve um caso de aglutinação em *encasa* (em casa) e segmentação em *esmaguo u* (esmagou).

O uso da letra cursiva é um aspecto interessante, pois não era algo obrigatório para a turma. Note-se que, durante a produção, em alguns momentos a letra maiúscula é empregada no meio da frase, acontecendo apenas com as letras “q” e “f”. Acredito que este fato aconteça pela dificuldade em escrever essas letras em cursiva minúscula, apenas no início das palavras, pois no título o “q” de *chiquete* está minúsculo.

Outro recurso que me chamou atenção foi o ponto final, empregado ao fim de uma ideia/sentença, algo que ocorre apenas na parte inicial do texto. Menciono isto, pois essa proposta de escrita foi realizada em duplas, isto é, havia dois escribas (notar as duas caligrafias ao longo do texto). Acredito, supostamente, que o uso da pontuação funcionou como um recurso incorporado por apenas um dos alunos. O emprego da pontuação tem duas funções importantes: separar/dividir o texto em

partes; e organizar o texto, isto é, expressar um sentido, evidenciar a intenção do dizer para o leitor. Na fala temos recursos que demonstram intenções do que queremos dizer, na escrita a pontuação assume essa função.

Após o ponto final na primeira frase, o aluno utiliza uma expressão de tempo escrita com letra maiúscula, isto é, “o ponto [final] parece marcar uma mudança no ‘tempo’ da narrativa” (SABINSON, 1993, p. 33), evidenciando um sentido. No segundo caso de pontuação, a palavra seguinte não vem escrita com letra maiúscula, o que de acordo com Sabinson (1993, p. 33) se deve ao fato de que o escrevente parece entender “que, se um tópico muda [...], alguma marca deve aparecer – essa ‘marca’ pode ser o ponto (.), ou a maiúscula. Mas ele não parece ver necessidade de ser sempre redundante e usar os dois [...]”.

O exemplo a seguir, como no texto anterior, utiliza os verbos no passado, narrando uma história que já aconteceu. Esta escolha de tempo verbal caracteriza a coesão sequencial do texto, o verbo “no passado cria uma sequência entre as ações narradas” (VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 139) e faz com que a história “caminhe”.

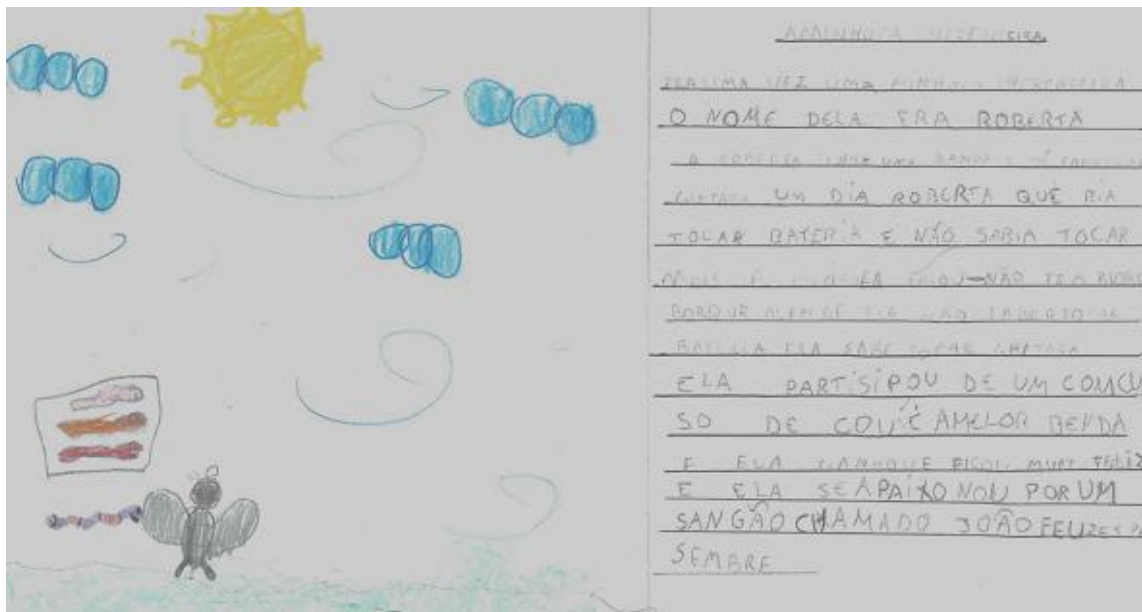


Figura 09 – Texto escrito em dupla por um menino e uma menina de 8 anos para o livro “Coleções malucas”.

