

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

Manoela Caurio da Costa

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS DE SEGUNDO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

1º Semestre

2010

Manoela Caurio da Costa

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS DE SEGUNDO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

1ºSemestre

2010

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer...

... primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado...

... aos meus pais e irmãos, que proporcionam uma base forte para a minha formação. E pelos momentos alegres que até hoje vivemos.

... à minha irmã Duda, por me motivar e me auxiliar nos trabalhos acadêmicos. Também por sua alegria contagiante.

... ao meu esposo Maikon, pelo amor e companheirismo na vida, e durante minha trajetória na universidade.

... às minhas colegas e amigas, que fizeram minhas manhãs mais alegres e prazerosas...

... à minha querida orientadora Bela, que me auxiliou nas escolhas dos caminhos percorridos durante este trabalho. Neste período de convivência, no qual aprendi muito, passei a admirá-la, tanto a pessoa como a professora que ela é...

RESUMO

O presente trabalho tem como foco minha prática docente do sétimo semestre do Curso de Pedagogia, desenvolvida em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Contextualiza e investiga a escrita de narrativas da turma em questão. Busca identificar as marcas de experiências culturais nesses escritos e a presença de diferentes elementos linguísticos do narrar e suas recorrências. Insere-se nos estudos sobre linguagem e alfabetização, mais precisamente sobre a produção textual de narrativas. Tem como autores referência Dalla Zen (2006), Jolibert (1994), Abaurre (1997), Fiad (1997) e Sabinson (1997). A pesquisa, de cunho etnográfico, apresenta características do estudo de caso, por ter sido realizada em um contexto específico. Após uma análise inicial, destaco que a escola deve abrir espaços para a produção textual desde os primeiros anos escolares, assim como explorar o conhecimento prévio do aluno para a escrita de textos. As produções analisadas, mesmo sendo de crianças em processo inicial de alfabetização, evidenciam emprego de recursos linguísticos tais como pontuação e elementos de coesão. Apontam, também, elementos das experiências culturais dos escreventes, a exemplo: o conhecimento de enredos de histórias ouvidas e lidas, dentre outras vozes do cotidiano desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Alfabetização. Produção de narrativas escolares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – História em quadrinhos.....	17
Figura 2 - Texto 1: menino de 8 anos.....	24
Figura 3 - Texto 2: menino de 8 anos.....	25
Figura 4 - Texto 3: menina de 7 anos.....	26
Figura 5 - Texto 4: menino de 7 anos.....	28
Figura 6 - Texto 5: menina de 7 anos.....	29
Figura 7 - Texto 6: menino de 7 anos.....	30
Figura 8 - Texto 7: menina de 7anos.....	32
Figura 9 - Texto 8: menino de 8 anos.....	33
Figura 10 - Texto 9: menino de 8 anos.....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	24
Quadro 2 -	25
Quadro 3 -	26
Quadro 4 -	28
Quadro 5 -	29
Quadro 6 -	30
Quadro 7 -	32
Quadro 8 -	33
Quadro 9 -	34

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	8
2. DE COMO SURGIRAM AS IDEIAS.....	9
2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO.....	9
2.2 ALUNOS LEITORES E ESCRITORES	10
2.3 ESCOLHENDO OS TEXTOS: AS NARRATIVAS	12
3. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	14
3.1 INICIANDO O PERCURSO.....	14
3.2 DELINEANDO AINDA MAIS OS CAMINHOS.....	15
4. TEORIZANDO CONCEITOS.....	18
4.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	18
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	19
4.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	20
5. NARRATIVAS EM ANÁLISE	23
5.1 TEXTO 1 – CONTANDO SOBRE O MEDO.....	23
5.2 TEXTO 2 – NARRANDO SOBRE UMA ATRAÇÃO FAVORITA.....	27
5.3 TEXTO 3 – TRANSPONDO QUADRINHOS PARA A NARRATIVA DESENVOLVIDA.....	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA SEGUIR PENSANDO	36
REFERÊNCIAS.....	38

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho se constitui como requisito final para a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal é analisar a construção de narrativas de crianças em processo de alfabetização, escritas que surgiram a partir de propostas planejadas por mim, durante a prática pedagógica ocorrida no sétimo semestre deste curso, em uma escola estadual do município de Porto Alegre/RS.

O estudo que aqui apresento segue organizado em seis capítulos: no primeiro apresento o trabalho, no segundo faço uma contextualização da escola e da turma a partir da qual a pesquisa foi realizada. Neste eixo informo, também, as motivações que me levaram ao interesse por este tema (as narrativas infantis) e os critérios de escolha dos textos analisados.

No terceiro capítulo, indico os caminhos percorridos neste estudo, retomando o interesse pela temática e apontando os recursos metodológicos utilizados para a construção do trabalho.

Já no quarto capítulo, desenvolvo uma síntese de conceitos que estiveram presentes durante minha formação docente e também durante a minha prática e, por consequência, neste estudo. Faço uma reflexão, discutindo de que modo eles foram operacionalizados durante as atividades de construção das narrativas as quais aqui analiso.

No quinto capítulo, relato e analiso as três propostas de produção textual escolhidas para o estudo. Comento sobre a receptividade da turma em relação a cada proposta, mostro os textos pesquisados e minhas leituras a partir deles, sempre procurando relacionar os aspectos teóricos com os indícios dos recursos narrativos visualizados nessas produções.

