

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

Rosane Rodrigues da Silva

**A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO UMA VIA DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS**

Porto Alegre

1.Semestre

2014

Rosane Rodrigues da Silva

## **A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO UMA VIA DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à 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 a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen.

Porto Alegre

1.Semestre

2014

## AGRADECIMENTO

Agradeço a todas as pessoas que ao longo dos últimos quatro anos se fizeram presentes e me apoiaram durante essa trajetória. Agradeço em especial...

...a Deus por me dar forças, me fazer seguir em frente e guiar o meu caminho;

...à minha orientadora, Maria Isabel H. Dalla Zen, pela paciência, dedicação, conselhos e ensinamentos;

...às minhas amigas e colegas, Crisliane, Daiane, Diulia, Jéssica e Valeska por compartilharem esse momento tão especial comigo e pelos quatro anos de amizade e companheirismo;

...à minha mãe, Ana, pelo incentivo e carinho, e por compreender os meus momentos de ausência;

...à minha avó do coração, Hélia (in memoriam), pelo carinho, dedicação e incentivo, meu grande exemplo;

...ao meu marido, Vagner, por ser tão maravilhoso e especial: com certeza essa conquista é nossa!

## RESUMO

O presente estudo analisa como os alunos do 4º ano de uma escola pública da zona sul de Porto Alegre/RS produzem seus textos baseados em propostas orientadas. Além disso, identifica alternativas que estimulam a produção textual, favorecendo a compreensão dos conteúdos relacionados a diferentes áreas do conhecimento. Tal estudo concentra-se no seguinte problema: de que modo se podem estabelecer relações entre conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento e a produção textual? A produção textual pode ser um canal de reelaboração de conhecimentos linguísticos? A investigação responde tais questões a partir de análises das produções textuais de uma turma da qual fui professora durante o estágio final do curso de Pedagogia. Busca inspiração na obra de Morais (2000), a qual possibilita uma visão mais ampla sobre o ensino da ortografia; Castro (2002) e Dalla Zen (2010) no que se refere à reflexão sobre a escrita de textos; e Sabinson (1993), que discute a escrita como aquisição processual dos conhecimentos linguísticos. Após análises dos materiais, o estudo constata que o texto escrito é uma via para múltiplas aprendizagens. As evidências apontam para as relações entre as produções textuais dos alunos e as abordagens desenvolvidas nas áreas do conhecimento, assim como mostram avanços linguísticos na dimensão da autocorreção e do aprimoramento da escrita, a partir da retomada dos textos em sua primeira versão.

Palavras-chave: Produção Textual. Reelaboração de Conhecimentos. Reescrita.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO AO LEITOR.....</b>	<b>06</b>
1.1 A PRÁTICA DOCENTE E SEUS PILARES COMO FONTE DO ESTUDO.....	06
1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS.....	08
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>10</b>
2.1 TIPO DE ESTUDO E PASSOS DA PESQUISA.....	10
2.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	10
2.3 OS TEXTOS SELECIONADOS E AS PROPOSTAS.....	13
<b>3. A ESCRITA DE TEXTOS E SUAS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS.....</b>	<b>20</b>
3.1 OS AUTORES FONTES E SUAS IDEIAS.....	20
3.2 UM SUPORTE PARA A REELABORAÇÃO DE TEMÁTICAS ABORDADAS....	26
3.3 A REESCRITA E SEUS EFEITOS.....	29
<b>4. ALGUMAS CONCLUSÕES.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>49</b>
ANEXO A – FOLHA CONFECIONADA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	49
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>50</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ENVIADO À INSITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA.....	50
APÊNDICE B – TURMA DA MÔNICA EM BARULHINHO DE CHUVA.....	51
APÊNDICE C - HAVERÁ ÁGUA QUANDO A GENTE FICAR VELHO?.....	52
APÊNDICE D – NEM TUDO O QUE SE JOGA FORA É LIXO.....	53

## 1. INTRODUÇÃO AO LEITOR

A presente produção consiste no trabalho de conclusão do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja temática é a produção textual por alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre/RS.

### 1.1 A PRÁTICA DOCENTE E SEUS PILARES COMO FONTE DO ESTUDO

Destaco que escolhi alunos do 4º ano do ensino fundamental devido à minha experiência como docente, durante o estágio final do curso; dessa forma, realizei um trabalho focado na produção textual como pilar em sala de aula.

O estágio foi realizado no turno manhã em uma escola pública localizada na zona Sul de Porto Alegre. O mesmo teve duração de três meses, iniciado em 26/08/2013 e finalizado no dia 28/11/2013. Durante esse período, tive a oportunidade de realizar atividades que viabilizassem a problematização dos vários assuntos abordados em aula, permitindo que os alunos se tornassem “protagonistas” de sua própria aprendizagem, ou seja, que construíssem seu conhecimento a partir de discussões em sala e de suas próprias experiências.

Utilizei-me de diferentes gêneros textuais, tanto para leitura quanto para as produções de texto, contemplando as diferentes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. O intuito foi favorecer articulações entre as diferentes disciplinas. Considero importante buscar alternativas para ensinar os conteúdos através de estímulos e motivações prévias contextualizadas a partir das experiências dos alunos. A leitura, por exemplo, deve ser algo interessante e com significado para a turma. Goodman (1990) nos diz que “ler é buscar significado”; assim sendo, o professor deve instigar os alunos a ler e fazer previsões sobre o tema. Essa estratégia da motivação prévia, sob meu ponto de vista, também deve ser acionada antes da produção textual, ou seja, para iniciar a escrita, os alunos precisam discutir sobre: o que escrever, com que finalidade e com que recursos linguísticos; para tanto, há que se discutir, conversar, perguntar.

Referente à escolha dos diferentes gêneros textuais, percebi o quanto foi importante o critério da variedade de gêneros, dentro do tempo que dispunha. Dessa forma, os textos escolhidos tinham diferentes estruturas e funções comunicativas, assim como abordavam assuntos sobre o nosso cotidiano. Aproveito para citar que trabalhei com crônicas, fábulas, contos, charges, músicas, poemas entre outros gêneros.

A partir do cronograma de conteúdos curriculares da Escola, pesquisei textos que permitissem relações com os conteúdos das disciplinas, conforme já informei. Para a explicação de tais conteúdos, foram realizadas aulas expositivas/dialogadas. Além disso, me

utilizei de diferentes recursos, tais como: painéis, cartazes, músicas, jogos, dinâmicas, imagens, fotos, livros, amostras de materiais, textos.

O texto era explorado quanto à sua estrutura, forma de escrita, vocabulário, assunto, objetivo e função social. Importante salientar que eu realizava a exploração oralmente em conjunto com os alunos. Porém, não descartava, em certos momentos, a interpretação do texto de forma escrita.

Assim como Drey e Silveira (2010, p.109), considero importante que “o aluno conheça as características específicas do gênero textual que se estará estudando em aula, pois possibilitará que o mesmo possa se apropriar das dimensões desse gênero, viabilizando a produção de textos que se enquadrem nos diferentes gêneros textuais”. As autoras ainda trazem a ideia de que o professor e a professora poderiam atuar como “mediadores”, oportunizando aos alunos perceberem as diferenças dos gêneros textuais.

Meu desejo era de que os alunos compreendessem o tipo de texto estudado na semana e a partir daí pudessem criar seus próprios textos talvez com o mesmo gênero. Considero as produções textuais de extrema importância, pois elas contribuíram para que os alunos desenvolvessem a capacidade de escrita e argumentação. Dalla Zen (2010, p.87 e 88) discute sobre o que se pode fazer para que as crianças avancem no processo de escrita, “vencida” a etapa inicial de alfabetização:

[...] é preciso continuar lendo e escrevendo muito, em situações ricas de aprendizagem! O que isso significa? Significa gastar (não perder!) tempo, em sala de aula, com propostas motivadoras de escrita, seja através de textos individuais monitorados pela professora, seja por meio de reescritas coletivas de textos já conhecidos pela turma de alunos, seja a partir de projetos arrojados para interlocutores reais. O princípio básico é escrever sempre [...].

Interessante perceber, ainda neste capítulo, como a autora aborda a reflexão sobre a escrita, nos fazendo perceber a importância de considerarmos diferentes aspectos para a produção textual. Retomo aqui o quanto se faz necessário, antes de partir para a escrita propriamente dita, realizar discussões (alunos e professora) sobre o assunto/tema de escrita. Tais discussões propiciarão aos alunos argumentos para suas produções textuais.

A produção textual era iniciada em aula, sempre às segundas-feiras, e terminada em casa, porém existiam alguns alunos que conseguiam finalizar essa tarefa em aula, entregando-a no mesmo dia. As devoluções das produções textuais corrigidas eram sempre às quintas-feiras; nesse dia, os alunos eram orientados a revisar minhas anotações/intervenções feitas em seus textos, corrigindo as palavras e estruturas que não estivessem adequadas à língua escrita. Para isso, eram disponibilizados dicionários em sala de aula, com intuito de auxiliar aos alunos na escrita das palavras, além do meu acompanhamento, fazendo intervenções diretas

com relação à coerência e à coesão e também no campo da ortografia. Feitas as modificações solicitadas, faziam a reescrita do texto se utilizando de uma folha impressa padrão que eu entregava.

## 1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Delineado, então, o contexto do estudo, apresento os objetivos e as questões norteadoras do mesmo:

### **Objetivos**

- Analisar como os alunos do 4º ano de uma escola pública de Porto Alegre/RS produzem seus textos baseados em propostas orientadas;
- Identificar alternativas que estimulam a produção textual, favorecendo a compreensão dos conteúdos relacionados a diferentes áreas do conhecimento;
- Investigar quais os efeitos da atividade de reescrita textual, com base no comparativo com uma escrita de primeira versão.

### **Questões norteadoras**

- Que fatores podem estimular a produção textual pelos alunos?
- De que modo se podem estabelecer relações entre os temas/conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento e a produção textual? A produção textual pode ser um canal de reelaboração desses conhecimentos?
- Quais os efeitos da reescrita de uma produção textual?

Tais objetivos e questões foram de suma importância para a elaboração do meu trabalho de conclusão, tendo em vista que me fizeram refletir sobre a escrita de textos em sala de aula e as relações possíveis entre os temas propostos e as experiências da turma. Além disso, viabilizaram que eu retomasse teoricamente a prática docente.

Este trabalho de conclusão é composto por quatro capítulos: no primeiro faço uma introdução ao leitor, especificando a temática, bem como situando o objeto de pesquisa. Além disso, faço uma imersão sobre a prática docente como fonte do estudo e apresento os objetivos e questões norteadoras.

No segundo capítulo, apresento a metodologia no que se refere ao tipo de estudo, os sujeitos participantes e a seleção materiais, assim como os textos produzidos pelos alunos, dentro de critérios de escolha, e as propostas de atividades que elaborei, as quais culminaram na produção textual.



No terceiro capítulo, abordo a escrita de textos e as suas múltiplas aprendizagens, que servem como suporte para reelaboração de temáticas abordadas e para a análise do processo de reescrita textual, bem como seus efeitos.

O quarto e último capítulo dedico aos resultados obtidos e às minhas reflexões acerca das análises realizadas.

## 2. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta como foram constituídas as etapas do estudo, assim como suas características, os sujeitos participantes, o material selecionado, as propostas desenvolvidas.

### 2.1 TIPO DE ESTUDO E PASSOS DA PESQUISA

Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, tendo em vista características apresentadas por Lüdke e Andre (1986): “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados”, que neste caso se refere à minha prática docente durante o estágio final do curso; “os dados coletados são predominantemente descritivos”, pois apresento trechos de conversas com os alunos e de suas produções textuais, bem como as atividades que desenvolvi, a fim explorar e permitir a escrita dos textos.

A abordagem da pesquisa também se relaciona com o estudo de caso, pois foi realizada com uma turma específica. Conforme Lüdke e Andre (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso simples e específico ou complexo e abstrato:

O caso sempre é bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio e singular. (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.17)

Dessa forma, conforme mencionado, fiz análises e investigações sobre as produções textuais de uma turma específica com a qual tive contato durante o período do estágio e que me permitiu fazer considerações sobre o desenvolvimento da escrita dos textos.

### 2.2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com 28 alunos, com idades entre 9 e 13 anos; sendo 16 meninos e 12 meninas.

Durante o período de observação, o qual antecedeu a prática docente, percebi que os alunos eram bastante participativos. Dessa forma, durante a semana em que os observei, procurei anotar situações que ocorriam em sala de aula, a fim de dar continuidade ao trabalho que estava sendo realizado pela professora titular, mas que ao mesmo tempo pudesse se configurar de acordo com as problematizações que viria a propor em cada aula.

As situações que mais me chamaram a atenção estavam relacionadas a algumas hipóteses criadas pelos alunos em relação a determinados conteúdos, ou seja, os mesmos, quando estudavam algum assunto novo, procuravam sempre ir além daquilo que era “trazido” pela professora. Sendo assim, eles relacionavam o que estavam aprendendo em aula com as suas experiências. Como, por exemplo, quando estavam conversando sobre o sistema

monetário, no momento da resolução de “histórias matemáticas” (situações-problema), foi interessante verificar que mencionavam situações do seu cotidiano, se referindo a algumas idas, com seus pais, ao supermercado; e muitos, nesse momento, questionavam até os valores estabelecidos nos exercícios, alegando que os produtos estavam muito caros.

A partir daí tive certeza de que deveria propor atividades que aguçassem a curiosidade e fizessem com que os alunos tivessem vontade de participar e relacionar o assunto proposto com a realidade vivida. E por consequência, que essas discussões os estimulassem à escrita das produções textuais, pois percebi o quanto era importante trabalhar com textos em sala de aula que trouxessem algum significado para os alunos e viabilizassem questionamentos e argumentações baseadas em suas experiências.

Fiz questão de conversar com cada aluno, com o intuito de conhecê-los “melhor”; além disso, com suas permissões, pedi que me mostrassem seus cadernos. Pude notar em suas falas que as famílias eram muito importantes e, de fato, após conversa com a professora titular, a mesma me confirmou que os pais eram bastante presentes. Quanto aos cadernos, no geral, os alunos eram muito organizados; dessa forma, meu interesse foi de manter tal organização e a ainda auxiliar aqueles que apresentavam alguma dificuldade nesse sentido.