A MINHOCÁ INCRENCEIRA.

ERA UMA VEZ UMA MINHOCÁ INCRENCEIRA O NOME DELA ERA ROBERTA A ROBERTA TINHA UMA BANDA E SÓ SABIA TOCAR GUITARA UM DIA ROBERTA QUE RIA TOCAR BATERIA E NÃO SABIA TOCAR MAIS A MINHOCÁ FALOU - NÃO TEM BLOBLEMA BORQUE ALEM DE ELA NÃO SABER TOCAR BATERIA ELA SABE TOCAR GHITARA ELA PARTISIPOU DE UM COMCUR-SO DE COU É AMELOR BENDA E ELA GANHOU E FICOU MUITO FELIZ E ELA SE APAIXONOU POR UM SANGÃO CHAMADO JOÃO FELIZES PARA SEMBRE.

Trata-se de uma narrativa com progressão temática linear, isto é, o final de uma sentença se torna o início da próxima. Isso aconteceu, pois a escrita do texto foi realizada em dupla, ambos os alunos foram escribas; a cada nova sentença/ideia trocava o escriba. Para auxiliar o leitor, diferenciei as partes escritas pelos elementos da dupla através da marcação com **negrito**.

A dupla faz uso do adverbial de tempo “*um dia*” e da expressão “*era uma vez*”. Ambos os textos iniciam e encerram a história com as “fórmulas” específicas do gênero narrativo, isso acontece devido às experiências de letramento pelas quais os alunos já passaram. “Esses marcadores frequentemente não se coadunam com o restante do texto, funcionando como meras marcas gráficas de abertura e encerramento” (VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 145).

Outro atributo dos gêneros narrativos é a presença de diálogos. Para isso, se utiliza o travessão, que indica o início de um discurso direto, “distinguindo a fala do narrador da fala de um personagem” (DALLA ZEN, 2010, p. 98). Embora a dupla ainda não utilizasse nenhum tipo de pontuação, mostrou indícios das marcas do diálogo em “*a minhoca falou – não tem bloblema (...)*”.

No segundo exemplo de texto, a “fórmula” de encerramento foi escolhida para deixar claro/marcado que a história acabou, estando, inclusive, desconexa da sentença anterior. Isso é característica de uma progressão com salto temático, pois a frase não “apresenta funcionalidade dentro do texto” (VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 141), assume apenas o caráter de encerrá-lo, “como se fosse necessário assegurar ao leitor que a história efetivamente acabou e que não se tem mais nada a dizer” (VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 145). Além disso, ao final do texto, acontece outro salto temático: “*e ela se apaixonou por um sangão (...)*”, esta frase não tem relação direta com o que estava acontecendo, nem tem relação com o tema central.

Mesmo que a história não faça sentido no nosso universo cultural, pois animais não tocam instrumentos, o gênero narrativo comporta esse tipo de ficção. Eliminando o fato de a personagem da história ser um animal, há inúmeros elementos culturais envolvidos: os concursos de “qual é a melhor banda”, a musicalidade, os instrumentos, o amor, etc. Essa cadeia de elementos faz com que as partes do texto se relacionem e, como já foi dito, haja progressão temática, o que torna o texto coerente.

Entre os recursos coesivos, os escreventes se valeram de elementos de coesão como *dela*, *ela* para se referir à personagem principal. Também é

interessante perceber que no início usam o artigo indefinido (*uma minhoca*) e ao nomear a minhoca, apresentando-a, passam a usar o artigo definido (*a Roberta*). Sobre a coesão sequencial, que são os recursos utilizados para desenvolver o texto, a dupla faz uso dos nexos “mas” (*mais a minhoca falou [...]*), “porque” e “além de” (*borque além de ela [...]*); assim como os tempos verbais que trazem fatos novos *ficou, ganhou, partisipou, falou, etc.*

Em relação à ortografia: o adjetivo de uso cotidiano *encrenqueira* demonstra um vocabulário “novo” e uma hipótese de escrita interessante. Em “Encrenceira”, palavra grafada fonologicamente, o dígrafo “qu” tem o som semelhante ao “c” seguido por “a, o, u”; na mesma perspectiva, a dupla grafou fonologicamente a palavra “qual”: *cuo*.

Os escreventes demonstram dificuldades nas sílabas complexas como, por exemplo, em *benda* (banda), isto ocorre devido à nasalização marcada pelo “n”. Em *ghitara*, são duas sílabas complexas; o dígrafo “gu” substituído por “gh”; e o uso dos dois “r”, uma regularidade ortográfica contextual (MORAIS, 2000), que, nesse caso, ainda não foi consolidada.