Ao final do estudo, faço uma retomada das principais reflexões feitas a partir dos textos analisados, bem como as considerações que penso ser importantes para a escrita de textos nos anos iniciais, indicando caminhos que ainda podem ser pensados para dar continuidade ao estudo.

2. DE COMO SURGIRAM AS IDEIAS

Neste primeiro capítulo, apresento o contexto investigativo da minha pesquisa. Descrevo a turma, elementos importantes sobre o planejamento e meus principais objetivos da prática, pertinentes à realização deste trabalho. Também destaco as motivações que me levaram a aprofundar o estudo sobre a escrita das crianças e justifico por que escolhi os textos analisados no presente trabalho.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Minhas motivações para esta pesquisa surgiram durante o período de estágio curricular, que aconteceu mais precisamente entre os meses de setembro e dezembro de 2009. Minha prática docente foi desenvolvida em uma turma de segundo ano de uma escola estadual localizada em Porto Alegre.

A turma era composta por 24 alunos, sendo 14 meninos e 10 meninas de sete a nove anos. Os níveis de alfabetização, como esperado, eram diversificados (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético)¹. Os alunos moravam em bairros no entorno da escola, com os pais e/ou avós.

Constatando a falta de produções textuais nesta fase inicial de escrita naquela sala de aula, um dos meus objetivos era possibilitar aos alunos escritas diversificadas como histórias, poemas, quadrinhos, cartas, dentre outras. Deste modo, pude refletir com a turma sobre as diferentes funções da escrita, tornando esses momentos prazerosos e desafiadores para as crianças. A turma exercitou a escrita a partir de diversas propostas de leitura e de produção textual, tais como histórias, poema e leitura de imagens. A partir dessas imagens por mim escolhidas, os alunos criavam e escreviam uma história.

2.2 ALUNOS LEITORES E ESCRITORES

¹ Esses são níveis que caracterizam hipóteses presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, descritos e fundamentados por FERREIRO e TEBEROSKY no livro *A Psicogênese da Língua Escrita* (1986).

As crianças constroem, reconstróem hipóteses “sobre as marcas no papel” percorrendo um longo caminho na tentativa de entender o que é, o que representa e como funciona a escrita. E é, por esses caminhos de reflexão sobre a leitura e a escrita, que elas se vão tornando leitoras, escritoras, constituindo-se na e pela escrita como sujeitos produtores de significados. (ÁVILA, 2004, p. 30 - 31).

Acreditando nas palavras de Ávila, durante meu estágio curricular, pensei em estratégias para que meus alunos “percorressem esses caminhos” da alfabetização, tornando-se, assim, “leitores e escritores”.

Meu planejamento semestral contemplou leituras de diversos gêneros textuais como já referi anteriormente. Além de a turma mostrar interesse por livros e histórias, acredito também na importância da leitura e do conhecimento de diferentes tipos de textos, para que as crianças entendam melhor o que leem, compreendendo as características e a função social da linguagem nas modalidades oral e escrita, em seus diferentes contextos. Assim, poderão construir o processo da escrita com maior desenvoltura, aprendendo novos conhecimentos sobre a língua materna. Para exemplificar a importância de conhecimentos diferenciados da função da escrita trago como aporte Josette Jolibert (1994:21):

É preciso que tenham consciência, como leitoras e também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, de gêneros de papéis... e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada, ocupada pela escrita manuscrita do professor, nem à página impressa do manual. (JOLIBERT, 1994, p. 21).

Pude acompanhar as escritas dos alunos, escritas estas que me ajudaram a pensar meus próximos planejamentos, a refletir sobre esse processo de construção (com seus avanços e suas oscilações), a elaborar minhas avaliações e a me encantar com as histórias que surgiram: criativas, repletas de imaginação e com indícios de recursos linguísticos bem empregados!

Durante o primeiro semestre de 2009, conforme minhas conversas com a professora titular, a turma em estudo teve contato com textos em momentos de cópias e de construções frasais, portanto ainda não haviam tido espaço de criação e de escritas textuais propriamente ditas. O fato de que este espaço não estava presente nessa escola, em uma turma em pleno processo de alfabetização, me fez

pensar em quais outros segmentos da sociedade essas crianças teriam momentos e oportunidades de escrever, “ensaiando” seus conhecimentos e assim superando-os com novos conhecimentos adquiridos, situações essas que considero importantes. Nesse sentido, trago Magda Soares (2004: 22):

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com o material escrito real, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita[...] (SOARES, 2004, p. 22).

E creio que as práticas sociais também podem estar representadas, em certa medida, na escola. Por isso, os momentos de leitura e de produção textual estavam presentes nos planejamentos de todas as semanas do estágio curricular. Durante as contações de histórias, a turma mostrava-se curiosa e interessada, questionando sobre as imagens e perguntando “o que vamos escrever depois de ler esse livro?”, pois a escrita acontecia sempre após uma leitura prévia, leitura essa individual (leitura de imagens) e leitura coletiva (por meio da qual eu lia para o grupo). Penso na importância de leituras prévias para auxiliar as crianças na escrita, enriquecendo seu vocabulário, de tal maneira que possam utilizar esse novo repertório em seus textos. Percebi, também, que essa leitura prévia abre um “leque” ideias possíveis, além do conhecimento e emprego das características dos textos. Para tal constatação apresento a ideia das autoras Abaurre, Fiad, Sabinson (1997, p. 24):

[...] por trás do trabalho de modificações de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se frequentemente motivações, as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem[...] (ABAURRE, FIAD, SABINSON, 1997, p. 24).