Ao longo do estágio, passei a deixar pequenos “recadinhos” nos cadernos dos alunos, alguns deles parabenizando pela organização e realização das atividades solicitadas, e outros dando ideias de como se organizar. Entre uma semana e outra percebia seus avanços, e um caso em especial me chamou muita atenção, o do aluno K. Mesmo antes do estágio, no período de observação, notava que o aluno K demorava bastante para copiar e resolver os exercícios passados no quadro, e quando os copiava não seguia uma ordem. Ele misturava letras maiúsculas com minúsculas, não fazia parágrafos e ainda pulava linhas quando não eram necessárias. Em conversa com a professora titular da turma, consegui mais algumas informações sobre esse aluno; ela me disse que K era um dos poucos casos em que a família não estimulava o estudo, pelo contrário, alguns membros da família diziam que ele era um “caso perdido”, que com certeza iria repetir novamente o 4º ano; gostaria de salientar que este aluno era o mais velho da turma, com 13 anos, e que já havia repetido outros anos, inclusive o próprio 4º ano. Considerei um desafio motivá-lo e estimulá-lo em sala de aula, para isso passei a deixar “recadinhos” em seu caderno parabenizando-o pelas atividades copiadas, mesmo que não estivessem completas; pela organização e por ter resolvido alguns exercícios. Além dos recados, fazia questão de chamá-lo e parabenizá-lo pessoalmente dizendo o quanto estava feliz pelo capricho do seu caderno.

De acordo com Nörnberg e Pacheco (2010, p.76) apud Mantoan (2003) “a professora que participa, conjuntamente, na caminhada do saber com seus alunos, possui mais condições de entender as dificuldades e maior sensibilidade afetiva e técnica para perceber e vislumbrar as possibilidades de cada um”. Sendo assim, cabe ao professor criar um ambiente em sala de aula acolhedor e que permita com que os alunos se sintam incluídos e valorizados pelas suas aprendizagens.

Aos poucos, as atividades passaram a ser copiadas na íntegra e os temas de casa, que vinham incompletos para a sala de aula, começaram a ser resolvidos ou ainda possuíam tentativas de resolução. Refiro-me a tentativas, pois em algumas situações, eles vinham incompletos, faltando uma parte da resolução.

Outro aspecto que desejo considerar diz respeito às suas produções textuais, as quais também evoluíram. Os textos passaram a ter mais consistência e argumentação, além disso, sempre eram realizados no prazo estipulado e algumas vezes ele era um dos primeiros a entregar. Durante conversa com o aluno, ele me disse que gostava de escrever e que iria sentir falta das produções de texto; nesse momento fiz uma intervenção com intuito de colaborar para que essa vontade de escrever fosse estimulada e para que ele desse continuidade ao processo de escrita. Disse para ele que toda vez que sentisse vontade de escrever poderia produzir um texto para si próprio, mesmo que este não tivesse sido solicitado em aula, e que escrever nos possibilitava usar a imaginação, ou seja, inventar, criar e contar algo sobre o que se desejasse.

Hernández (1998) considera “importante dar sentido na escola às realidades vividas pelos alunos em sua cultura, pois é a vinculação entre a escola e a vida do aluno que constitui o processo de aprendizagem”. Dessa forma, fazer com que o aluno K dê continuidade à escrita poderá estimulá-lo a novas aprendizagens fazendo com que o “estereótipo” vinculado a ele possa ser desmistificado.

Cada aluno possui uma particularidade e apesar da turma de modo geral não ter apresentado dificuldades de relacionamento e aprendizado, percebo que se fez necessário reforçar em sala de aula algumas práticas de convivência e principalmente de cooperação. Assim como Snyders (1993) penso que “a escola deve ser um lugar de alegria para os alunos e também para os professores”. Além disso, penso que devemos criar propostas de atividades que propiciem o trabalho em grupo, visando melhorar e manter as relações na sala de aula através da reflexão sobre algum possível conflito.

Todos os trabalhos realizados em grupo foram bastante positivos, percebi o quanto os alunos estavam empenhados na realização dos mesmos. Fiquei muito feliz ao notar que

durante a realização das atividades todos procuravam se ajudar e auxiliar algum colega que estivesse com dificuldade.

De modo geral, a turma sempre foi participativa e estava atenta a todas as orientações em sala de aula, se ajudavam durante atividades e tinham uma boa postura de aluno.

### 2.3 OS TEXTOS SELECIONADOS E AS PROPOSTAS

Primeiramente vale lembrar que, em todas as segundas-feiras, entregava para os alunos um tipo de texto diferente como, por exemplo: crônica, música, poesia, história em quadrinhos, fábula. Algumas vezes, antes de entregar o texto, dava pistas para a turma sobre a leitura que iríamos realizar naquela semana; as pistas se davam através de adivinhações por meio de desenhos/imagens e/ou frases (orais). Em seguida, anotava as hipóteses dos alunos no quadro, com intuito de que pudéssemos fazer uma comparação entre as questões “levantadas” por eles e o assunto abordado no texto, o que significa enfatizar o processo inferencial de leitura. Realizava a leitura modelo (leitura pública com entonação, ensaiada pela professora) e após selecionava voluntários para que também fizessem a leitura do texto em pauta.

Goodman (1990, p.15) traz a ideia da importância do propósito do leitor, ao realizar uma leitura, bem como de aguçar a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais:

Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo [...].

Percebi isso claramente no momento em que realizávamos a interpretação dos textos em sala de aula; os alunos, ao manifestarem suas opiniões e realizarem a interpretação do texto, traziam exemplos de situações que já haviam vivenciado ou ainda sobre algo que já tivessem escutado: falas de amigos, familiares, colegas, mídias.

Desenvolvi atividades de interpretação de texto orais e escritas, solicitando que os alunos destacassem alguns trechos (palavras/ e ou frases), a fim de explorarmos o modo de escrita e as ideias e recursos expressivos dos textos. Durante os destaques fazia algumas intervenções com o intuito de auxiliar a compreensão.

Seguem exemplos de pistas dadas aos alunos sobre o texto “Chapeuzinho Verde” utilizado na 12<sup>o</sup> semana de estágio:

#### **CHAPEUZINHO VERDE**

*Havia alguns anos que Chapeuzinho Vermelho mudara do bosque para a cidade. Mesmo assim, fazia questão de usar chapéu, até para ir à aula de música.*

*Morava com a avó, já velhinha, mas, ainda, muito animada, conversadeira e ótima nos quitutes da cozinha. Vovó sempre recordava o dia em que o Lobo Mau a engolira inteirinha sem uma mordida e um arranhão. E vieram os caçadores, abriram a barrigona do lobo e encheram-na com pedras ásperas, aos montes.*

*Mas Lobo Mau bebeu muita água, ficou tempos doente e acabou se recuperando. Aprendeu a lição? Não sei, não.*

*No momento Lobo Mau, que é primo do Lobo Bom, mora numa jaula do zoológico. Vovó até visita o bicho. Sem medo nenhum, ainda lava broas de fubá, que ele saboreia, feliz da vida! Às vezes ele convida Vovó para sentar um pouco, contar as novidades. Vovó discreta, agradece, dizendo que tem pressa, porque o céu é pura carranca de chuva. Sabe como é, né? Os sinaleiros entram em pane, às árvores desmontam, enfim, é o maior auê. Só chove!*

*Lobo Mau, que não é tão mau assim (é médio) compreende a desculpa da Vovó e vai cochilar no canto quentinho da jaula, enquanto não vem muita gente visitá-lo.*

*E Lobo Bom? Fugiu do bosque para matas distantes. Por quê? Os homens vinham chegando, chegando com seus motosserras, e arrebrandando tudo. Lobo Bom, filosofando, repetia: “O homem é o mais selvagem de todos os animais, o pior deles. E ainda é estúpido, estraga a sua própria moradia, que é a natureza!” Chapeuzinho fica pensativa e sempre comenta isso nas aulas com seus colegas. Havia até fundado um clube os Protetores do Verde.*

*O clube fazia muito sucesso e era bastante movimentado. O pessoal gostava e ajudava. Queriam, assim, acordar muita gente sobre os perigos de violentar animais, plantas; poluir rios e mares; desmatar a torto e a direito.*

*Chapeuzinho Vermelho, por isso, trocou a cor de seu chapéu. Agora só usa um bem transado, moderninho, hiperverde-clorofila. Chapeuzinho Verde sempre diz que, no Brasil (aliás, em todos os países tropicais), as pessoas deveriam usar chapéu, constantemente, por dois motivos principais:*

*1º) Proteger-se dos raios solares, porque a camada de ozônio está cada dia mais frágil e o sol tornou-se perigoso para a pele. Até cancerígeno pode ser, já pensou?*

*2º) Chapéu é um enfeite super elegante e embeleza o rosto de moças, meninas, mulheres e velhinhas.*

*Mas ainda é uma moda que não pegou. Mas, deverá acontecer isso nos próximos anos, fala Chapeuzinho Verde, toda sabereta!*

*Pois é, o tempo passa, mesmo. Aliás, voa. E o bosque onde Chapeuzinho morava? Tornou-se um deserto horroroso, uma sequidão terrível! Os rios por perto secaram e os que sobraram são córregos malcheirosos. “Que tragédia” “Que tristeza!”, diz Vovozinha, assustada.*

*(Augusta Faro Fleury)*

Pistas:

- A personagem da história é muito conhecida;
- Ela não mora no mesmo lugar e está bastante diferente;
- Na história original ela tem uma avó que certa vez andou adoentada e...

Anotei no quadro as hipóteses dos alunos. A grande maioria ficou surpresa com o título a história, pois nunca tinham ouvido falar em Chapeuzinho Verde, só conheciam a Chapeuzinho Vermelho.

Assim que entreguei a história realizei a leitura modelo, após selecionei voluntários para que fizessem nova leitura. Finalizado este momento, fiz algumas intervenções, a fim de auxiliar os alunos na interpretação, conforme alguns exemplos abaixo:

- O que significa a palavra “bosque”?
- E a expressão “quitutes da cozinha”?
- E a expressão “aos montes” contida no 2º parágrafo?
- Já comeram “broas de fubá”?
- O que o autor quer dizer na frase: “... por que o céu é pura carranca de chuva”?
- O que significa “maior auê”?

Considero importante trabalhar bem um texto, ou seja, explorar seus recursos, vocabulário, função comunicativa, suporte. De acordo com Cafiero (2010, p.97) devemos situar o texto dentro da obra que ele é parte:

Mostre o título da obra completa, fale de quem escreveu o texto, de quando o escreveu. Se for possível, leia um pouco da história do autor para os alunos, comente algum fato relevante dessa história. [...] Leia para eles a capa, a contracapa, a orelha, ; chame a atenção para a editora, o ano de edição. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, observe e dê destaque aos elementos que caracterizam a publicação (imagens, negritos, tipos de letras, cores). Esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis.

A autora também salienta a importância de chamar a atenção para outros detalhes do texto, tais como: tipo e tamanho de letra, sinais de pontuação, uso de palavras específicas, construções de frases. Dessa forma, se pretende relacionar recursos expressivos e seus efeitos de sentido. Vale destacar que, para fins deste estudo, revendo a sequência de intervenções antes e depois da leitura, percebo que eu ainda poderia ter ampliado a discussão sobre o texto durante a sua introdução e no momento da discussão após a leitura, acionando mais questões acima apontadas por Cafiero: dados sobre o autor do texto, comparação entre os elementos da história “original” e a versão apresentada, características do suporte de onde foi extraída a versão apresentada, entre outras relações de significação (chapéu bem transado; hiperverde-

clorofila; países tropicais; camada de ozônio; sol cancerígeno; moda que não pegou; sequidão; córregos). Desta forma, estaria também relacionando os recursos do texto com aprendizagens de outros campos do conhecimento. Por esta razão, um texto pode ser considerado uma via para múltiplas aprendizagens como venho defendendo e tais relações incorporadas, muitas vezes, se fazem presentes nas produções textuais, como procuro salientar neste trabalho.

As atividades de interpretação oral a partir das intervenções feitas pelo professor contribuem para que o aluno chegue a conclusões acerca de informações que não estão explícitas no texto, o que contribuirá para que o aluno compreenda o todo, ou seja, entenda a sequência de situações que ocorrem durante uma história, por exemplo, relacionando tais conhecimentos com o contexto mais amplo. Assim como Dalla Zen (2010) considero importante “a variação de atividades interpretativas, ou seja, não explorar o texto apenas a partir de perguntas/respostas, seguindo, invariavelmente, a sequência de dados textuais”. Cabe ao professor criar estratégias que viabilizem o “pensar” além do texto e perguntas que questionem ideias que não estejam explícitas no mesmo, fazendo com que os alunos reflitam e possam elaborar/ampliem suas hipóteses.

Os textos entregues na segunda-feira eram sempre suporte para uma atividade que se tornou “rotina” em sala de aula, e quando me refiro à rotina quero dizer apenas que tal atividade acontecia sempre no mesmo dia, e não por ser realizada sempre da mesma maneira.

A atividade a que me refiro é a produção textual; dessa forma, criava enunciados para a elaboração de um texto pelos alunos, que estimulasse a escrita e para que retomasse as aprendizagens da semana e ainda das semanas anteriores, tendo em vista que os textos escolhidos se entrelaçavam com as aprendizagens em outras disciplinas, como era o caso da área de Ciências. Este campo de conhecimento contribuiu várias vezes como suporte para a construção dos textos relacionados ao meio ambiente. Como exemplo, entre outros, utilizo o enunciado criado para a produção textual a partir da leitura e discussão do texto “Chapeuzinho Verde”:

***ENUNCIADO PARA A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL***

*“Imagine que você se mudou da cidade para um bosque e que nessa mudança novos hábitos foram adquiridos; conte-nos como é o seu dia e quais as diferenças entre morar num bosque e morar na cidade”.*

Enunciado para a elaboração da Sétima Produção Textual produzida pela turma.

Partia do princípio que os alunos deveriam se imaginar em determinadas situações para que pudessem escrever o seu texto. No início demonstraram certo estranhamento sobre



esse tipo de atividade, porém durante as correções percebi o grande envolvimento na elaboração dos textos. Assim como Silva (2002) concordo que “escrever exige preparação, ou seja, realizar um trabalho prévio exigido para o tipo de texto que se está propondo”; assim, percebo o quanto enriquecedor se tornam os momentos de “conversa” em sala de aula e a troca de experiências sobre a temática que irá nortear a produção textual.

Ficava fascinada ao ler as produções dos alunos, ainda mais quando percebia que conseguiam fazer relações, em seus textos, com as leituras da semana e com as suas próprias experiências, ou ainda com algum outro assunto abordado em sala de aula. A maior parte da turma escrevia textos com argumentação e isso fazia com que eu percebesse a apropriação do tema discutido em aula.

Notei também que os assuntos, quando são bem explorados, viabilizam a compreensão, facetas do tema, pelos alunos.