Em *bloblema*, acontece a troca do “p” pelo “b” (assim como em *borque*); sendo estes pares mínimos, a troca acontece em consequência da não distinção do som na hora da fala. “Essas trocas [pares mínimos] se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador” (MORAIS, 2000, p. 29). Ainda na linha da ortografia, houve um caso de aglutinação em *amelor* (a melhor) e segmentação em *que ria* (queria).

5.2. Práticas culturais e suas ressonâncias

Durante as leituras e (re)leituras das produções textuais, percebi a influência do meio sociocultural dos alunos, isto é, notei que as práticas socioculturais das crianças eram recorrentes em suas escritas. A intenção da pesquisa era focar o olhar para a forma como as sequências didáticas adotadas repercutiam nas escritas das crianças; assim, visto que meu planejamento pedagógico do estágio girou em torno dos estudos (ou ciências) sociais, não há como desvincular o meio social abordado por elas e deixar de problematizar algumas escritas significativas. “[...] Aquilo que poderia ser considerado apenas um indício, um detalhe de alguma

questão relacionada ao objeto [de pesquisa], passa a ser considerado como um elemento importante na compreensão deste objeto” (DALLA ZEN, 2006, p. 30).

Ressalvo que os métodos e as estratégias pedagógicas deveriam estar vinculados e contextualizados com as práticas culturais vivenciadas pelos alunos. A escola é um espaço que possibilita a troca de diversas experiências e cabe aos professores oportunizar estes momentos. De acordo com Giroux (1995 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 125) os professores devem ser “produtores culturais”.

“A aprendizagem social é um direito dos alunos, e o campo da história é primordial para produzir essas identidades socioculturais [...], principalmente no que tange à compreensão das noções de ‘espaço’ e de ‘tempo’” (BERGAMASCHI, 2002, p. 21). A escola é um lugar voltado para a diversidade cultural, ou seja, “um local privilegiado de transmissão cultural [...] e de produção de sentido para as diversas práticas sociais” (CARVALHO, 2012, p. 210).

Entendo por práticas culturais aquelas experiências cotidianas dos alunos (externas à escola), em contextos sócio-históricos, inseridas em determinados tempos e espaços. Vivências do contexto familiar e social mais amplo. Dalla Zen (2006) aponta que as produções textuais escolares, escritas por crianças, trazem como conteúdos “[...] modos de conviver [...]” e “a vida de modo geral [...]” (p. 31), relacionando suas múltiplas identidades: menina (o), criança, aluno, filha (o), irmã (o), etc. A autora complementa afirmando que se passou a valorizar as narrativas individuais, pois a “multiplicidade de experiências de vida implicou a revalorização das pequenas e particulares histórias” (DALLA ZEN, 2006, p. 42).

Após essas breves considerações teórico-metodológicas, trago exemplos de produções textuais dos alunos onde aparecem os aspectos mencionados anteriormente. Os dois textos seguintes fazem parte da proposta do livro sobre os brinquedos que mudaram, na qual os alunos deveriam pesquisar brinquedos antigos, mas que existem até hoje.

No primeiro exemplo, o aluno aborda um assunto extremamente contemporâneo. Além disso, apresenta um jogo (*Cars 2*), que foi criado a partir de um filme de animação produzido pela *Pixar* e distribuído pela *Disney*, sendo estas duas grandes corporações produtoras de imagem, que o autor Kincheloe (1997) define como “fábricas de imaginário¹⁵”.

¹⁵ Conceito que o autor utiliza para referir-se à Disney, à Warner, à Mattel, entre outras corporações.

A escolha da temática/conteúdo desencadeia um vocabulário bem contemporâneo e que está presente no cotidiano dessa geração de nativos digitais¹⁶. O aluno empregou palavras como *virtual*, *tablet* (“tabletis”), *baixando* e *aplicativo*, sendo essas muito disseminadas nas novas configurações sociais, ou seja, entre os usuários das novas tecnologias. Ressalto a utilização de palavras como *Cars* e *tablet*, sendo estas “importadas”; não são termos do nosso vocabulário de Língua Portuguesa, mas são tão habituais que passam a ser incorporadas.



JOGO DO CARS 2 VIRTUAL
 NOS BRINQUEDOS ANTIGOS ELES
 VINHAM EM CAIXAS GRANDES, ELES
 ERAM GRANDES E HOJE ELES
 VEM DENTRO DOS TABLETIS
 BAIXANDO NUM APLICATIVO.