Enquanto realizava as produções textuais, a turma sempre se movimentava e discutia dentro do seu grupo de trabalho, uns ajudando aos outros; para mim, eles perguntavam sobre a escrita de palavras e, conforme as propostas, alguns solicitavam ideias sobre o que escrever. A qualidade da escrita, me parece, dependia da temática, do tipo de proposta e do interesse que esses elementos suscitavam para cada criança. Ou seja, percebi que as produções oscilavam quanto

ao seu desenvolvimento, em função das motivações provocadas em menor ou maior proporção no momento da escrita.

2.3 ESCOLHENDO OS TEXTOS: AS NARRATIVAS

Diante das várias produções da turma à qual tive acesso, vou focalizar meu estudo na escrita de narrativas, que foram frequentes na minha prática, pois estão muito presentes na vida (as crianças contam histórias desde muito cedo...), na família e no ambiente escolar. Entre as narrativas escolhidas, destaco as que os alunos escreveram contando situações por eles vivenciadas e aquelas em que reescreveram contos de fadas a partir de imagens.

As narrativas escritas mostram-se como uma caixa de ressonância de narrativas mais amplas, pois contêm elementos de discursos presentes no cotidiano da: família, escola, literatura, mídia, entre outras instâncias sociais, ou seja, elementos culturais que fazem parte das identidades desse sujeito. Nesse sentido, apresento Dalla Zen (2006, p. 41) ao referir o seguinte:

Somos, então, formados por muitas histórias: pelas que contamos, pelas que nos contam, pelas que escutamos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos em diferentes instâncias sociais - família, escola, igreja, grupos infantis e juvenis, entre outras. (DALLA ZEN, 2006, p.41).

Neste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, busquei rever, então, as narrativas escritas pelos alunos. Para isso, me detive em produções oriundas de diferentes propostas de escrita de narrativas, as quais demonstraram maior desenvoltura pela criança durante a produção do texto (extensão, receptividade da temática pelo autor/a, riqueza de elementos, tais como personagens, enredo).

Analisei esse conjunto de textos, investigando: *Quais os recursos linguísticos presentes nessas narrativas? Que marcas ou indícios de outras narrativas encontram-se nessas histórias?*

Primeiramente, contextualizando os conceitos de linguagem, letramento e alfabetização, tendo como base os estudos de Magda Soares, Maria Isabel Dalla Zen, Josette Jolibert, Maria Bernadete Abaurre, Ivany Ávila, entre outros.

Posteriormente, argumentando sobre a importância da produção textual, mesmo no período de aquisição da língua escrita, sobre o significado da escrita de

narrativas. Ainda, mostrando e discutindo os modos de expressão evidenciados pelos alunos nas produções desse gênero, para assim exemplificar e comprovar minhas constatações.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, indico os caminhos percorridos neste estudo, retomando o interesse pela temática e apontando os recursos utilizados para a construção do trabalho.

3.1 INICIANDO OS CAMINHOS

Este estudo é de cunho etnográfico, pois me coloca como pesquisadora participativa dentro do ambiente investigado, possibilitando retomar o material produzido quando estive em contato direto com a turma durante um estágio curricular de trezentas horas. Neste tipo de investigação, os dados coletados são, em sua maioria, descritivos. Trata-se de uma abordagem qualitativa com características de estudo de caso, isso por ter sido realizada em uma turma específica, um segundo ano, no qual fui professora durante aquele estágio. Entretanto, acredito que minha experiência poderá ser referência para outras professoras e suas turmas em outros contextos. Uma boa definição de abordagens qualitativas está em André (1995, p. 29):

O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Neste caso, meus dados descritivos se organizam a partir da retomada das produções realizadas naquela turma já referida, produções que foram propostas e desenvolvidas em determinadas condições: “crianças, vocês podem escrever! Vamos escrever as nossas histórias”. Essa era a voz pedagógica atuando para impulsionar as escritas infantis. E foi dessas interações que resultaram os textos que ora formam meu material empírico. O estudo em questão possui uma temática que se insere no campo dos estudos linguísticos, mais precisamente dos estudos sobre a escrita de narrativas por crianças, os recursos utilizados na sua montagem e os elementos culturais presentes nesses textos. Para a coleta de dados, utilizei as produções textuais dos alunos por mim coletadas durante a prática, meu diário de classe, no qual registrava observações mais relevantes e reflexões, principalmente sobre as práticas de alfabetização na turma em estudo.

3.2 DELINEANDO AINDA MAIS OS CAMINHOS

O caminho percorrido foi longo, muitas vezes marcado por certa insegurança. Mas fui superando essa sensação: lendo e escrevendo, fazendo escolhas e assim

moldando meu trabalho. Cada passo foi importante e necessitou de tempo, de dedicação, de concentração e de seriedade da minha parte como estudante e por parte de minha orientadora, para, assim, percorrermos juntas esse itinerário.

Apresento a seguir cada passo para a construção deste texto analítico, mostrando as escolhas que fiz e o modo como elas se constituíram.

Tudo começou pelo interesse na área da linguagem, interesse esse que surgiu durante as três disciplinas que trilhei durante o curso. As aulas de linguagem foram prazerosas e importantes para minha formação, sempre me possibilitaram enxergar uma ligação entre a teoria e a prática na sala de aula.

A partir das minhas experiências escolhi trabalhar com a leitura de diversos gêneros textuais no estágio curricular; assim como já citado antes, sempre estava presente a construção de uma produção textual, para as quais as temáticas e propostas se modificavam conforme o gênero textual que estávamos trabalhando.