No final da mesma semana, entregava as produções textuais lidas e revisadas e explicava para a turma como eu havia procedido na revisão. Desenhava um “SOL”, na cor amarela, para identificar as palavras que não haviam sido escritas “corretamente”; uma “ESTRELA”, na cor azul, para indicar os sinais de pontuação que não haviam sido colocados no texto ou ainda os sinais que precisavam ser verificados, e por fim, um “CORAÇÃO”, na cor vermelha, para sinalizar frases e/ou parágrafos que possuíam construções “estranhas”, que necessitavam serem revistas e reescritas. Inspirei-me em Dalla Zen (2010) para proceder dessa maneira com as correções dos textos. Tal correção permitia que os alunos pudessem identificar as palavras que deveriam ser revisadas para uma segunda versão da sua produção textual, e possibilitava que refletissem sobre a escrita.

Os alunos achavam diferente essa forma de correção, se utilizando de um símbolo, porém não questionavam tal procedimento. Apenas perguntavam se eu não iria dizer como deveriam ser escritas as palavras que eu havia sinalizado. Dizia que todo o final da semana, que, nesse caso, era na quinta-feira, eles iriam receber dicionários com o intuito de pesquisarem as palavras que deveriam reescrever. Além disso, falava da importância de revisarmos um texto antes de entregar ou ainda “publicar” para que alguém leia, me utilizei como exemplo do jornal, disse para a turma que antes do jornal chegar até a nossa casa ele passava por revisões, ou seja, existia um setor responsável por revisar a escrita e fazer as modificações necessárias. Por isso, assim como no jornal, toda vez que fosse escrito algum texto eu iria sinalizar o que deveria ser “modificado” e que, após, fariam uma 2ª versão do texto para “publicarmos” no livro da turma (livro com as produções textuais do trimestre). Aproveitei para dizer que a segunda versão dos textos, juntamente com a primeira, fizeram

parte do livro produzido pela turma. O intuito foi mostrar os avanços entre a primeira e a segunda versão dos textos, ou seja, mostrar a ideia do processo de escrita desenvolvido pela turma.

Para o meu controle e o da professora titular, nos utilizamos de uma Planilha de Avaliação de Texto, a qual possuía uma legenda como critério para estabelecer o andamento das produções textuais dos alunos. Tal planilha foi disponibilizada e sugerida pela minha orientadora, professora Maria Isabel H. Dalla Zen, com intuito de realizarmos o acompanhamento dos textos. Segue modelo utilizado durante o estágio:

<b>PLANILHA DE AVALIAÇÃO DE TEXTO – TURMA _____</b>								
<b>PROFESSORA: _____</b>								
<i>Alunos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>1.</i>								
<i>2.</i>								
<i>3.</i>								
<i>4.</i>								
<i>5.</i>								
<i>6.</i>								
<i>7.</i>								
<i>8.</i>								
<i>9.</i>								
<i>10.</i>								
<i>11.</i>								
<i>12.</i>								

**Legenda**

- 1. Legibilidade:** *A (Legível) B (ilegível) C (regular)*
- 2. Separa palavras:** *A (sempre) B (às vezes) C (nunca)*
- 3. Presença de sinais de pontuação:** *A (sim, adequadamente - tipos) B (sim, oscilando - situação) C (ainda não é observável).*
- 4. Ortografia:** *A (influência da fala) B (contexto 'regularidades') C (não marca a nasalização) D (sílabas complexas) E (segmentação) F (sons parecidos: f/v, c/g, t/d, p/b) G (uso indevido da letra - 'irregularidades')*  
*H (letra maiúscula)*
- 5. Organização textual (texto organizado com coesão/coerência):** *A (plena ou quase plena – elementos de coesão) B (média – ex.)*
- 6. Sintaxe (construções estranhas 'concordância'):** *A (plena ou quase plena) B (média) C (muitos problemas, dificultando a compreensão)*
- 7. Recursos de língua escrita (onomatopeias, outras marcas/convenções):** *A (sim) B (ainda não)*
- 8. Consciência Fonológica:** *A (Estabelece relações: correspondência letra/som) B (ainda em processo)*

Planilha de Avaliação de Texto<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Como se trata apenas de um modelo, na coluna referente aos alunos numerei até 12, apenas para exemplificar, pois a turma, conforme dito anteriormente, possuía 28 alunos.

Falei para os alunos que os textos produzidos por eles fariam parte de um livro, com as produções textuais do trimestre. Além disso, informei que cada um deles teria o seu próprio livro. Foi um total de oito textos produzidos individualmente pelos alunos, sendo um deles escolhidos para compor o livro da turma. O livro da turma se refere a uma coletânea das produções textuais, com um total de 56 textos (28 textos de 1º versão e 28 textos de 2º versão); destes, selecionei 4 textos de primeira e de segunda versão para analisar aqui. O critério para escolha de apenas 4 textos ao invés de 28 se deu devido a: particularidades e avanços significativos de determinados alunos e também pela possibilidade de análises mais detalhadas/aprofundadas.

As propostas para as produções textuais, como já referido, partiam de alguma pergunta ou ainda de alguma situação do cotidiano. Seguem mais alguns modelos de enunciados propostos:

*1) Se eu fosse um jornalista, como eu contaria, em uma matéria, o que vi em uma cidade limpa e sem lixo espalhado?*

*2) Se eu tivesse uma máquina maluca para reciclar resíduos, como seria essa máquina? Que resíduos ela reciclaria? Qual seria o produto? Qual seria o nome dessa máquina? (Fazer um desenho sobre a história).*

*3) “Imagine que você está passeando num jardim e que deseja escrever uma poesia sobre as plantas que lá existem”. Primeiro desenhe com o lápis a forma que você pensou para a Poesia e depois anote as palavras que você pensou para incluir no texto.*

#### Modelos de enunciados para a escrita dos textos

Durante todo o estágio fiz uma imersão em leituras sobre a temática (meio ambiente) abordada em cada aula, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e assim poder elaborar planejamentos que instigassem os alunos e fizessem com que eles criassem suas hipóteses sobre determinados assuntos.

Ainda, em um sentido metodológico mais amplo, este trabalho, portanto, se constituiu de várias etapas; são elas: estudo sobre sequências didáticas em leitura e produção textual, busca de fundamentação para o processo avaliativo da produção textual, retorno aos documentos de estágio (planejamentos, relatório final, livro produzido pelos alunos), seleção dos materiais para análise e, por fim, a escrita deste texto propriamente dita.

### 3 A ESCRITA DE TEXTOS E SUAS MULTIPLAS APRENDIZAGENS

Neste capítulo, abordo a escrita de textos como via de múltiplas aprendizagens. Apresento os autores e suas ideias, a fim de contextualizar o conjunto dos referenciais que me ajudaram a analisar o material selecionado. Mostro também as produções funcionando como suporte para reelaboração de temáticas abordadas e a reescrita e seus efeitos como um canal de reflexão linguística pelos escreventes.

#### 3.1 OS AUTORES FONTES E SUAS IDEIAS

Definido o tema da minha pesquisa me concentrei na leitura de textos que abordavam a produção textual como foco principal e para isso listei palavras-chave que ajudaram a mapear este estudo, tais como: produção textual, leitura, processo de escrita, ortografia, coesão e coerência, linguagem, avaliação.

As autoras Leal e Brandão (2007, p.46) trazem a ideia de que um dos objetivos da produção textual diz respeito à percepção das semelhanças entre a linguagem oral e escrita:

[...] um dos objetivos do ensino da produção textual seria levar os alunos a perceber que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita e que eles podem ativar os conhecimentos prévios relativos às situações semelhantes à que estão vivenciando e utilizá-los para produzir os textos, atendendo às finalidades propostas.

Dessa forma, durante a prática docente realizei atividades prévias que auxiliassem aos alunos na escrita de suas produções textuais, tais como levantamentos de palavras possíveis, suas grafias, características do texto/gênero, etc.. Utilizei-me de temas que permeassem os conteúdos de outras áreas, que seriam estudados na semana; a partir disso elaborava o meu planejamento. As atividades eram pensadas com o propósito de auxiliá-los na escrita dos textos; assim sendo, realizávamos conversas sobre o tema, para que os alunos expressassem opiniões sobre os comentários dos colegas. Durante a apreciação dos textos da turma, percebi em suas escritas que os alunos se utilizavam de relatos dos colegas e/ou de informações que eu havia dado em aula sobre algum conteúdo, os quais foram incorporados aos textos. Saliento novamente, então, a ideia de um espaço “nobre” (em sala de aula) para o desenvolvimento de produções textuais, viabilizando a reelaboração de assuntos trabalhados em diferentes áreas do conhecimento e de discussões desencadeadoras sobre o tema.

Outro aspecto importante a ser considerado pelas autoras se refere à “necessidade de se planejar situações didáticas que levem os alunos a refletir sobre as normas do cotidiano e as que regem a escrita (LEAL e BRANDÃO, 2007, p.56)”. Sendo assim, o professor deve saber o momento de intermediar e fazer com que os alunos percebam, na prática, essas diferenças,

através de pistas ou exemplos de frases que sejam parecidos. Por exemplo, na décima semana do estágio elaborei atividades a partir de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica; primeiramente, realizei uma motivação prévia desenhando os tipos de balões utilizados durante o diálogo dos personagens característico desse gênero textual, tais como: balões ligados entre si<sup>2</sup>, balões com sinal de pontuação (exclamação e interrogação)<sup>3</sup>, balões tremidos<sup>4</sup>. Além disso, escrevi a seguinte pergunta no quadro: “Você sabe quem eu sou e qual a minha função?”. Os alunos logo identificaram que estes balões pertenciam a histórias em quadrinhos, porém não sabiam suas finalidades, sendo assim, após o levantamento de hipóteses, criei um esquema no quadro com a ajuda da turma, visando à identificação dos balões das histórias em quadrinho. Em seguida entreguei para cada aluno uma folha impressa com a história em quadrinhos – Turma da Mônica em Barulhinho de Chuva (apêndice B); durante a leitura trabalhei a observação dos alunos para que pudessem perceber algumas características e marcas linguísticas (linguagem verbal e visual), para isso solicitei que destacassem em seus textos alguns trechos (palavras e/ou frases), a fim de explorarmos o modo de escrita e a sua mensagem.

Através de intervenções fiz destaques (perguntas) em relação ao texto:

- Que ações se repetem com todos os personagens?
- Quem está contando a história?
- O que significa a expressão “enquanto isso”?
- A expressão “lá fora” se refere a que?
- Um dos personagens da história trocou a letra “R” pela letra “L” (palavras = *balulinho* e *celteza*). Como podemos reescrever essas palavras?
- O que podemos perceber a partir da imagem e da fala do personagem Cascão no último quadrinho?

Essas perguntas permitiram que os alunos refletissem sobre a escrita e as imagens, possibilitando relações entre ações dos personagens e suas falas. Outro detalhe importante a ser considerado é que esse gênero textual aproxima-se da fala, dessa forma, “nos permite refletir sobre as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada (Leal e Brandão, 2007, p.56)”. Cada texto tem uma finalidade e característica, sendo importante estabelecer relações quanto à

---

<sup>2</sup> Indicam que o (a) personagem fez um comentário, houve uma pausa e depois outro comentário sem interrupção pelo(a) outro(a) personagem.

<sup>3</sup> Indicam emoção ou sentimento do (a) personagem. O ponto de exclamação indica surpresa ou espanto. O ponto de interrogação indica dúvida e/ou pensamento confuso.

<sup>4</sup> Indicam dúvida pensamento e pensamento confuso.

estrutura, linguagem (fala e/ou escrita) e ainda considerar que cada texto se destina a um tipo de leitor. Tais fatores contribuem para que o aluno possa compreender que todo texto é direcionado a um público e que devemos saber diferenciar quando podemos escrever utilizando a linguagem formal e informal. Importante deixar claro para a turma que independente do gênero textual devemos cuidar a ortografia; frases com construções estranhas, ou seja, de difícil compreensão pelo leitor devido à falta de coesão e coerência; e legibilidade.

Ou seja, tomando como princípio o que dizem as autoras mencionadas, considero relevante a leitura de textos que instiguem ideias, boas reflexões e que, ao mesmo tempo, contenham informações conhecidas pelos alunos, viabilizando que estes criem suas hipóteses sobre o tema principal. Além disso, devemos instigá-los quanto ao vocabulário, apresentando e discutindo palavras “novas” (ampliação do vocabulário).

Devemos criar um planejamento que contemple não só as atividades que deverão ser feitas a partir da leitura, mas também motivações prévias e atividades de exploração do texto. Cafiero (2010) considera importante na primeira parte da aula de leitura realizar com os alunos a fixação de objetivos e a contextualização do texto:

Comece situando o texto dentro da obra que ele faz parte [...]. Esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis [...]. Para criar objetivos, é importante também fazer perguntas sobre o texto: perguntas a partir do título, das imagens que podem ser visualizadas. (CAFIERO, 2010, p.96-98)

Tais exercícios que antecedem a leitura fazem com que o leitor crie hipóteses sobre o que será abordado no texto e propiciam que na escrita posterior ele se utilize de estruturas semelhantes.

No campo das reflexões metalinguísticas, o livro “Ortografia: Ensinar e Aprender, de Artur Gomes de Morais” (2000), me possibilitou ter uma visão mais ampla sobre o ensino de ortografia, fazendo com que realizasse atividades que favorecessem a reflexão sobre grafia das palavras. Passei a perceber que os erros ortográficos possuem causas diferenciadas e que cabe a nós, professores, criar estratégias de ensino que viabilizem ao aluno raciocinar sobre as normas de escrita, aprendendo o que é possível aprender e o que é preciso memorizar (Morais, 2000). Além disso, apoio-me também em Castro (2002) e Dalla Zen (2010). Castro (2002, p.86) considera que “aprender a ortografia não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória, mas sim um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética”. Ainda defende ser importante que “os alunos reflitam sobre a convenção ortográfica para que assim aprimorem a escrita, com compreensão”. Devemos criar situações

em sala de aula que instiguem e possibilitem que os alunos possam refletir sobre a escrita ao invés de simplesmente decorar as normas ortográficas.