JOGO DO CARS 2 VIRTUAL

NOS BRINQUEDOS ANTIGOS ELES
 VINHAM EM CAIXAS GRANDES, ELES
 ERAM GRANDES E HOJE ELES VEM
 DENTRO DOS TABLETIS BAIXANDO
 NUM APLICATIVO.

Figura 10 – Texto produzido por um menino de 8 anos para o livro “Coleção dos brinquedos que mudaram”.

Note-se que o aluno legenda a imagem escolhida, no lugar do título; no corpo do texto, descreve o que considera ter mudado nos brinquedos. Assim como nos textos analisados anteriormente, marca a dicotomia presente e passado através dos termos *antigos* e *hoje*. Faz uma relação muito interessante quanto à forma de aquisição dos jogos: enquanto antigamente era necessário deslocar-se até uma loja para adquiri-los, hoje, muito mais cômodo, pode-se baixar os jogos através da internet, sendo muitos destes gratuitos.

Este texto é carregado de significados e concepções acerca da contemporaneidade, o escrevente deixa claro que os brinquedos mudaram, visto

¹⁶ Os nativos digitais são aqueles que nasceram e/ou estão em contato, na maior parte de suas vidas, com as tecnologias (videogames, internet, celulares, mp3, etc.).

que estamos vivenciando a era dos andróides e aplicativos. Porém, parece não dar-se conta de que muitos brinquedos ainda são adquiridos em “caixas grandes”.

Se no texto anterior aparecem incorporados, implicitamente, alguns discursos midiáticos, no texto a seguir o que surge é a “voz pedagógica”. Em ambos os textos, há a presença de outros discursos, outras “vozes”, isto é, “a construção de um texto é sempre um fenômeno de intertextualidade” (DALLA ZEN, 2006, p. 43). Nesta perspectiva, a presença das diferentes “vozes” refere-se ao conceito de *polifonia*. Este conceito, “[...] chegou aos estudos de linguagem, [...] através de Bakhtin [...], que sublinhava o quanto as palavras que cada falante utiliza estão sempre marcadas por outro/s que o precedeu/precederam” (DALLA ZEN, 2008, p. 4).

O seguinte texto tem por autor um menino considerado ainda não alfabetizado; note-se como ele utiliza os verbos nas flexões corretas, assim como o plural em *piões* (resultado das intervenções pedagógicas). Além disso, traz como tema algo muito presente em seu cotidiano.

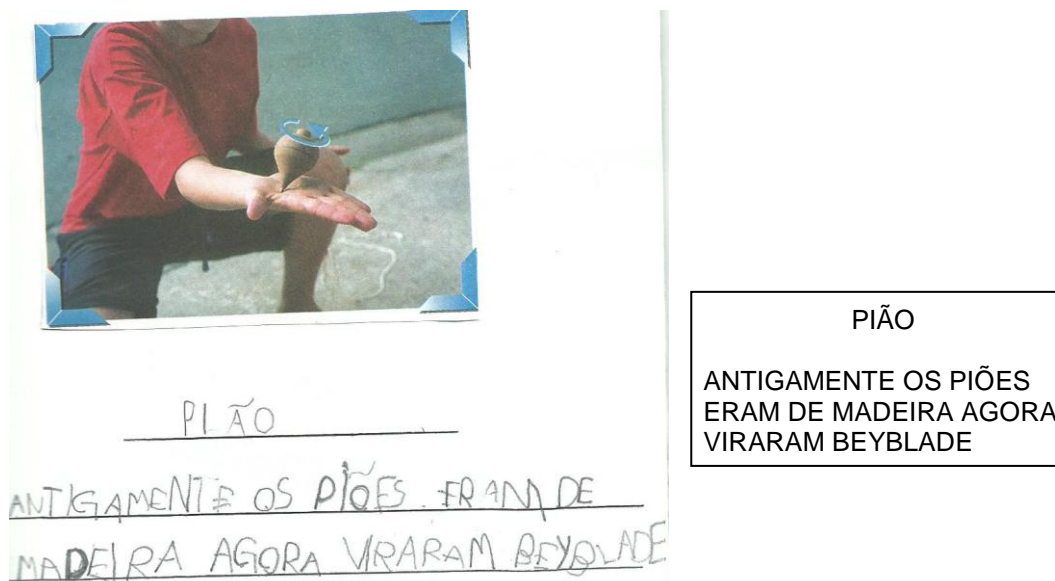


Figura 11 – Texto escrito por um menino de 9 anos, considerado não alfabetizado, para o livro “Coleção dos brinquedos que mudaram”.