Quando levava as produções textuais para casa, lia e relia e me encantava com as histórias que surgiam, apresentava para minha professora orientadora² do estágio, que também se encantava com o que lia. Percebíamos diferentes palavras e expressões que os alunos utilizavam na escrita, e fui percebendo, também, a importância daquele material. Guardei-os para uma possível consulta mais tarde.

Procurei a professora Maria Isabel Dalla Zen (Bela) para que ela me orientasse durante o trabalho e decidi pesquisar sobre esses ricos textos. Comecei a ler sobre o assunto e a lê-los novamente para decidir o que destacar neles.

Elaborei um cronograma, para me organizar melhor com o conteúdo, o tempo e o espaço (extensão, conceitos, eixos analíticos) da construção do trabalho.

Através das conversas com a professora orientadora, escolhi investigar as narrativas escritas pelos meus alunos, e então as leituras para o aprofundamento teórico começaram a acontecer com maior intensidade.

Possuía um grande número de produções textuais, entretanto escolhi nove textos mais ricos em extensão e conteúdo e provenientes de três diferentes propostas.

A primeira proposta foi a escrita de um acontecimento verídico que teria deixado as crianças com medo de algo ou de alguém. Para essa proposta, a leitura prévia foi o livro *Lobo de Estimação*, de Heloisa Prieto,

²A Professora Doutora Maria Stephanou orientou meu estágio curricular no sétimo semestre do curso de Pedagogia na UFRGS.

Este livro conta a história de dois meninos que eram amigos e estudavam na mesma escola. Um dos meninos tinha medo de um armário da sala de aula, pois este possuía um buraco na fechadura. Ele tinha medo porque conhecia o conto de fadas João e Maria, no qual as crianças colocavam o dedo em um buraco para a bruxa apertar e ver se estavam gordinhos e prontos para ela comê-los. O outro menino tinha medo de lobo, pois conhecia histórias com lobos malvados. No desenrolar da história, um quer provar para o outro que o seu medo é o pior medo do mundo, e no fim acabam percebendo que não há razão para terem medo nem de buraco na fechadura, nem de lobo mau.

A segunda proposta consistia na narração de um passeio que fiz com a turma ao circo, a partir do qual escolheram a atração favorita para contar como foi e por que gostaram dela. Na semana do passeio, como leitura prévia, utilizei o livro de poesias Circo Mágico do autor Alexandre Brito.

Neste livro, o autor escreveu um poema para cada espetáculo circense. Escolhi alguns poemas para ler aos alunos, poemas com rimas e sobre as mesmas atrações do circo ao qual assistimos. Trabalhei por várias semanas com o livro, e a partir dele explorei também as rimas e a estrutura dos poemas. Abaixo, segue um poema para exemplificar.

A terceira proposta foi a escrita de uma história, através da transposição de imagens em quadrinhos³ para uma narrativa desenvolvida, uma recriação do conto de fadas *A Chapeuzinho Vermelho* com uma nova personagem inserida na trama, a Magali. Segue abaixo a história em quadrinhos trabalhada nesta proposta:

³ História em quadrinhos produzida por Maurício de Souza.



Figura 1 – História em quadrinhos

A partir das várias releituras dos textos, organizei um esquema com as narrativas, separei-as por temáticas e colhi os “dados”⁴ investigativos de cada proposta, fazendo um levantamento de eixos analíticos, que são os seguintes: Tipo de narrativa, os recursos linguísticos de língua escrita já presentes nesses textos e as experiências culturais evidenciadas, ou seja, as vozes da escola, da família, da mídia e da literatura, que frequentemente aparecem em textos infantis escolarizados.

4. TEORIZANDO CONCEITOS PRESENTES NA MINHA PRÁTICA

Neste capítulo que segue, desenvolvo uma síntese de conceitos que estiveram presentes durante minha formação docente e também durante a minha prática e, por consequência, neste estudo. Faço uma reflexão, discutindo de que

⁴ “Dados” aqui devem ser entendidos no sentido de que são selecionados e produzidos pelo pesquisador a partir de sua fundamentação teórica.

modo eles foram operacionalizados durante as atividades de construção das narrativas as quais aqui analiso.

4.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Segundo uma perspectiva cognitivista de aquisição da linguagem, esta é uma forma de representação que começa a se desenvolver juntamente com outras atividades simbólicas na criança, durante o período sensório-motor⁵. A aquisição da linguagem é diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, assim também acontece passando por diferentes etapas, como balbucio, palavras soltas e o enunciado de duas palavras.

O professor alfabetizador deve entender e refletir sobre essas etapas, para compreender melhor os avanços linguísticos de seus alunos e valorizar seus “acertos” e seus “erros”, percebendo que a criança está sempre em processo de desenvolvimento e à procura de soluções para suas dúvidas e dilemas, isto na fala e também na escrita. Para tal constatação trago Zanini (1986, p. 64):

A abordagem mecanicista da aquisição da linguagem pode levar o professor não familiarizado com o assunto a ter uma concepção distorcida da aquisição da linguagem, considerando-a como manifestação de um comportamento condicionado e, em consequência, renegando o aspecto criativo da criança ao elaborar regras, estratégias e formular hipóteses para aprender a língua materna. (ZANINI, 1986, p. 64).

Também, conforme Faria (1997, p. 10), é possível depreender que:

Os educadores têm de orientar seus esforços para que o aluno realize uma aprendizagem ativa, que resulte em estruturas de pensamento e, conseqüentemente, em instrumentos de assimilação do conhecimento. As palavras terão, em tal processo de aprendizagem, a função de fixar esse conhecimento, que será construído gradualmente. (FARIA, 1997, p. 10).