Sob a perspectiva de Dalla Zen (2010) quanto ao uso de recursos linguísticos, a autora argumenta que:

[...] a professora pode verificar a organização sintática do texto, ou seja, as noções de concordância, as hipóteses de pontuação – sinais e divisão do texto por parágrafos em determinados contextos. Pode averiguar, também, as soluções de escritas empregadas de acordo ou não com o contexto (m/p, m/b, etc.); erros em sílabas complexas (transparente); situações de hipercorreção, isto é, quando há uma generalização apressada de uma regra, como no caso de “abril a porta” [...]; questões de segmentação, quando as crianças separam o que não se separa e juntam o que não devem juntar (em controu e sechamava) [...]. Não menos relevantes são os exemplos de coerência – conhecimentos partilhados, ausência de contradições – e os recursos de coesão [...]. (DALLA ZEN, 2010, p.96)

Podemos explorar o texto escrito pelos os alunos de formas diferenciadas com o intuito de fazer com que eles avancem no processo de escrita. Cabe ao professor estar atento aos sinais que os alunos evidenciam em suas produções. Acompanhar o processo de escrita, durante a elaboração dos textos, permite este apoio direto a alguns escreventes (difícil atender a todos em uma classe). Entretanto, a retomada do texto para reescrita, após a leitura da professora em outro momento, concretiza a complementação deste acompanhamento, cuja finalidade é o aprimoramento do texto. Os alunos, aos poucos, constroem a ideia de que um texto pode ter mais de uma versão, cujo objetivo é a leitura pelo interlocutor.

Outro texto que me deu suporte para está pesquisa foi “A Variação Linguística e o Ensino da Língua Materna, de Luiz Carlos Travaglia (2000)”, pois ao longo de sua leitura percebi que devemos estar atentos aos tipos de linguagem que vivenciamos em nosso cotidiano. E ainda, que a língua possui variações e que é interessante trabalhá-las em sala de aula, possibilitando que os alunos aprendam que existem diferentes formas de falar e escrever, e tal fato não significa que alguma delas está errada. No que se refere à variação linguística Travaglia (2000) defende que:

[...] em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. (TRAVAGLIA, 2000, p.41)

O autor ainda salienta que não devemos apenas trabalhar com a norma culta porque o aluno já domina as demais, pois sempre se têm muito que aprender de diversas variedades, inclusive as que se domina.

Após leitura e apreciação desse autor fiz uma imersão nas lembranças e materiais da época do estágio e pude constatar que realizava atividades as quais buscavam interpretar o significado de palavras contidas no texto e que muitas dessas palavras habitualmente usadas pelos alunos em suas falas apareciam nos textos de leitura, o caso, por exemplo, das crônicas do livro *Vida da Gente* de Fernando Bonassi. Essas utilizações de elementos da linguagem falada nos textos escritos causaram surpresa para os alunos. Lembro-me como se fosse hoje da nona semana de estágio; nesta semana trabalhamos com a crônica – “Haverá água quando a gente ficar velho?” do autor citado (apêndice C), primeiramente, como de costume, iniciei pela motivação prévia, que neste caso foi a escrita do título no quadro. Após o levantamento das hipóteses dos alunos iniciamos a leitura. A fim de explorarmos o modo de escrita e significados contextuais, destacamos palavras “diferentes” contidas no texto, ou seja, palavras do vocabulário mais característicos do cotidiano e palavras menos encontradas no vocabulário comum, tais como:

- Na frase: *É um tal de ficar lavando o carro com a mangueira. O que significa É um tal?*
- O que significa “avenidas marginais”?
- O que significa “um monte de porcarias”?
- O que significa “enorme privada”?
- O que significa a expressão *Puxa*?
- O que o autor quer nos dizer com a frase: Já imaginou?!

Alguns alunos disseram que ficaram surpresos ao lerem expressões como “um monte de porcarias” e “enorme privada” e ainda questionaram se elas realmente poderiam compor um texto. Disse que dependendo do tipo de texto e a quem ele se destina, podemos sim usar palavras do nosso cotidiano, como foi o caso das palavras referidas anteriormente, porém, tendo o cuidado para não utilizar palavras que possam ofender o leitor e/ou “palavrões” – uso de palavras vulgares (inadequadas). Devemos demonstrar para a turma que a língua possui variações, dependendo do seu contexto, e que podemos sim escrever um texto sem formalidades, mais próximos da “nossa fala”.

Vidal e Silveira (2005) apontam que “um olhar voltado para questões de coesão e coerência nos textos iniciais pode revelar sucessos e “impasses” na organização textual, para os quais é importante o(a) professor(a) estar atento(a)”. Sendo assim, perceber a utilização de determinados “marcadores” tanto no que se refere a iniciar como a finalizar um texto também deve ser motivo de reflexão junto com a turma, pois os marcadores de abertura e fechamento



precisam estar de acordo com o gênero textual adotado. Existem casos de alunos que acabam incorporando determinadas palavras e utilizando-as em todos os seus textos como, por exemplo, “Era uma vez”, citada pelas autoras para dar início aos textos, ou seja, para sinalizar o seu início. Sob esse aspecto argumentam que isso pode ser resultado da falta de contato com textos diversificados e diferentes que levem os alunos a perceber que um texto pode ser iniciado de modos diferentes. Vejo a importância de se trabalhar em sala de aula com diferentes gêneros textuais, conforme mencionado em outros momentos, com o intuito de que os alunos percebam que existem diferentes estruturas e vocabulários empregados em um texto.

As autoras ainda ponderam que a coesão e a coerência estão intimamente correlacionadas, porém não se equivalem. Apontam a coerência como mais abrangente do que a coesão e para isso citam alguns fatores que a determinam em um texto:

[...] um determinado texto é coerente se não comporta contradições (fez sentido dentro das nossas representações de mundo), *se* as suas diferentes partes se relacionam tematicamente (ou seja: não é um simples conglomerado de frases sobre diferentes temas), *se* tem progressão temática (ou seja: se diz sempre a mesma coisa do início ao fim) e *se* faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores e dentro do seu gênero discursivo (exemplos: cartas, histórias infantis, receitas, poemas...).(VIDAL e SILVEIRA, 2005, p. 137)

Quando se referem à coesão, as autoras a consideram como sendo a “costura aparente, visível do texto”. Além disso, salientam que não existe uma receita mágica para o bom uso dos recursos de coesão, tanto em língua escrita quanto língua oral.

Porém, assim como na coerência devemos estar atentas a alguns fatores que dizem respeito à coesão: elementos do texto que fazem referência a outros elementos dos textos, supressão de elementos (apagamento), repetição de palavras, tempos verbais.

Dessa forma, durante as correções das produções textuais dos alunos procurei atentar para tais detalhes e para isso sinalizava em seus textos “construções estranhas” que deveriam ser reescritas, por não apresentarem relações entre si ou ainda pela repetição de frases e/ou palavras. O intuito era de que os alunos repensassem a escrita e estrutura dos seus textos. Durante as intervenções dizia para que eles deveriam se imaginar como leitores dos seus textos, ou seja, que deveriam se colocar no lugar daqueles que liam o que escrevemos a fim de verificar a clareza informações.

Ainda no que se refere à produção da escrita, concordo com Sabinson (1993) ao referir que “a aquisição da escrita é um processo de construção do conhecimento, que nada tem de mecânico, em que a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos”. Logo, o aluno constrói possibilidades de escritas, percebe semelhanças e

diferenças entre as estruturas das palavras, das frases, dos efeitos de sentido das mesmas, se for exposto à situação de produção orientada com frequência. Ainda segundo a autora, se avaliarmos a escrita como um processo devemos levar em consideração alguns aspectos:

[...] a aquisição do conhecimento não é um processo cumulativo, linear, mas um processo sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações, apresentando momentos em que a criança parece empacar, voltar atrás, regredir, mas também momentos em que ela apresenta saltos incríveis, escritas de que ela nem parece ter sido a autora. (SABINSON, 1993, p.26-27)

Percebi que em determinados momentos os alunos passaram a exercitar sua capacidade de elaboração e estruturação das palavras, ou seja, fizeram perguntas sobre regras, consultaram dicionários, movimentando suas hipóteses.

Os autores referenciados anteriormente serviram como base para minha pesquisa e auxiliaram a mapear minhas análises. Constatei que a produção textual deve ser algo prazeroso e que motive os alunos, para isso cabe ao docente elaborar atividades que desencadeiem a “vontade” e o “gosto” pela escrita.

### 3.2 UM SUPORTE PARA A REELABORAÇÃO DE TEMÁTICAS ABORDADAS

A produção textual foi um suporte evidente para a reelaboração de temáticas abordadas em sala de aula, alicerçado em um planejamento que buscou entrelaçar as aprendizagens das disciplinas estudadas (Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Português) e as vivências dos alunos.

Para demonstrar a importância de tal suporte utilizo como referência trechos de textos, nos quais é possível perceber as relações que os alunos fizeram entre as situações vivenciadas e a ampliação dessas informações por meio das discussões em sala de aula.

Faço referência ao texto produzido pelo aluno C cuja temática girava em torno da reciclagem de resíduos. Na segunda semana de estágio, trabalhei na disciplina de ciências a importância da preservação do ambiente, redução de consumo e redução de lixo, para isso utilizei como suporte a crônica: “Nem tudo que se joga fora é lixo” (apêndice D) do autor Fernando Bonassi. Após conversas sobre a crônica (interpretação oral), solicitei que a turma elaborasse um texto a partir do seguinte enunciado:

***ENUNCIADO PARA A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL***

*“Se eu tivesse uma máquina maluca para reciclar resíduos, como seria essa máquina? Que resíduos ela reciclaria? Qual seria o produto? Que nome daria para a máquina?”*

Enunciado para a elaboração da produção textual sobre a máquina maluca

Durante leitura e análises referentes à produção textual do aluno C, percebi em alguns trechos relações que ele fez com as discussões realizadas acerca da temática anteriormente mencionada e também com a temática da primeira semana de estágio, a qual teve como suporte o texto: O mutirão da limpeza (anexo ou link), que abordava o tema lixo e a importância de cuidarmos do local onde moramos.

**2º PARÁGRAFO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO C**

*A máquina arressem chegou na cidade  
na cidade, Ela ficou ficou um dia  
descamçando faltavam só 3 dias  
para acabar sua missão, Ela ficou  
3 dias limpando a cidade e se tocou  
que faltava um dia para acabar  
a limpeza, um dia um humano  
passou por ela a máquina disse  
----- por quê na cidade as pessoas  
não reciclam coisas? O menino respon-  
deu ----- porquê aqui algumas pessoas  
não se preocupam com o meio ambi-  
ente. a máquina ficou muito triste  
e disse para as pessoas se preocuparem  
mais com a natureza, todo mundo  
concorda e Ela ficou muito  
feliz. FIM*

1º Versão da Produção Textual do aluno C sobre a máquina maluca.

Reescrevi na íntegra o segundo parágrafo do texto produzido pelo aluno C, e neste trecho atentei para as relações feitas por ele com os conteúdos trabalhados em aula, desconsiderando, aqui, as questões linguísticas.

O aluno estabelece nesse parágrafo uma conversa entre a máquina e o menino, a primeira questiona por que as pessoas da cidade não reciclavam as coisas e o menino, por sua vez, responde que algumas pessoas não se preocupam com o meio ambiente. Dentro desse contexto, o aluno cria uma situação que demonstra a sua visão em relação a esse tema, e ainda aconselha as pessoas a se preocuparem, através de fala da máquina, com a natureza. Questões relacionadas a tal temática se fizeram presentes em muitos momentos em sala de aula. Interessante perceber a argumentação dos alunos no momento da escrita dos textos e o contexto em que utilizavam o que haviam aprendido em sala de aula. Outro aspecto a considerar é que o aluno faz relação entre a reciclagem e a limpeza da cidade, quando diz que reciclar contribui para manter a cidade limpa.

Para introduzir o assunto sobre a reciclagem, primeiramente perguntei para a turma o que eram resíduos e o que poderia ser feito para diminuir a sua quantidade. Antes mesmo de

iniciar a aula e o conteúdo propriamente dito, fazia questão de que os alunos manifestassem suas opiniões e entendimentos sobre os assuntos/temas.

Considero que o texto em sala de aula deve ser abordado dentro de um contexto ao invés de ser trabalhado de forma isolada. O professor em um primeiro momento pode fazer uma sondagem quanto ao conhecimento dos alunos em relação àquilo que se deseja abordar; e também propor a escrita de textos que se entrelacem com suas experiências e com os conhecimentos adquiridos, seja através da fala de algum colega ou da professora.

Outro trecho analisado foi o do aluno M cuja temática era sobre o surgimento do arco-íris após um dia chuvoso, a partir do seguinte enunciado:

**ENUNCIADO PARA A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

*“Imagine que você está em casa, são 16h, e lá fora chove bastante. De repente, a chuva vai diminuindo até parar totalmente e para a sua surpresa aparece um arco-íris no céu. Conte-nos como foi a sua tarde e o que aconteceu para surgir um arco-íris depois da chuva.”*

Enunciado para a elaboração da produção textual sobre o surgimento de um arco-íris.

Escolhi dois trechos do texto desse aluno que demonstram o seu entendimento sobre o as cores do arco-íris e a sua formação:

**4° e 5° PARÁGRAFO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO M**

*Eu descobri que cada cor do arco-íris tem um significado tipo vermelho amor, amarelo amizade e outras coisas.  
Para formar um arco-íris precisa de chuva sol e umas gotinhas que só cai com a chuva.*

1° Versão do 4° e 5° parágrafo da Produção Textual do Aluno M sobre o surgimento de um arco-íris.

O aluno estabelece relações de significado das cores do arco-íris e ainda explica como se dá esse fenômeno. Em aula, não falei sobre o significado de cada cor, porém este aluno vai além das informações trazidas em aula, ou seja, mostra suas experiências culturais. Além disso, é pontual ao explicar como ocorre a sua formação, resumindo tudo o que foi dito em sala sobre esse assunto. Portanto sendo possível perceber a sua compreensão sobre o arco-íris.

Outro trecho que merece destaque sobre este mesmo enunciado é o do texto do aluno E, o qual explica com outras palavras como se forma o arco-íris:

**4° PARÁGRAFO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO E**

*Quando subi para a sala e olhei pela janela vi que a chuva tinha parado, e que tinha um lindo arco-íris no céu com 7 cores: amarelo, verde, ver-la, melho, lilás, rosa, roxo e azul. Parecia que o sol refletia na luz e fazia o arco-íris.*

1° Versão do 4° parágrafo da Produção Textual do Aluno E sobre o surgimento de um arco-íris.

O aluno E especifica o número e as cores do arco-íris, e também cita o sol como responsável pela sua formação, através da luz refletida. Achei muito interessante tal conclusão, pois ele “guardou” algumas informações dadas em aula e a utilizou no texto, pois o sol também é importante para esse fenômeno.