Os *Beyblades* eram uma “febre” na turma; os alunos geralmente aproveitavam os momentos livres para “batalhar”. Durante a apresentação da proposta, em que eu trouxe exemplos de brinquedos que poderiam ser pesquisados, fiz a comparação entre os piões e os *Beyblades*. Os alunos não haviam refletido sobre como a forma de brincar com ambos era semelhante; assim, ao escolherem sobre qual brinquedo escreveriam, muitos decidiram produzir seus textos sobre os

piões. Embora não esteja marcado explicitamente de quem é a voz que atravessa o texto escrito, implicitamente surge pelo senso comum criado na turma.

Nesse exemplo, embora seja um texto curto, o aluno marca a comparação temporal com os termos *antigamente* e *agora* e traça a diferenciação entre os brinquedos discutidos com a turma. A escolha desse brinquedo (e não outro) se deu, pois, diferente dos outros alunos, este aluno possuía realmente um pião. Essa proposta oportunizou para as crianças um momento de trocas: troca de experiências, troca de brinquedos, troca de habilidades...

Os dois textos a seguir compõem o livro sobre as paisagens que mudaram, para o qual os alunos deveriam pesquisar paisagens/lugares que sofreram mudanças ao longo do tempo.

A proposta de pensar nas paisagens que mudaram foi uma forma de problematizar o contexto vivido pelos alunos. Este tipo de abordagem faz pensar em um ensino de estudos sociais que não se restrinja apenas à identificação e memorização de datas, fatos, conceitos sem o estabelecimento de relações entre os mesmos (VIDAL, 2002, p. 52). Assim, puderam pensar sobre as mudanças (e permanências), não partindo do mais próximo para o mais distante, mas a partir daquilo que conhecem.

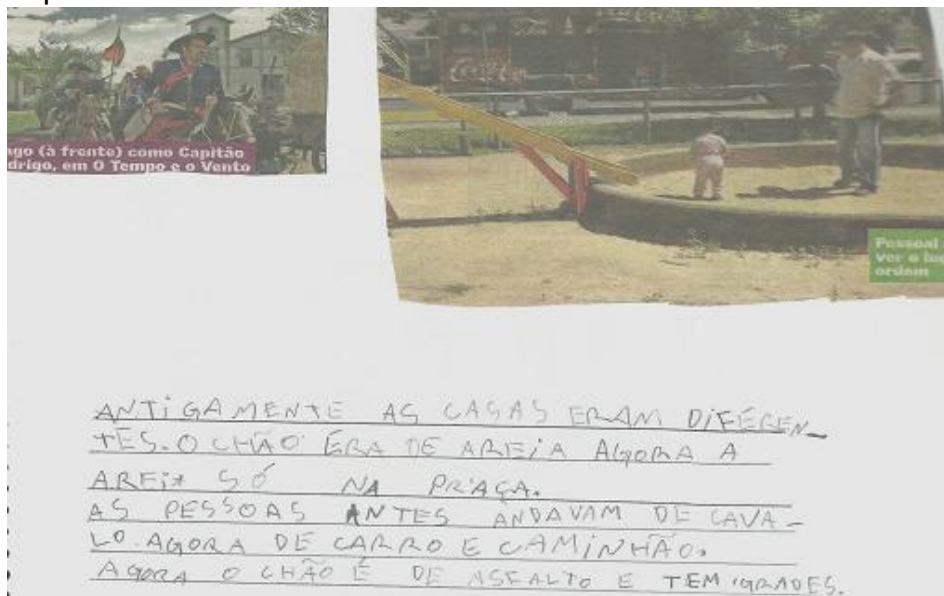


Figura 12 – Texto produzido por uma menina de 9 anos, considerada não alfabetizada, para o livro “Coleção das paisagens que mudaram”.

ANTIGAMENTE AS CASAS ERAM DIFEREN-
TES. O CHÃO ERA DE AREIA E
AGORA A AREIA SÓ NA PRAÇA.
AS PESSOAS ANTES ANDAVAM DE CAVA-
LO AGORA DE CARRO E
CAMINHÃO.
AGORA O CHÃO É DE ASFALTO E TEM GRADES.