⁵ Período descrito segundo os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Assim é possível perceber a estreita relação entre pensamento e linguagem, portanto, entender que adquiri-la, exercitá-la, brincar com ela, compreender a sua função de representar o que pensamos é essencial, também, para a aprendizagem e a construção da modalidade escrita.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com base nos estudos de Kleiman (1995, p. 18), a criança que participa de eventos de letramento, isto é, contações de histórias, contato com livros e com as letras, constrói uma relação entre a fala e a escrita, e tal contato/vivência auxilia no seu processo de alfabetização antes mesmo dos primeiros anos escolares. Para confirmar essa ideia, apresento as palavras da autora:

Em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Os eventos de letramento possibilitam à criança entender as diversas funções sociais da escrita; entretanto, a escola, muitas vezes, não se preocupa em explorar e ensinar essas diferentes funções. Preocupa-se apenas com a alfabetização para decifrar o código escrito, e utiliza essa função para classificar os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados.

A escola precisa considerar a bagagem cultural dos diferentes alunos que atende, entendendo que estes passam por diferentes práticas e eventos de letramento, compreendendo, também, que o conhecimento prévio desses alunos amplia-se/modifica-se conforme os diversos espaços culturais em que estão inseridos: família, escola, igreja, bairro, cidade.

A partir desta concepção, entendo que o processo de aquisição de leitura e escrita ocorre em diferentes etapas para cada criança; para tal constatação, retomo os níveis⁶ cognitivos da construção da escrita pela criança: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético segundo Ferreiro e Teberosky (1986).

⁶ Níveis citados na página 09 no primeiro capítulo do estudo.

No primeiro nível a criança entende que precisa de símbolos diferentes para escrever coisas diferentes, assim utiliza grafias variadas; conforme o contexto utiliza-se de algumas letras como modelos de escrita. No nível silábico, a criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras escritas, isto é, para cada sílaba escreve uma letra, percebendo a variação do tamanho da palavra quando a fala. No nível silábico-alfabético, leva em conta o som dos fonemas, percebe a necessidade de duas ou mais letras para formar as sílabas, e oscila entre uma escrita silábica e alfabética. No nível alfabético, a criança escreve alfabeticamente e passa a se defrontar apenas com questões ortográficas da língua.

A criança soma novos conhecimentos, aos já adquiridos, para transpor de um nível para outro. Neste processo, é importante que escreva do “seu jeito” e reflita sobre sua escrita, construa estratégias para a grafia de palavras, frases e textos. Entretanto, para isso acontecer, é necessário momentos e espaços de escrita e reflexão. Sempre entrelaçando a isso o conhecimento de novas histórias e gêneros textuais diferenciados. Tais estratégias ampliam repertórios de palavras, estrutura de frases, elementos de coesão, pontuação, dando a elas suporte sobre as marcas dos textos escritos.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO.

A escrita de textos, nos primeiros anos escolares, é importante não só para a criança que se encontra em processo de alfabetização, mas também para o professor que trabalha com essa faixa etária. Pois este tem a oportunidade de conhecer melhor seu aluno e sua escrita. Visualizar as soluções encontradas pela criança na escrita e intensificando seu trabalho para supri-las/problematizá-las é importante e necessário pedagogicamente, para conhecer o aluno e as estratégias que utiliza na construção de seus textos.

Os “erros” ou escritas sem o uso de uma ortografia formal, devem ser encarados como etapas de um processo em curso. Também como pistas da relação que a criança estabelece cognitivamente entre a língua falada e a escrita. Abaurre, Fiad, Sabinson (1997, p. 16) nos alertam que os “erros” cometidos pelos aprendizes são “preciosos indícios de um processo em curso da aquisição da representação escrita da linguagem, registros nos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem”.

A escrita de textos é uma forma de o aluno demonstrar novos conhecimentos adquiridos, e de o professor perceber esses avanços, tais como: um vocabulário mais amplo (a partir do conhecimento de palavras mais refinadas, ou seja, palavras da norma culta que são utilizadas apenas na escrita); o uso da pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e travessão); e a utilização de elementos de coesão, para que não repita muitas vezes a mesma palavra e utilize outras estratégias para dar sequência à escrita.

Outro aspecto importante é a percepção da estrutura da produção textual escrita pela criança. Uma história com enredos diferenciados, com início, desenvolvimento e um fim. Também cabe aos professores perceberem a utilização de traços dos enredos de histórias conhecidas pelos alunos, lidas por eles ou contadas pelo próprio professor.

Em uma turma de alfabetização, os momentos de escrita devem ocorrer após uma motivação prévia, isto é, espaços para uma explosão de idéias devem se concedidos como suporte para que o aluno reflita sobre o que pode escrever sobre um assunto ou tema específico e de que modo pode fazer isso. Fazer com que as crianças se interessem pela proposta e queiram de produzi-la, pode ajudar no conteúdo e na forma desse texto.

Outro aspecto importante é a presença de interlocutores reais para a leitura deste texto. Não apenas o professor, mas penso ser interessante que os alunos tenham possibilidades de mostrar suas histórias em diferentes momentos, como, por exemplo, na contação para outras crianças ou na construção de um livro da turma, atribuindo, assim, sentido às suas produções escritas. Para ilustrar, sobre a importância de um interlocutor real, apresento Dalla Zen (2006, p. 36) que assim esclarece em sua pesquisa: “Havia sim uma imagem de interlocutor presente, e essa imagem (escrever para alguém que vai ler), sob meu ponto de vista funcionou como um estímulo positivo para a escrita.”