Após análises e considerações acerca dos fragmentos de texto dos alunos C, M e E é possível identificar a reelaboração das temáticas estudadas em aula, e ainda consistência na escrita, ou seja, demonstram que absorveram as informações sobre os temas referidos. Reafirmo a importância de se criar propostas de produções textuais contextualizadas e com significado para os alunos. De acordo com Drey e Silveira (2010, p.107):

[...] o que se percebe, em todos os níveis da escola básica, desde os anos iniciais até o ensino médio, é uma falta (ou escassez ou falta de conexão) de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos e um consequente afastamento e desmotivação dos mesmos em relação à atividade de escrita proposta. Ocorre um distanciamento do ato de produção textual em relação ao contexto social em que os alunos estão inseridos e, em decorrência, a ausência de significado social mais amplo para o educando na ação de escrever um texto, isto é: mantém-se, ainda, a concepção do texto escolar apenas como atividade “para preencher tempo” de aula a ser avaliada.

A partir da inclusão de atividades de produção textual vinculadas às temáticas trabalhadas em sala de aula, foi possível perceber um avanço na escrita no que se refere à consistência dos textos. Os alunos tinham “propriedade” para escrever, pois o assunto já havia sido discutido em sala de aula.

Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de ir em muitos momentos a escolas para realizar períodos de observações, os quais permitiam que o discente (professora em formação) refletisse sobre a prática docente. Dessa forma, quando observava as aulas em que os alunos deveriam produzir um texto tinha a mesma impressão de Drey e Silveira (2010), ou seja, a de que aquela atividade era para “preencher um tempo”, não apresentando nenhuma preparação/contextualização antes da escrita.

### 3.3 A REESCRITA E SEUS EFEITOS

Apresento a seguir análises em relação ao processo de escrita (1º e 2º versão) de 03 alunos em específico, devido aos avanços significativos em suas produções textuais no que se refere aos efeitos da reescrita.

Início pelo texto do aluno N, cuja temática era o que acontecia em seu bairro nos dias chuvosos:

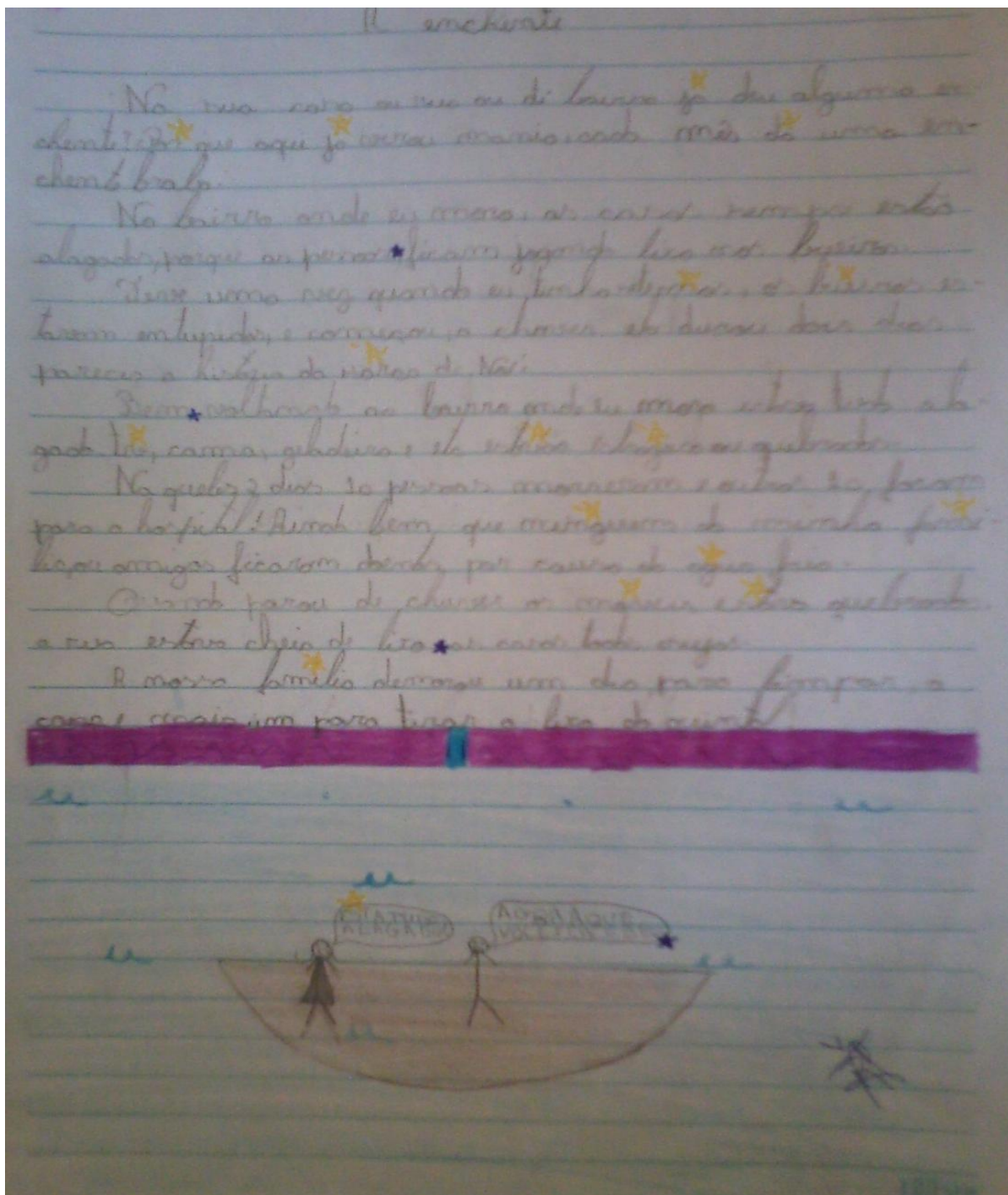
#### **ENUNCIADO PARA A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

*“Imagine que hoje é um dia “daqueles” muito chuvosos e que você deseja escrever um texto*

sobre o que acontece com as ruas do bairro onde mora". No final do texto, faça um desenho de dois moradores do seu bairro conversando sobre a situação da chuva nesse lugar.

Enunciado para a elaboração da Sexta Produção Textual produzida pela turma<sup>5</sup>.

### PRODUÇÃO TEXTUAL – 1º VERSÃO



1º Versão da Produção Textual do aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

<sup>5</sup>Todos os textos partiam de um enunciado diferente relacionado à temática da semana.

Conforme mencionado no subcapítulo 2.3 OS TEXTOS SELECIONADOS E AS PROPOSTAS, fiz sinalizações nos textos dos alunos, a fim de orientá-los quanto às palavras que deveriam ser reescritas, sinais de pontuação que deveriam ser substituídos ou ainda acrescentados e construções “estranhas” de frases e/ou parágrafos que deveriam ser reescritos de forma mais coesa e coerente (para eles eu escrevia que a frase precisava ficar mais clara, mostrava onde.)

No primeiro parágrafo do texto do aluno N, sinalizei com um “sol” quatro palavras: ja (escrita sem acento), Por que (separado após uma pergunta), ja (novamente sem acento) e da (escrita sem acento).

**1º PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO N**

*Na sua casa ou rua ou até mesmo bairro ja deu alguma enchente? Por que aqui ja virou mania, cada mês da uma enchente braba.*

1º Versão do 1º parágrafo da Produção Textual do Aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

O aluno N, ao escrever as palavras ja e da, apesar de empregá-las na frase de forma “correta”, não considerou o acento agudo sobre a letra “a” (monossílabo tônico), demonstrando não dominar ainda as regras de acentuação, conhecimentos que serão trabalhados e incorporados gradativamente ao longo do ensino fundamental. Referente à grafia da palavra Por que, nota-se que a mesma foi escrita separadamente. Uma das hipóteses é a possibilidade de o aluno ter considerado a proximidade com o sinal de pontuação no final da primeira frase, imaginado que a palavra indicaria uma pergunta (como observado em outros contextos semelhantes), isto é, desconhecendo a diferença entre o pronome interrogativo e a conjunção, algo bastante complexo em termos de aquisição para um escrevente de um 4º ano de um ensino fundamental.

É possível perceber que, ao introduzir o texto, ele faz uma pergunta para o leitor e em seguida relata a sua experiência em relação à enchente em seu bairro. Na análise do primeiro parágrafo, notei que poderia ter feito algumas intervenções em relação à palavra “aqui” (quando ele utiliza palavra “aqui” presumo que sua intenção era se referir ao bairro onde morava, porém teria sido importante perguntar para o aluno qual o significado dessa palavra na frase, ou seja, a que palavra ela se refere). Revisitar o texto proporciona um novo olhar sobre aquilo que o aluno escreveu e possibilita enxergar que outras intervenções poderiam ser sido feitas naquele momento, mas que por algum motivo passaram despercebidas no amplo e desafiador movimento da sala de aula. Acredito que este tipo de trabalho nos leva a estar em

constante aprendizado, no sentido de treinarmos o nosso olhar para todos os detalhes do texto no que se refere à sua estrutura e finalidade.

No segundo parágrafo, sinalizei com o símbolo “estrela” um sinal de pontuação que deveria ser verificado pelo aluno N:

**2° PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO N**

*No bairro onde eu moro as casas sempre estão alagadas, porque as pessoas, ★ficam jogando lixo nos bueiros.*

1° Versão do 2° parágrafo da Produção Textual do Aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

A vírgula sinalizada foi a que antecede a palavra “ficam”, no intuito de fazer que o aluno percebesse que tal sinal de pontuação não deveria ter sido colocado, para não interromper o fluxo de sentido, ou seja, a articulação entre as partes que se completam na oração (as pessoas/ficam jogando).

No terceiro parágrafo sinalizei com o “sol” a palavra anos, pois o “a” estava um pouco apagado (a intenção foi reforçar a importância de cuidar os detalhes quando escrevermos um texto para um interlocutor ausente - leitor, ou seja, fazer com que o aluno refletisse se outra pessoa lendo o seu texto também iria compreender a palavra escrita). Outra palavra sinalizada foi “Harca” (palavra escrita com H), neste caso, uma irregularidade ortográfica.

**3° PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO N**

*Teve uma vez quando eu tinha sete anos, os bueiros estavam entupidos e começou a chover ela durou dois dias parecia a Harca de Noé.*

1° Versão do 3° parágrafo da Produção Textual do Aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

Morais (2000, p.27-28) considera no caso de irregularidades (arca escrita com H), o fato de não haver nenhuma regra ou princípio que nos ajude saber por que determinadas palavras devem ser escritas com a letra H:

[...] o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta [...].

O autor considera que para a superação de erros diferentes se requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes:

[...] para avançar a superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente o seu trabalho, decidindo o que aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender. (MORAIS, 2000, p.28)



Durante conversa com o aluno N, falei sobre a existência de palavras que não possuem uma regra para a escrita, porém, que, na dúvida de sua escrita, poderíamos consultar o dicionário. Aproveito para mencionar que a palavra “ela” (referindo-se à chuva) não foi sinalizada no texto; entretanto, tal emprego foi discutido com o aluno no momento da entrega do texto corrigido. Pedi que ele relesse a frase e tentasse identificar a quem essa palavra (“ela”) estava se referindo, e de que outra maneira poderia reescrever a frase. Destaco que essas intervenções diretas funcionam de modo muito eficiente.

No quarto parágrafo sinalizei com o “sol” três palavras e uma com a “estrela”. As palavras sinalizadas com o “sol” foram: *tv* (apenas com o intuito de que ele repensasse a escrita reduzida dessa palavra ou ainda por que “*tv*” ao invés de “*televisão*”); *estavão* (verbo terminado em “am”, caso de regularidade morfológico gramatical) de acordo com Moraes (2000); e *estragado* (escrita no singular ao invés do plural). Referente à sinalização com a “estrela”, utilizei-a para indicar a necessidade de incluir algum sinal de pontuação após a palavra “Bem”.

**4° PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO N**

*Bem ★voltando ao bairro onde eu moro estava tudo alagado tv, cama, geladeira, e etc estavão estragado ou quebrados.*

1° Versão do 4° parágrafo da Produção Textual do Aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

Acredito que o morfema de plural “s” no final da palavra *estragado* se deu por falta de atenção e não porque o aluno não soubesse da sua necessidade (adequação ao plural), tendo em vista que a palavra *quebrados* está no plural.

No sexto parágrafo sinalizei com o “sol” duas palavras, sendo uma delas pelo mesmo motivo que no quinto parágrafo, ausência de acentuação (*moveis*) e a outra pela não adequação no plural (*estava*). Também acrescentei uma “estrela” após a palavra lixo para identificar a necessidade de um sinal de pontuação, ou para que o aluno pudesse acrescentar o “e”, a fim de ligar as orações (criar nova hipótese diferente da sinalizada pela professora).

**6° PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO N**

*Quando parou de chover os moveis estava quebrados, a rua estava cheia de lixo ★ as casas todas sujas.*

1° Versão do 6° parágrafo da Produção Textual do Aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

A palavra “estavam” (forma como deveria ter sido empregada no 6° parágrafo) é um caso de regularidade morfológico gramatical como já dito antes, fator de desconhecimento que pode ter dificultado a escrita, ou seja, a terminação “am” para a 3ª pessoa do plural.