Nesta produção, a aluna descreve as mudanças ocorridas nas moradias, ou seja, as construções estão diferentes, embora, em alguns casos, as estruturas permaneçam as mesmas devido ao trabalho de conservação histórica. A autora traça um paralelo entre *antigamente* e *agora*, referindo-se aos aspectos físicos das moradias (casas) e aos diferentes modos de vida. Aponta a ampliação dos meios de transportes em épocas diferentes (cavalo, carro e caminhão) e menciona que o chão de areia foi substituído pelo asfalto, ou seja, apresenta duas características atuais dos espaços urbanos. As paisagens urbanas estão “abarrotadas” de concreto e asfalto, e se vê muito mais caminhões, carros e ônibus do que cavalos nas ruas.

Outro aspecto físico das paisagens urbanas, mencionado na produção, é a presença das grades. Citei anteriormente que uma aluna, no caso a autora desse texto, refere-se à violência como um dos fatores responsáveis pela mudança das paisagens. A presença das grades, descrita pela menina, torna-se necessária como um recurso de segurança devido ao aumento da violência nas cidades. Isto não é um fato isolado, a busca por proteção é algo presente no cotidiano das pessoas e, também, deve ser discutida. Vale destacar a importância de desafiar os alunos a estabelecer relações entre o que aprendem e as situações vivenciadas fora da escola, a fim de que os conteúdos escolares tenham “aplicabilidade” na vida concreta (CASTROGIOVANNI & FISCHER, 1989, p. 84 *apud* VIDAL, 2002, p. 53). Este aspecto, me parece, é de suma importância para que estejam preparados para lidar com as constantes mudanças sociais.

Na mesma medida que o anterior, o texto seguinte aborda, implicitamente, outros dizeres sobre as causas das mudanças nas paisagens. A partir da minha análise, entre outras possíveis, percebo que a autora aborda como causas: a urbanização, a poluição e o desmatamento. O estudo sobre a preservação do meio ambiente é um “conteúdo” recorrente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo muito discutido do 1º ao 5º ano.

As muitas abordagens deste tema fazem com que as crianças incorporem “conhecimentos” como: a poluição acaba sujando os rios; o desmatamento está terminando com as florestas; os espaços urbanos estão sobrepondo-se à natureza. Nesse sentido, “é preciso atentar com seriedade para o que vem sendo trabalhado, não só pela alienação e superficialidade dos conteúdos, mas pela forma moralista e romantizada de abordar os conceitos com as crianças” (CASTROGIOVANNI & FISCHER, 1989, p. 2 *apud* VIDAL, 2002, p. 52). Não pretendo com isso criticar o

trabalho dos professores, mas demonstrar como os alunos incorporam o que é dito e reproduzem os discursos.