Assim, retomo a relevância que deve ser dada à construção de textos durante os primeiros anos escolares. Acredito na preocupação dos professores, através de projetos e planejamentos, que incluam atividades que contemplem produções textuais diversas: com objetivos claros na formação de alunos que reflitam sobre sua leitura e escrita.

5. NARRATIVAS EM ANÁLISE

Neste quarto capítulo, relato e analiso as três propostas de produção textual escolhidas para o estudo. Comento sobre a receptividade da turma com cada proposta, mostro os textos pesquisados e minhas leituras a partir deles, sempre procurando relacionar os aspectos teóricos com os indícios dos recursos narrativos visualizados nessas produções.

5.1 TEXTO 1 – CONTANDO SOBRE O MEDO.

Nesta primeira proposta, comecei a semana, como já referi, contando para a turma a história Lobo de Estimação. Durante a contação, a turma mostrou-se

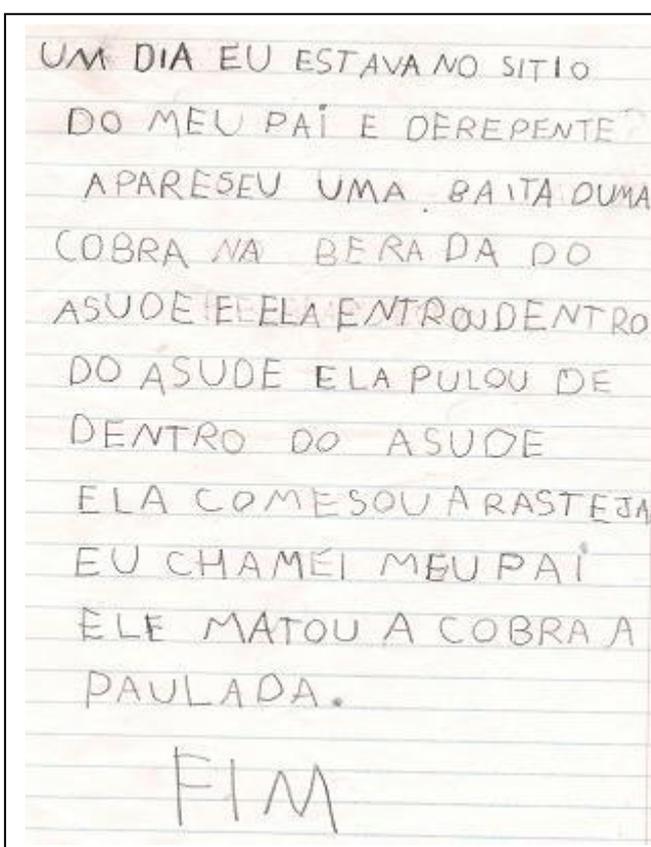
interessada no livro e em sua ilustração. Possuía um longo texto, por isso me preocupei com a atenção das crianças durante a história. Entretanto, por ter um fio temático que interessava a turma, medo e suspense, gostaram e participaram com questionamentos sobre as imagens, ideias sobre o desenrolar dos fatos; além disso, construíram uma incrível identificação com os personagens e com o Lobo, que já era conhecido de outras histórias.

Após a exploração da história, em atividades e discussões variadas, lancei o desafio da produção textual daquela semana, na qual os alunos contaram seus maiores medos (reais ou inventados) e explicaram o porquê deste medo.

Dentro do conjunto de narrativas da turma, analiso três textos, que se enquadram em duas categorias estruturais: narrativa-relato ou narrativa-conto, categorias essas denominadas e descritas por Dalla Zen (2006, p.70) em sua pesquisa. Nesta, a autora destaca que:

[...] os escreventes utilizaram ou a estratégia da descrição sucessiva das ações, caracterizada pela linearidade e ordenação das mesmas, isto é, uma descrição narrativizada de ações, ou narraram essas ações de forma encadeada, apresentando tensão, transformação [...] (DALLA ZEN, 2006, p.70).

Apresento, a seguir, as produções textuais⁷ realizadas a partir desta proposta; ao lado, está a transcrição⁸ do texto para melhor entendimento do leitor:



UM DIA EU ESTAVA NO SÍTIO
DO MEU PAÍ E DEREPEENTE
APARESEU UMA BAITA DUMA
COBRA NA BERA DA DO
ASUDE E ELA ENTROU DENTRO
DO ASUDE ELA PULOU DE
DENTRO DO ASUDE
ELA COMESOU A RASTEJA
EU CHAMEI MEU PAÍ
ELE MATOU A COBRA A
PAULADA.
FIM

preservada por questões éticas.
dos alunos, por estes estarem em uma fase
al ao original, apenas para facilitar a leitura e a
a análise.

UM DIA, EU ESTAVA
 NO SÍTIO DO MEU PAI.
 E DEREPEENTE
 APARESEU UMA BAITA
 DUMA COBRA NA BEIRADA
 DO ASUDE
 E ELA ENTROU
 DENTRO DO ASUDE, ELA
 PULOU DE DENTRO DO
 ASUDE
 ELA COMESOU A
 RASTEJAR EU CHAMEI MEU
 PAI ELE MATOU A COBRA À
 PAULADA.
 FIM

Quadro 1.

Figura 2 - Texto 1: menino de 8 anos.