Nesse caso, para ajudar o aluno N, resolvi escrever o 6º parágrafo do seu texto em outra folha e após pedi que ele viesse até a minha mesa. Primeiro pedi que ele lesse a frase e me dissesse qual o significado da mesma, após segui com outras perguntas:

DIÁLOGO ENTRE A PROFESSORA E O ALUNO N

**Professora:** *O que significa a palavra “moveis”?*

*Quando fiz a pergunta apenas sinalizei com o dedo a palavra que desejava saber o significado, não queria influenciá-lo quanto ao modo de pronuncia.*

**Aluno N:** *Aquilo que a gente tem em casa professora...tipo armário, sofá...*

**Professora:** *Pronuncia essa palavra: “moveis”.*

**Aluno N:** *“móveis”. Pronunciou “mó”. Nesse momento, perguntei por que ele havia pronunciado a palavra maneira (“m”+ “o” = “mó”).*

**Aluno N:** *Porque “móveis” se diz assim professora.*

**Professora:** *Agora outra pergunta...como se lê estas sílabas: “mo” e “mó”? (sílabas anotadas em uma folha de caderno). Também quero um exemplo de palavras com essas sílabas.*

**Aluno N:** *Tá bom... “mo”... mochila...*

*E assim prosseguimos com análises fonéticas.*

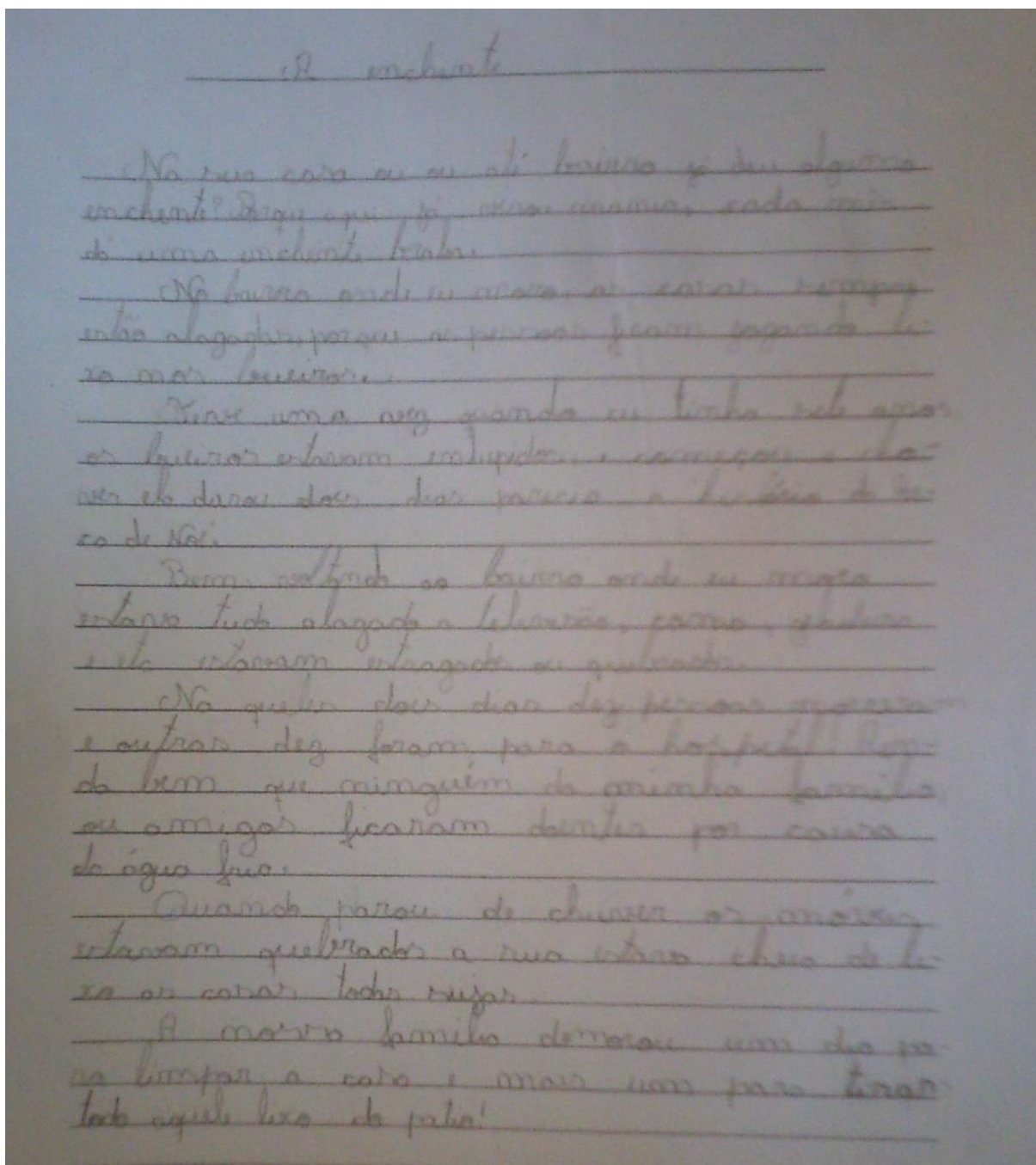
Diálogo entre a Professora e o Aluno N – intervenção sobre a escrita da palavra “móveis”.

Nesse caso, o aluno percebeu, me determinados contextos, a diferença entre o som aberto de uma palavra acentuada e o som fechado de outra que não tem acento. Com o auxílio da planilha de avaliação de textos, pude analisar critérios de correção para escrever “recadinhos” para os alunos, com intuito de contribuir para a estrutura e reescrita das suas produções textuais. Pode-se perceber que o aluno N tem uma letra legível; separa as palavras de forma correta; utiliza sinais de pontuação, oscilando quanto à sua colocação adequada; na ortografia, destaco o contexto da irregularidade (uso indevido da letra) e ausências de acentuação; o texto possui coesão e coerência, e está bem organizado.

Após orientações quanto à reescrita, o aluno recebeu uma folha com linhas<sup>6</sup> para a 2ª versão do seu texto; seguem as correções feitas por ele:

<sup>6</sup> Folhas para produção textual que confeccionei durante o estágio (anexo 1).

## PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º VERSÃO



2º Versão da Produção Textual do aluno N sobre o que acontece com a chuva no seu bairro.

Percebe-se que no primeiro parágrafo o aluno fez as correções sinalizadas, porém modificou o início do parágrafo e duplicou a palavra “ou”.

**1º PARÁGRAFO (REESCRITA) – TEXTO ALUNO N**

Na sua casa ou ou até bairro já deu alguma enchente? Porque aqui já virou mania, cada mês da uma enchente braba.

2º Versão do 1º parágrafo da Produção Textual do Aluno N

Nos demais parágrafos observei que foram feitas as correções solicitadas, porém dois aspectos me chamaram a atenção: o primeiro ocorreu no 5º parágrafo, tendo em vista que o aluno ao invés de escrever a palavra “naqueles” escreveu “ na queles” (fato que não ocorreu na primeira versão), ou seja, separou a palavra, errando a segmentação da mesma; e o segundo aspecto foi que, no último parágrafo, o aluno substituiu a palavra “quintal” por “patio”, porém não colocou o acento.

Percebo que o aluno N ainda não faz uso dos acentos de forma adequada tendo em vista o argumento que já expus antes, porém, de forma geral, seu texto contempla satisfatoriamente os itens pertencentes à planilha de avaliação<sup>7</sup>. Além disso, o texto está bem formulado tematicamente, respeitando as margens e parágrafos necessários.

Outro texto que analisei foi o do aluno R, cuja temática era sobre uma cidade limpa. Tal temática se refere à primeira produção textual solicitada para turma.

Escolhi esse texto devido à sua estrutura e forma de organização, pois o aluno elaborou um texto sem parágrafos e pontos finais, além disso, utilizou letras maiúsculas no meio de frases, sem que as palavras estivessem se referindo a um nome próprio. Segue enunciado para a produção textual sobre a cidade limpa:

**ENUNCIADO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL**

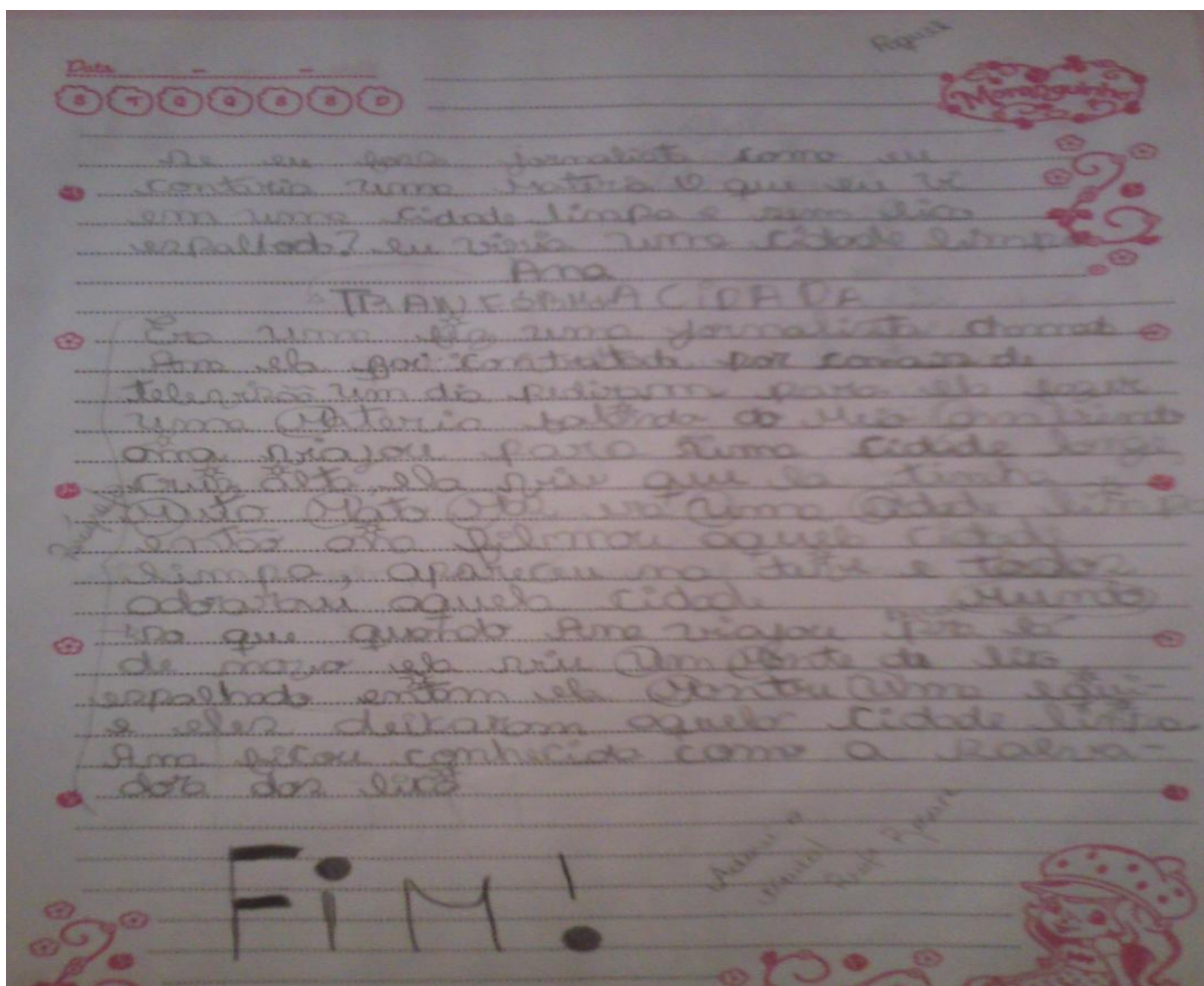
*“Se eu fosse um jornalista, como eu contaria, em uma matéria, o que eu vi em uma cidade limpa e sem lixo espalhado?”*

Primeira Produção Textual produzida pela Turma

---

<sup>7</sup> Planilha utilizada para estabelecer o andamento das produções textuais dos alunos.

PRODUÇÃO TEXTUAL – 1º VERSÃO



1º Versão da Produção Textual do aluno R sobre a cidade limpa.

Conforme mencionado, o aluno R criou um texto com apenas um parágrafo. Dessa forma, inseri uma marcação no texto identificando a necessidade de parágrafos. Pessoalmente, conversei com o aluno sobre os parágrafos que deveriam ser inclusos e os espaços necessários ao iniciar nova linha (utilização de letra maiúscula no início de frase).

**ÚNICO PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO R**  
**ANA**  
**TRANSFORMOU A CIDADE**

*Era uma fez uma jornalista chamada  
 Ana ela foi encontrada por canais de  
 televisão Um dia pediram para ela fazer  
 Uma Materia falando do Meio ambiente  
 ana viajou para Uma Cidade longe,  
Cruz alta, ela viu que la tinha  
Muito Mato Mas era Cidade limpa,  
 então ana filmou aquela Cidade  
 limpa, apareceu na teve e todos  
 adoraram aquela cidade \*\*\*\*\* Mundo*

*so que quando Ana viajou pra lá  
de novo ela viu Um Monte de lixo  
espalhado entam ela Montou Uma equi-  
e eles deixaram aquela Cidade linpa.  
Ana ficou conhecida como a salva-  
dora dos lixo*

1º Versão da Produção Textual do aluno R sobre a cidade limpa. **Obs:** Ao digitar o texto do aluno R manteve a mesma estrutura e os asteriscos (\*\*\*\*\*) na décima linha representam um espaço no texto deixado por ele.

Podemos perceber que o texto do aluno R possui uma estrutura única, oscilando quanto à organização das suas margens. No lado esquerdo, todas as “frases” possuem a mesma distância da margem; já o lado direito é desordenado, ou seja, as frases não são escritas até o final da margem.

Quanto à análise da escrita início pela primeira linha, nela faço destaque para a palavra “*fez*”, pois aluno troca a letra “v” pela letra “f”, considerando que deseja escrever a palavra “vez” ao invés de “fez”. Morais (2000, p.29) aborda as correspondências fonográficas regulares, como no caso de grafias “F” e “V” e considera que as trocas de letras se devem aos sons muito parecidos:

[...] Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de “pares mínimos”, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram.

Outro aspecto marcante é que o aluno R utiliza o ponto final apenas uma vez (linha 14), ao contrário da vírgula que se faz presente em alguns trechos do texto (linhas 5, 7 e 9), o que mostra que este sinal já está sendo observado pelo escrevente, embora sem domínio ainda do contexto adequado. Na terceira linha após a palavra “televisão”, ele escreve a palavra “Um” com letra maiúscula, talvez na tentativa de indicar o início de uma nova frase; e nesse caso até pensei na possibilidade do esquecimento de tal sinal de pontuação. Porém, ao longo do texto, percebi que a letra maiúscula, no meio de frases, se torna algo comum (linhas 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 13). Por outro lado, em outras partes do texto ele não utiliza a letra maiúscula quando escreve nomes próprios como, por exemplo, Meio ambiente (linha 4) – utilizou letra maiúscula somente na palavra “Meio”; ana (linha 5) - essa palavra oscila quanto à forma de escrita, pois em alguns momentos até escreve “Ana” (com letra maiúscula). Tais empregos das maiúsculas também mostram que o aluno ensaia, testa esta utilização ainda sem o conhecimento das convenções. Em consequência da falta de pontuação e estruturas “estranhas” o texto em certos momentos se torna confuso.

Da mesma forma que o aluno N, o aluno R também não acentuou algumas palavras, como: “Materia” e “so”.