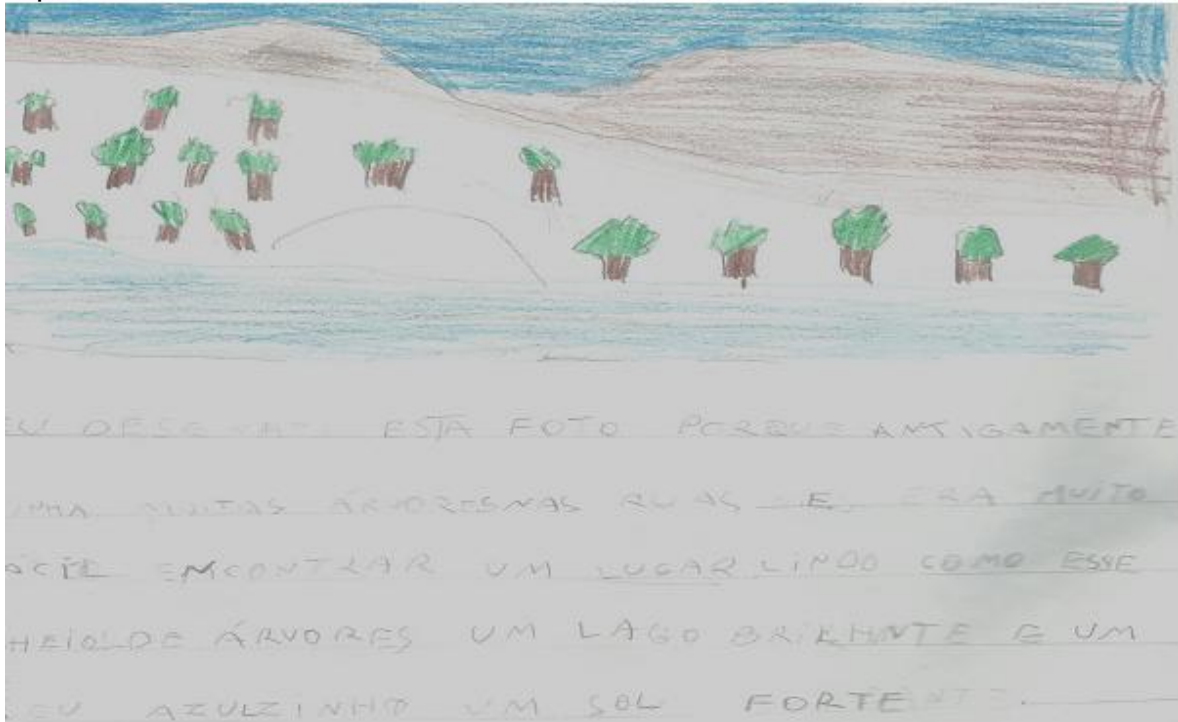


Figura 13 – Texto escrito por uma menina de 8 anos para o livro “Coleção das paisagens que mudaram”.

EU DESENEI ESTA FOTO PORQUE ANTIGAMENTE TINHA MUITAS
 ÁRVORES NAS RUAS E ERA MUITO FÁCIL ENCONTRAR UM LUGAR
 LINDO COMO ESSE CHEIO DE ÁRVORES UM LAGO BRILHANTE E
 UM CÉU AZULZINHO UM SOL FORTE.

Neste texto a aluna reporta-se às mudanças na paisagem da cidade, referindo-se à arborização entre outros elementos da natureza (lago, céu, sol), talvez fazendo um contraponto com a ausência desses elementos nos espaços urbanos repletos de prédios, avenidas, ruas, etc.

Note-se como o que aqui foi apontado sobre a incorporação de determinados discursos ressoa na escrita da aluna, ou seja, novamente surge a “voz” pedagógica (que ensina), assim como as “vozes” do cotidiano (senso comum). É possível perceber também traços de textos literários (lago brilhante, céu azulzinho, sol forte), isto demonstra a presença de mais uma “voz”: a literária.

É preciso lembrar que nesses escritos afloram discursos, contextos, formas de comportamento que evidenciam representações culturais - modos de agir, descrever, dizer e pensar; enfim, as práticas sociais, vividas por esses enunciadore, as quais são constituídas por uma diversidade de significados [...] (DALLA ZEN, 2008, p. 5).

6. CONSIDERAÇÕES

Início minhas considerações refletindo sobre os desafios que superei para a concretização deste estudo, pois quando comecei tinha pouco conhecimento sobre as teorias que embasaram minhas análises. Com as leituras sobre os conceitos, juntamente com as orientações e a oportunidade de participar como monitora de uma disciplina voltada para o ensino da língua materna, foi possível me apropriar dos pressupostos necessários e ampliar meus conhecimentos sobre análise de textos infantis.

Durante as investigações, confirmei a importância das produções textuais desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, isto é, com crianças em processo de alfabetização, pois é produzindo textos que os alunos podem testar suas hipóteses de escrita até chegar à escrita alfabética, refletir sobre questões como pontuação, coerência e coesão, entre outros elementos. Ao considerar o texto como uma forma de conhecer o seu aluno, o professor poderá planejar possíveis intervenções para que esse aluno avance linguisticamente.

Ressalvo que as sequências didáticas diversificadas e contextualizadas possibilitaram intervir e minimizar as dificuldades dos alunos.

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a [sequência didática], modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

As adaptações das sequências para as produções textuais apresentaram resultados positivos, pois consegui coletar textos de todos os alunos, independente do nível de escrita. Após as análises realizadas nos livros produzidos pela turma, notei que, embora as crianças estejam em processo inicial de escrita, empregam diferentes recursos linguísticos como, por exemplo, as “fórmulas” de abertura e encerramento presentes nos gêneros narrativos, mais especificamente nos contos de fadas; demonstram um vocabulário diversificado; utilizam alguns elementos de coesão; apresentam textos coerentes com o nosso universo cultural; entre outros recursos.

Além das marcas linguísticas, pude notar a influência do meio sociocultural dos alunos, assim como a intertextualidade, isto é, a presença de outros discursos. Esses enunciados, modos de dizer, me auxiliaram a compreender as diferentes

experiências vivenciadas pelos alunos. Através da escrita os alunos demonstram suas práticas culturais, não apenas em forma de conteúdo, mas também na forma *como* escrevem.

A infância, como qualquer outra etapa da vida, adquire em parte sua especificidade graças às experiências singulares que se tem nos diferentes contextos em que se vive e se participa durante essa etapa. [...] Não existe infância no sentido abstrato, pois cada indivíduo vive a sua [vida] de forma particular (SACRISTÁN, 2005, p. 34 *apud* DALLA ZEN, 2006, p. 191).