Esta narrativa está estruturada como narrativa-conto, pois a criança descreve as ações de forma encadeada com: tempo indeterminado – o autor escreve a frase “um dia” para dar uma noção temporal da narrativa – e espaço definido. Há certa tensão, ocorrem transformações no texto que finaliza com a morte da cobra à paulada.

O autor não utiliza elementos do enredo da história desencadeadora, mas aciona aspectos de experiências conhecidas: o sítio, o açude, a cobra que rasteja e cujo enfrentamento se dá pela mão de um adulto com sua “arma doméstica”: um pedaço de pau. Traz elementos da fala regional como “baita”. Ainda com relação à sua própria experiência, menciona seu pai e um sítio. Portanto, o campo semântico acionado é apropriado e coerente com o contexto. O aluno faz uso de elementos de coesão, quando utiliza as palavras “de repente”, dando sequência ao texto. Ao invés de repetir a palavra “cobra”, escreve “e ela entrou”, operando a coesão referencial.

<p>QUAL O SEU MAIOR MEDO? O LOBO EM TRONAMINHA CASA E PEGOU AS MINHAS PÓPAS ENISTIU. AS MINHAS PÓPAS E ELE ESTAVA</p>	<p>QUAL O SEU MAIOR MEDO? O LOBO ENTROU NA MINHA CASA, PEGOU</p>
--	---

Figura 3 - Texto 2: menino de 8 anos

Quadro 2.

Este texto, como já referido anteriormente, também se caracteriza como uma narrativa-conto. O aluno conta situações, com tensão e suspense, que, supostamente, não ocorreram, sendo da dimensão do imaginário. Outro traço textual é a escrita de fluxo constante, isto é, a criança em fase inicial da escrita não volta no texto; assim, repete palavras, tal quando escreve mais de uma vez “as minhas roupas”.

A narrativa tem a presença de muitos animais distantes do cotidiano dessa criança, mas presente em histórias e contos infantis. Destaco a intertextualidade neste texto, que é a evocação da memória e a influência de outras histórias presente no texto da criança. A presença de lobos que usam roupas, frequentes nos contos de fadas, assim como as florestas. Para que se entenda o conceito de intertextualidade, trago Dalla Zen que assim o esclarece:

[...] a intertextualidade é vista como um processo de relação entre textos, o que permite entender que já não se justifica a postulação da autoria única, da “originalidade” de um texto[...] (DALLA ZEN, 2006, p 81).

Interessante observar, também, a fusão do contexto da floresta, onde habita o lobo, com o espaço doméstico do narrador-personagem em primeira pessoa: “o lobo entrou na minha casa, pegou as minhas roupas”. Há elementos de coesão tais como o uso do pronome “ele” e do conetivo “e”, assim como o campo semântico

(vocabulário utilizado) está adequado ao enredo. Aparecem alguns sinais de pontuação marcando o final de um episódio e o início de outro, ou seja, esta criança já está percebendo o sentido da pontuação no texto escrito.

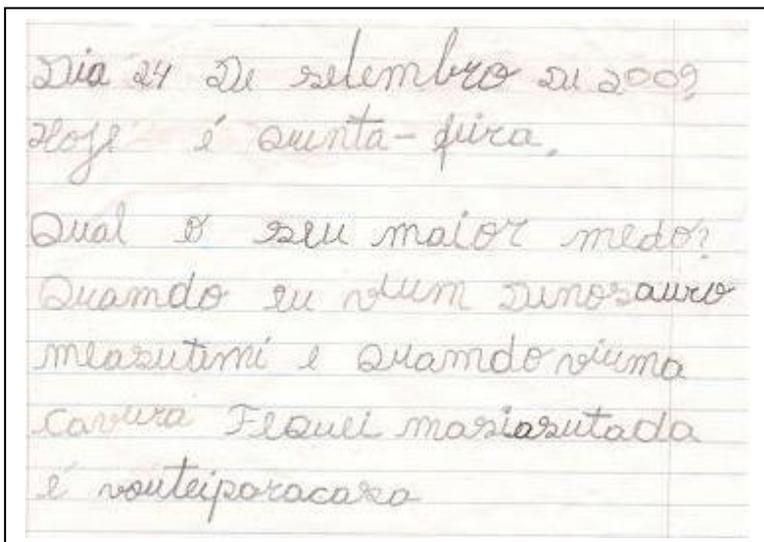


Figura 4 - Texto 3: menina de 7 anos.

QUAL O SEU MAIOR MEDO?

QUANDO EU VI UM DINOSSAURO ME ASSUSTEI-ME E QUANDO VI UMA CAVEIRA FIQUEI MAIS ASSUSTADA E VOLTEI PARA CASA

Quadro 3.

Esta pequena narrativa possui uma estrutura de narrativa-ralato. A autora utiliza elementos próprios da língua escrita ao escrever, por exemplo, a palavra “assustei-me” com o uso do pronome oblíquo.

Neste texto, destaco a presença de vozes da literatura, da mídia e do cotidiano nos medos narrados, os quais são comuns no imaginário infantil: medo de dinossauro, que é um animal que conhecemos através da mídia ou de histórias, medo de caveira, figura também presente na mídia, assim como em desenhos animados, nos comentários das pessoas sobre sustos.