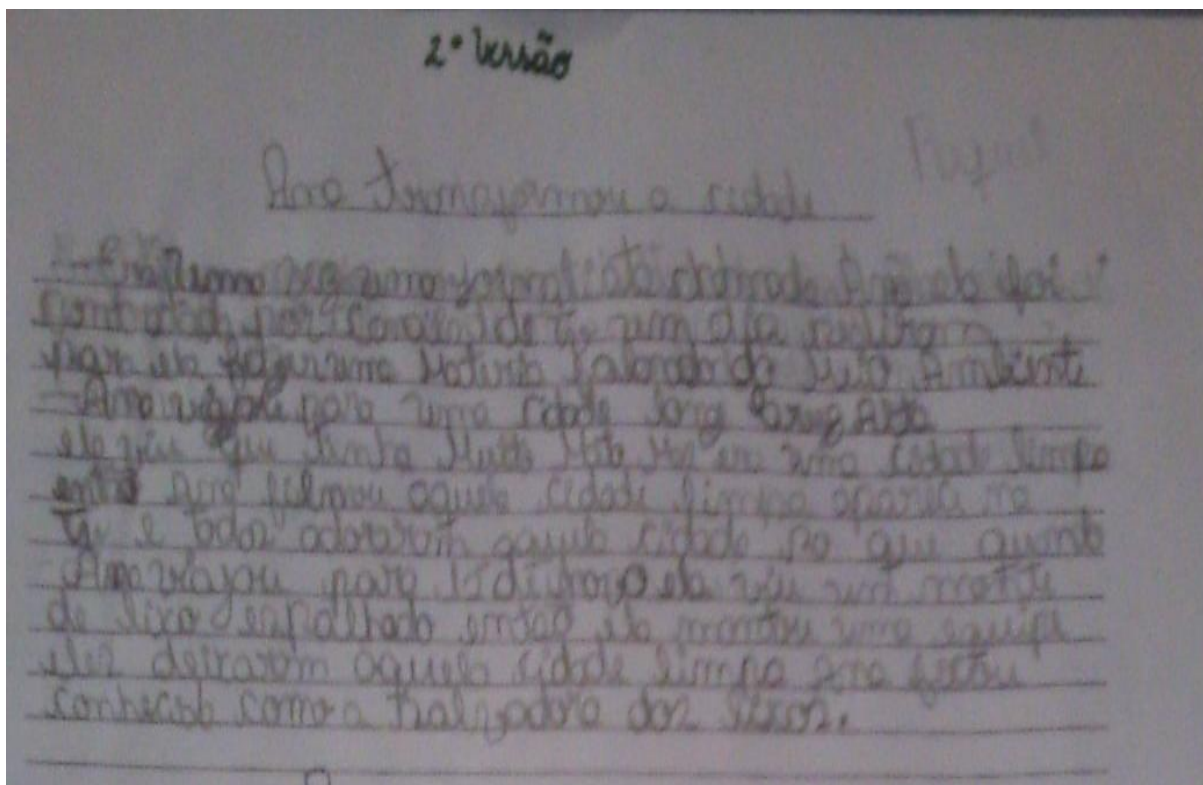
Palavras como “entam” (então) linha 13, “linpa” (limpa) linha 7 e “adorarau” (adoraram) linha 10, se referem a casos de regularidades contextuais e morfológico gramaticais. O aluno, no caso da palavra “linpa”, não considerou a regra ortográfica do m em final de sílaba antes das letras “p” e “b”.

No final da linha 13, o aluno escreve “equi-” talvez na tentativa de escrever equipamento, palavra que deduzi devido o contexto da sua história, mas acredito que tal fato se deu por falta de atenção.

Pude analisar na primeira versão que o texto é legível e que a presença de sinais de pontuação se dá oscilando. De modo geral, seu texto possui coesão e coerência, porém apresenta algumas construções estranhas, principalmente pela ausência ainda de sinais de pontuação.

Após orientações quanto à reescrita, o aluno recebeu, assim como o aluno N, uma folha com linhas para a 2º versão. Seguem as correções feitas por ele:

#### PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º VERSÃO



2º Versão da Produção Textual do aluno R sobre a cidade limpa.

Na segunda versão, o aluno reescreve algumas das palavras que foram sinalizadas, porém faz uso de sinais de pontuação apenas na última linha (ponto final). Para melhor visualização, segue texto digitado, na íntegra, do aluno R:

**2ª VERSÃO – TEXTO ALUNO R**

**ANA TRANSFORMOU A CIDADE**

- Era uma vez Uma jornalista chamada Ana ela foi contratada por canais tv Um dia pediram para ela fazer Uma Materia falando do Meio Ambiente  
- Ana viajou para Uma Cidade longe Cruz Alta ele viu que tinha Muito Mato Mas era Uma Cidade limpa então Ana filmou aquela Cidade limpa aparece na tv e todos adoraram aquela Cidade so que quando Ana viajou para lá de novo ela viu Um monte de lixo espalhado então ela montou Uma equipe eles deixaram aquela cidade limpa Ana ficou conhecida como a salvadora dos lixos.

2º Versão da Produção Textual do aluno R sobre a cidade limpa **Obs:** Ao digitar o texto do aluno R manteve a mesma estrutura criada por ele.

Ao ler a 2ª versão do texto, observei que a estrutura e o título foram modificados. Na 1ª versão a palavra “Ana” foi separada do resto da frase; na 2ª versão ele estrutura a frase em uma única linha.

Na tentativa de criar parágrafos, são colocados travessões no início das frases, porém, não para identificar a fala de algum personagem, mas com o intuito de estabelecer, supostamente, um espaço entre a margem e o início do parágrafo. A estrutura, no que se refere ao formato do texto, de modo geral, sofreu modificações, e as margens à direita possuem um espaço menor do que na primeira versão.

Sublinhei na 2ª versão palavras que foram modificadas e outras mantidas da 1ª versão. Algumas palavras permaneceram escritas indevidamente com letra maiúscula, porém, as que necessitavam ser reescritas foram “corrigidas” pelo aluno, como foi o caso das palavras: Ana, Meio Ambiente, Cruz Alta.

A palavra “tv”, na 1ª versão, havia sido escrita com a inclusão da vogal “e” – “teve”, devido à relação letra/som. Além disso, foi possível perceber que o aluno substituiu a palavra televisão (escrita corretamente) pela palavra “tv” (mesmo significado) em outro trecho do texto. Dessa forma, o aluno substituiu no texto uma palavra por outra de mesmo significado (estabelece relações entre as palavras).

Na linha 5, considero que por falta de atenção ele tenha trocado o pronome “ela” por “ele”, pois na primeira versão fez o emprego do pronome “ela” de forma adequada.



Concluo a análise do texto do aluno R me referindo aos avanços entre o processo de escrita da primeira e segunda versão. Considero que, apesar de não empregar sinais de pontuação, ele fez algumas das correções sinalizadas, principalmente no que se refere ao emprego da letra maiúscula. Quanto à estrutura, fez modificações e incluiu parágrafos, ou seja, o ato de revisar textos implica voltar reflexivamente no texto, atentar para o emprego de recursos linguísticos, mesmo que alguns detalhes sejam ou não modificados.

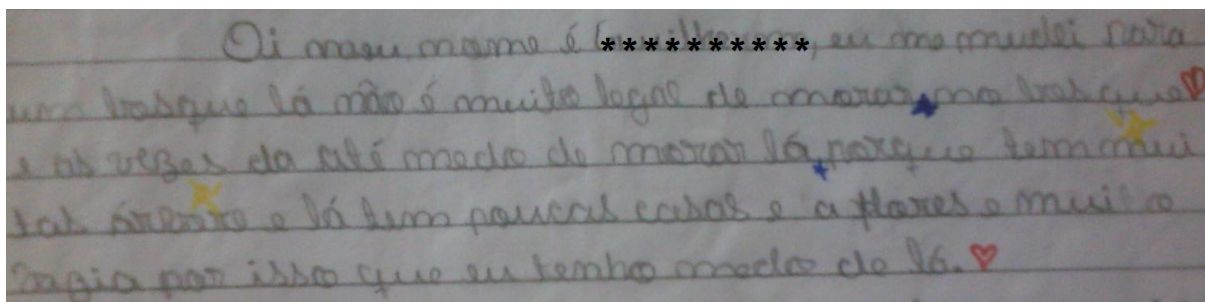
A última análise realizada é sobre um trecho (1º parágrafo) da produção textual do aluno G, no que refere a sinalizações quanto à reescrita de palavras, inclusão de pontos e/ou vírgulas e construções de frases estranhas que deveriam ser revisadas e reescritas. Nos textos analisados anteriormente não havia feito a marcação de frases e/ou trechos que não possuíam coesão e coerência, dessa forma, me atentarei mais a este tipo de análise no texto do aluno G. Para a escrita da produção textual, o aluno G partiu do seguinte enunciado:

**ENUNCIADO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL**

*“Imagine que você se mudou da cidade para o bosque e que nessa mudança novos hábitos foram adquiridos, conte-nos como é o seu dia e quais as diferenças entre morar no bosque e na cidade.”*

Sétima Produção Textual produzida pela Turma.

**PRODUÇÃO TEXTUAL (1º PARÁGRAFO) – 1º VERSÃO**



1º Versão do 1º parágrafo da Produção Textual do aluno G

O texto é legível, contém poucos erros ortográficos e de pontuação, porém houve a necessidade (através da minha marcação) de que ele reescrevesse o parágrafo devido à falta de alguns elementos e de articulação entre as partes. Assim que entreguei os textos “corrigidos” fiz questão de chamá-lo até minha classe e orientá-lo quanto ao fato de que esse parágrafo deveria ser reescrito por apresentar construções estranhas. Ainda pedi que ele lesse com atenção se colocando no lugar do leitor, ou seja, se perguntando se um leitor conseguiria entender o que estava escrito?

Sinalizei com um “sol” duas palavras: muitas (separada no texto com a ausência do traço “característico” quando separamos as sílabas de uma palavra) e árvore (escrita no

singular). Além disso, sinalizei com uma “estrela” a necessidade de pontuação após as palavras morar (2º linha) e lá (3º linha); e com um “coração” (2º linha e 5º linha) o que deveria ser reescrito. Importante salientar que nas marcações feitas com o “coração” não necessariamente o aluno deveria reescrever todo um parágrafo, pelo contrário às vezes eram necessários que se fizesse apenas ajustes na frase.

**1º PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO G (1º VERSÃO)**

*Oi meu nome é \*\*\*\*\*, eu me mudei para  
um bosque lá não é muito legal de morar ★no bosque  
e as vezes da até medo de morar lá ★ porque tem mui  
tas árvore e lá tem poucas casas e as flores e muito  
vazia por isso que eu tenho medo de lá.♡*

1º Versão do 1º parágrafo da Produção Textual do aluno G

Ao reescrever o parágrafo produzido pelo aluno G segui a mesma estrutura estabelecida por ele, aproveitei para mencionar que utilizei asteriscos (\*) (1º linha) para manter sigilo quanto ao nome do aluno.

No que se refere à escrita da palavra “*muitas*” identifiquei como sendo falta de atenção o esquecimento do traço (-) ao separar as sílabas, tendo em vista que a separação de sílabas estava correta. Outro aspecto a ser considerado é a escrita da palavra “*árvore*” no singular, que também atribuo à falta de atenção, pois as demais palavras estão empregadas no plural, como é o caso da expressão “*poucas casas*” ambas flexionadas no plural.

O 1º parágrafo tem apenas dois sinais de pontuação, a vírgula após o nome do aluno e o ponto final para marcar o término do parágrafo, nos demais trechos o texto é escrito sem sinalizações, o que pode ter levado o aluno a repetir a palavra “lá”, a fim de esclarecer que ele está tratando ainda sobre o bosque (frase longa). Interessante perceber que o mesmo estabelece relações entre as palavras, mesmo que de uma forma ainda não “organizada”.

Cagliari (2001) considera que “a pontuação desempenha uma função separadora e organizadora do texto escrito”. Pensando nisso é necessário que se trabalhe com tais sinais em sala de aula, porém, não de forma isolada, mas sim dentro de um contexto para que de fato os alunos possam entender o seu real significado, para isso é importante tornar a pontuação algo observável.

Ferreiro (1996) apud Brandão e Silva (1999) destaca fases em que ocorrem a aquisição da escrita, tais como:

1. A pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para seu interior. Primeiro, aparecem apenas a maiúscula inicial e o ponto final; mais tarde aparece alguma pontuação interna;

2. No interior do texto, tende a concentrar-se dentro e em torno dos fragmentos do discurso direto;

3. Outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: listas de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopeias, interjeições, exclamações);

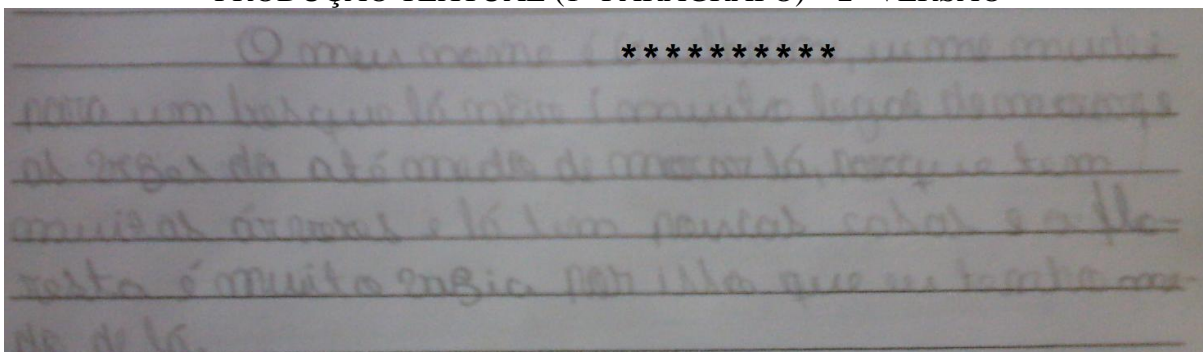
4. As fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marcação gráfica.

No texto do aluno G é possível identificar algumas das fases citadas por Ferreira (1996), principalmente no que se refere aos itens 1 e 2. Procurei, durante as intervenções, demonstrar a necessidade de se empregar os sinais de pontuação e as mudanças de sentido quando não inseridos em uma frase.

Orientei o aluno G que ele deveria acrescentar sinais de pontuação nesse parágrafo e que também deveria revisá-lo por apresentar “construções estranhas” (falta de coesão e de coerência), ou seja, falta de clareza nas informações.

De acordo com Vidal e Silveira (2005, p. 144) “um olhar que se volte para questões de coesão e coerência nos textos iniciais pode revelar sucessos e “impasses” na organização textual, para os quais é importante o professor estar atento”. Através das marcações e intervenções foi possível elucidar suas dúvidas quanto à estrutura e desenvolvimento do texto e ainda fazer com que ele refletisse sobre a mensagem que desejava transmitir em cada parágrafo, ou seja, se a ideia estava clara para outras pessoas que lesse a produção textual.