Ainda sobre a produção escrita escolar, segundo as autoras Drey e Silveira (2010 p. 107), o que vem acontecendo com a prática de escrita de textos nas salas de aula tem relação com a falta de preparação para o momento da escrita (motivação prévia). Nesse sentido, em minha prática, as sequências didáticas auxiliaram e aproximaram os alunos das propostas de escrita e os motivaram, pois o contexto das produções tornou-se algo conhecido e, em certa medida, dominado por eles. Vale lembrar aqui que não segui todos os passos do modelo de sequência didática sugerido pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (explicitados no capítulo 4) e, portanto, após as análises, percebo que, com todos os passos, as produções textuais até poderiam ser ainda mais ricas linguisticamente. As sequências didáticas possibilitaram, também, uma imersão maior, por parte das crianças, nas aprendizagens das características estruturais de um livro; assim como permitiram, de certo modo, a compreensão da sua função social, pois os livros foram produzidos para interlocutores reais: foram expostos e lidos por outros alunos da escola, professores e equipe diretiva. A escrita deixou de ser artificial e assumiu o caráter da linguagem como forma de interação social (GERALDI, 1984).

Com essas breves considerações encerro esse percurso. Realizar essa retomada geral possibilitou rever minha conduta docente e, assim, (re)pensar a prática para situações futuras. Vale salientar que, aqui, realizou-se uma leitura entre tantas outras possíveis. Para este estudo, as análises foram produzidas com certo afastamento espaço-temporal, o que possibilitou um olhar minucioso sob as produções textuais realizadas. Portanto, penso que, com um maior distanciamento, mais experiência, apropriação de outros aportes teóricos novas análises serão possíveis. “Existem muitas maneiras de se ler um texto. No caso específico dos textos escolares, também são muitas as possibilidades que podem orientar os caminhos de uma análise” (DALLA ZEN, 2006, p. 186).

7. REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.). **A bússola de escrever**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25 – 41.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. IN: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261 – 306.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Diferenças de projetos na creche e na pré-escola. IN: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 71 – 84.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. IN: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 21 – 33.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. IN: OLIVEIRA, Egon de; ROJO, Roxane Helena R. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 85 – 106.

CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena. Proposta pedagógica – Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. IN: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro (Org.). **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita**. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2007, v. 3, p. 3 – 10.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 13 – 38.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. Foi Num Dia Ensolarado que Tudo Aconteceu: práticas culturais em narrativas escolares. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. “Eles já estão alfabetizados”: dando continuidade ao processo. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83 – 100.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. A **polifonia em textos escolares infantis**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 17p.

DUARTE, Marina Richter. **Por que pedagogia? motivos de escolha**. Porto Alegre, 2013. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, mai/jun. 1995. p. 20 – 29.

KINCHELOE, Joe L. McDonald’s, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria da Educação, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. IN: OLIVEIRA, Egon de; ROJO, Roxane Helena R. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 65 – 84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUE, Marcélia; HILBERT, Klaus. Coisas colecionadas: um jeito (conceitual e intuitivo) de lidar com a cultura material. **Métis: história & cultura**, v. 8, n. 16, jul/dez. 2009. p. 43 – 72.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? IN: MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000. p. 27 – 36.

OLIVEIRA, Helenara de. Planejamento: uma prática articuladora com o tema cultural. IN: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 125 - 134.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. **Revista Educação & Realidade**, v.30, n.2, jul/dez. 2005. p. 107-142.

SABINSON, Maria Laura M. A produção escrita da criança e sua avaliação. IN: **Leitura: teoria e prática**, ano 12, n. 22, dez. 1993. p. 26 – 40.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31 – 42.

SILVEIRA, Rosa Maria H.; DREY, Rafaela Fetzner. Gêneros textuais nos anos iniciais. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 101 - 118.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95 – 128.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **Alfa: Revista de linguística**. São Paulo, v. 51, n. 1, 2007, p. 39 – 59.

TRINDADE, Iole Faviero. Não há como alfabetizar sem método. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 13 - 24.

VIDAL, Fernanda Fornari. Estudos sociais: para conhecer, aprender e viver! IN: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 49 - 63.

VIDAL, Fernanda Fornari; SILVEIRA, Rosa Maria H. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. IN: MOLL, Jaqueline (Org.). **Diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 135 – 146.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. IN: Ávila, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 13 – 21.

8. ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o
_____, regularmente
matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

(ASSINATURA)

Professor/a Orientador/a do TCC