#### PRODUÇÃO TEXTUAL (1º PARÁGRAFO) – 2º VERSÃO



2º Versão do 1º parágrafo da Produção Textual do aluno G

**1° PARÁGRAFO – TEXTO ALUNO G (2° VERSÃO)**

*Oi meu nome é \*\*\*\*\*, eu me mudei  
para um bosque lá não é muito legal de morar e  
as vezes dá até medo de morar lá, porque tem  
muitas árvores e lá tem poucas casas e a flo-  
resta é muito vazia por isso que eu tenho me-  
do de lá.*

2° Versão do 1° parágrafo da Produção Textual do aluno G

Na segunda versão é possível perceber modificações como, por exemplo, a inclusão de vírgulas e trocas de palavras. Na 2° linha houve a retirada das palavras “no” e “bosque”; na 3° linha antes da palavra “porque” foi acrescentada uma vírgula; além disso, a palavra “muitas” (linha 4) não foi escrita de forma separada como na 1° versão, porém a palavra “floresta” (linha 4) está separada e com a utilização de traço para marcar tal separação, o que comprova a hipótese de que na 1° versão a falta do traço para separar a palavra “muitas” se deu por falta de atenção. A palavra floresta aparece somente na segunda versão, substituindo a palavra “flores”, isto é, o aluno percebeu que poderia adequar as palavras de acordo com o contexto da frase. É possível perceber os avanços desse aluno no processo de escrita de primeira e segunda versão, bem como sua tentativa positiva de reescrita desse parágrafo, através da retirada e colocação de novas palavras. O texto ficou mais claro e coeso facilitando a compreensão pelo leitor.

Em suma, a análise das produções textuais dos alunos foi algo muito significativo, pois a partir de sinalizações que realizei em seus textos viabilizei que eles refletissem sobre os modos e convenções de escrita, mesmo que, em alguns casos, a 2° versão ainda apresentasse “erros”. Assim como Moraes (2000, p.28), concordo que para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras, o que difere simplesmente de memorizar determinadas regras, sem que se compreenda o processo de formação das palavras. E ainda, pensar na escrita de forma clara para que outras pessoas possam compreender aquilo que o autor (no caso o aluno) quer nos dizer.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo dedico aos resultados obtidos neste estudo e às minhas reflexões acerca das análises realizadas.

Revisitar os materiais da minha prática docente, base de estudo para este trabalho, proporcionou um olhar diferenciado sobre as atividades que realizei com a turma bem como em relação às produções escritas dos alunos.

Confesso que trabalhar com a produção textual foi um grande desafio, não só por inseri-la como prática constante em sala de aula, mas também pelo receio de como conduzir correções e problemáticas que deveriam ser abordadas e relacionadas com os temas da semana.

Durante minha trajetória escolar não me recordo de muitos momentos em que a produção textual esteve presente, lembro-me apenas de quando as professoras solicitavam que escrevêssemos uma história sobre um tema qualquer, porém sem que esta fosse retomada individual ou coletivamente para novas aprendizagens. Ficava angustiada toda vez que precisava escrever, pois não sabia como iniciar um texto, bem como desenvolvê-lo, o que tornava os meus textos curtos e com falta de complementações.

Foi durante o curso de Pedagogia, principalmente, nas mini práticas<sup>8</sup> realizadas nas escolas que identifiquei a produção textual, em alguns momentos, desenvolvida de forma descontextualizada, ou seja, sem significado para os alunos e sem preparação para a escrita. Durante o estágio final, com o auxílio da minha orientadora, Maria Isabel H. Dalla Zen, incorporamos a produção textual como prática constante em sala de aula e ainda a vinculamos as diferentes disciplinas e conteúdos que seriam estudados no semestre.

A partir da análise da prática docente por mim realizada, bem como da escrita e desenvolvimento deste trabalho foi possível identificar aspectos que comprovam a produção textual como suporte evidente para as temáticas abordadas em sala de aula. Sendo assim, a escrita dos textos dos alunos demonstrou estar alicerçada sobre temas/conteúdos abordados em diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que os textos fossem mais consistentes e argumentativos, oportunizando remissões às discussões feitas em aula e funcionando como canal para que os alunos inserissem suas experiências sobre os temas estudados.

Segundo Dalla Zen (2010) “aprender a escrever um texto implica em um trabalho linguístico de reflexão sobre a escrita, o qual pode ser vivenciado conjuntamente entre o professor e o aluno”. Dessa forma, através de relatos sobre a minha prática percebe-se a

---

<sup>8</sup> Atividades obrigatórias realizadas durante o curso de Pedagogia/UFRGS.

produção textual também como um canal de reelaboração de conhecimentos linguísticos, pois o processo de reescrita viabilizou que o texto fosse revisitado e, portanto, passível de reorganizações, retomadas que incluíram reflexões linguísticas importantes.

Ao longo desse estudo, defendo a ideia de um espaço nobre para a produção textual em sala de aula, tendo em vista as múltiplas aprendizagens incorporadas nessa atividade e que puderam ser constatadas nesse trabalho. Percebo ainda, que muitos caminhos podem ser trilhados quando falamos em produção textual, pois através da escrita de textos podemos desenvolver atividades riquíssimas em sala de aula que sirvam de alicerce para o “bom” desempenho em outras disciplinas.

## REFERÊNCIAS

GOODMAN, Kenneth S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e desenvolvimento.** IN: \_\_\_\_\_. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1990, p.15.

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria. **Gêneros textuais nos anos iniciais.** Alfabetizar: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.107 e 109.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Eles já estão alfabetizados: dando continuidade ao processo.** Alfabetizar: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 87-88 e 96.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, p. 86.

NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. **Sobre um ambiente alfabetizador.** Alfabetizar: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 76.

HERNÁNDEZ, Fernando. Um mapa para iniciar o percurso. IN: \_\_\_\_\_. **Transgressão e diferença:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SNYDERS, George. Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos.** IN: Língua Portuguesa: ensino fundamental/ Coordenação, Egon Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 96-98. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Argumentação, Estilo, Composição: Introdução a Escrita Acadêmica.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita.** IN: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 1997, p.46 e 56.

MORAIS, Artur Gomes de. **A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? o que ele precisa memorizar?** Ortografia: ensinar e aprender. Porto Alegre, 2000, p.27-29 e 32-33.

CASTRO, Magda Suzana da Cunha. **Da oralidade à escrita: um caminho para a aprendizagem ortográfica.** Projetos Pedagógicos: Cenas de Sala de Aula. 2º edição. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.86.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A variação linguística e o ensino de língua materna.** IN: \_\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática 1º e 2º graus/ Luiz Carlos Travaglia – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2000, p. 41.

VIDAL, Fernanda Fornari; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Coesão e Coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões.** Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores/ Organizado por Jaqueline Moll. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 137 e 144.

SABINSON, Maria Laura Mayrink. **A produção escrita da criança e sua avaliação.**In: Leitura: teoria e prática, ano 12, n.22, p. 26-27, dez. 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Breve história dos sinais de pontuação.** IN: MASSINI-CAGLIARI, Gladis (org.). Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 2001.

FERREIRO, Emília. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. IN: FERREIRO, E; PENTECORVO, C; MOREIRA, N. e HIDALGO, I. Chapeuzinho vermelho aprende a escrever – estudos psicolinguísticos comparativos. São Paulo, Ática, 1996.



**ANEXOS**

ANEXO A - FOLHA CONFECCIONADA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL:

A large rectangular box containing a series of horizontal lines for text production. The box is empty, with only a few lines visible at the top and bottom, suggesting a template for writing.

**APÊNDICE**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ENVIADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA:

**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 matriculado 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 UFRGS/FACED 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

APÊNDICE B - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: TURMA DA MÔNICA EM BARULHINHO DE CHUVA:



## APÊNDICE C – HAVERÁ ÁGUA QUANDO A GENTE FICAR VELHO?

HAVERÁ ÁGUA QUANDO  
A GENTE FICAR VELHO

14/02/98

O meu amigo Marcelo está superpreocupado. É que ele leu que, do jeito como a gente trata a água do planeta, pode ser que, no futuro, quando ele ficar velho, não exista mais nenhuma gota de água.

De água limpa, pelo menos...

Eu não entendo muito sobre esse assunto, mas acho que ele tem razão de ficar preocupado.

Você já andou por aí e viu como as pessoas desperdiçam água?

É um tal de ficar lavando carro com a mangueira ligada o tempo todo ou então lavando quintal, como se o chão fosse um lugar que devesse ficar limpo como um prato em que a gente fosse comer.

O pior é quando você passa pelas avenidas marginais e vê o monte de porcaria que as fábricas jogam na água, como se os rios fossem assim uma enorme privada, em que elas pudessem jogar todo o cocô que fizessem sem nem ligar.

O mar? Puxa, há dias que você vai lá, e o mar mais parece um lixão!

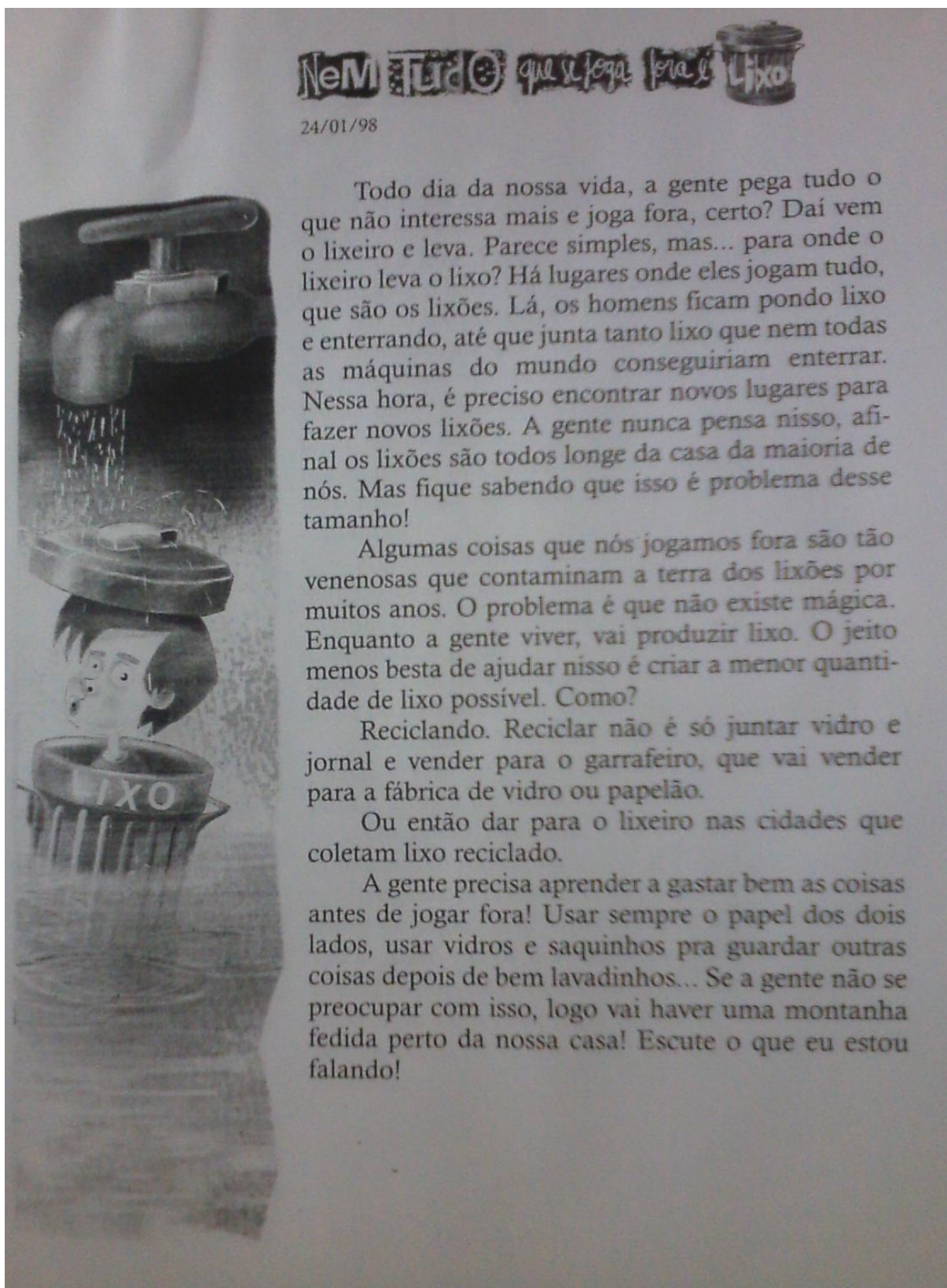
O que é que as pessoas estão pensando? Será que elas acham que coisas como água nunca acabam? Pois acabam, sim!

Essas pessoas, especialmente as pessoas já grandinhas, parece que não estão nem um pouco preocupadas com o mundo que vai ficar para a gente...

Eu não quero um mundão seco e com um monte de cocô no lugar dos rios! Já imaginou?!



APÊNDICE D – CRÔNICA: NEM TUDO O QUE SE JOGA FORA É LIXO:



## NEM TUDO que se joga fora é LIXO

24/01/98

Todo dia da nossa vida, a gente pega tudo o que não interessa mais e joga fora, certo? Daí vem o lixeiro e leva. Parece simples, mas... para onde o lixeiro leva o lixo? Há lugares onde eles jogam tudo, que são os lixões. Lá, os homens ficam pondo lixo e enterrando, até que junta tanto lixo que nem todas as máquinas do mundo conseguiriam enterrar. Nessa hora, é preciso encontrar novos lugares para fazer novos lixões. A gente nunca pensa nisso, afinal os lixões são todos longe da casa da maioria de nós. Mas fique sabendo que isso é problema desse tamanho!

Algumas coisas que nós jogamos fora são tão venenosas que contaminam a terra dos lixões por muitos anos. O problema é que não existe mágica. Enquanto a gente viver, vai produzir lixo. O jeito menos besta de ajudar nisso é criar a menor quantidade de lixo possível. Como?

Reciclando. Reciclar não é só juntar vidro e jornal e vender para o garrafeiro, que vai vender para a fábrica de vidro ou papelão.

Ou então dar para o lixeiro nas cidades que coletam lixo reciclado.

A gente precisa aprender a gastar bem as coisas antes de jogar fora! Usar sempre o papel dos dois lados, usar vidros e saquinhos pra guardar outras coisas depois de bem lavadinhos... Se a gente não se preocupar com isso, logo vai haver uma montanha fedida perto da nossa casa! Escute o que eu estou falando!