Ao ler esta narrativa, me instiga, também, a questão do cabeçalho utilizado pela aluna, igual ao da professora, com a data e o dia da semana. Isso mostra os selos escolares nas produções dos alunos: a voz pedagógica. Selos escolares, conforme Dalla Zen (2006, p. 189), também estavam presentes em sua pesquisa:

[...] nos cabeçalhos, molduras, desenhos, destaque de títulos, escrita da palavra FIM. Esses aspectos aparecem com alguns traços diferentes nas produções de meninos e meninas, mas estavam presentes, mais acentuadamente ou não, na configuração textual,

como ícones de uma cultura escolar específica, apontando para identidades de gênero, grupo, idade [...] (DALLA ZEN, 2006, p. 189).

A menina usa o conetivo “e” para dar sequência ao texto. Ainda não faz uso de sinais de pontuação e oscila na aplicação da letra maiúscula, o que já é indício de um reconhecimento inicial desta convenção ortográfica.

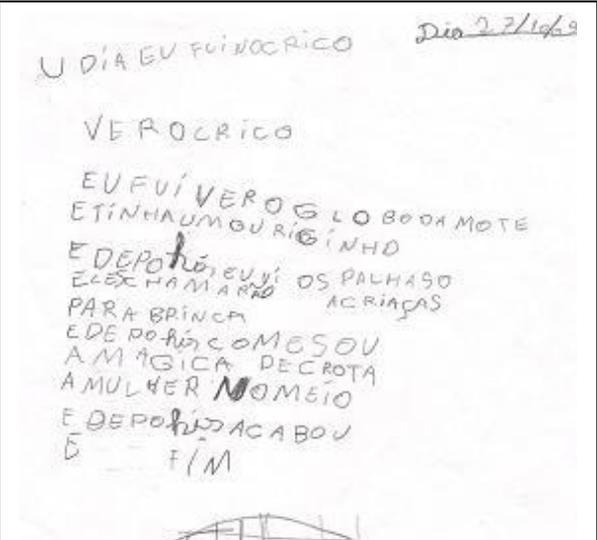
5.2 TEXTO 2 – NARRANDO SOBRE UMA ATRAÇÃO FAVORITA

Esta proposta surgiu a partir do passeio que fiz com a turma ao circo. A ida a este passeio começou como uma surpresa para mim. Fui informada do mesmo apenas dois dias antes, quando já havia planejado outras atividades, e a professora titular da turma não iria nos acompanhar durante o trajeto. Notícia esta que me deixou preocupada.

Apesar disso, durante o passeio, nos divertimos muito, e adquiri uma nova e diferente relação com a turma. Então procurei livros infantis sobre circo, e conheci o livro Circo Mágico, livro este rico em poemas e ilustrações. Trabalhei com a turma atividades interligadas a este assunto como: construção de um gráfico dos espetáculos de que mais gostaram; resgate da memória na ordem e sequência em que ocorreram as atrações; ditado das palavras significativas, entre outras.

Lancei, assim, a proposta dos alunos escreverem contando sua atração favorita. Acredito que por ter sido um tema significativo, e por ter agradado aos alunos, esta proposta foi bem desenvolvida pela turma (levando em conta o nível de desenvolvimento de cada criança).

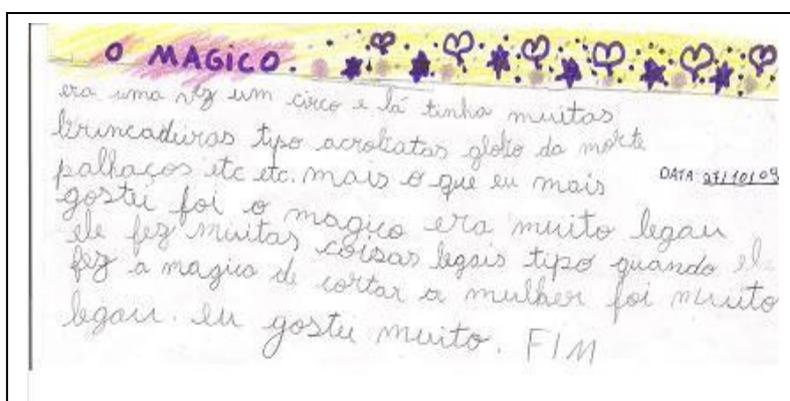
Apresento, a seguir, os textos escritos a partir dela, com suas respectivas análises.

 <p>UM DIA EU FUI NO CIRCO <i>Dia 27/10/99</i></p> <p>VER O CIRCO</p> <p>EU FUI VER O GLOBO DA MORTE, E TINHA UM GURIGINHO</p> <p>E DEPOIS EU VI OS PALHASO ELES CHAMARÃO AS CRIANÇAS PARA BRINCAR</p> <p>E DEPOIS COMEÇOU A MÁGICA DE CORTA A MULHER NO MEIO</p> <p>E DEPOIS ACABOU</p> <p>FIM</p>	<p>UM DIA EU FUI NO CIRCO VER O CIRCO.</p> <p>EU FUI VER O GLOBO DA MORTE, E TINHA UM GURIGINHO.</p> <p>E DEPOIS EU VI OS PALHASO ELES CHAMARÃO AS CRIANÇAS PARA BRINCAR.</p> <p>E DEPOIS COMEÇOU A MÁGICA DE CORTA A MULHER NO MEIO.</p> <p>E DEPOIS ACABOU E FIM</p>
--	--

Quadro 4.

Figura 5 - Texto 4: menino de 7 anos.

Nesta produção, o aluno narra os acontecimentos cronologicamente. Trata-se de uma narrativa-relato, pois relata sucessivamente as ações. Ele conta mais de uma atração favorita. Na leitura deste texto, é possível deduzir, também, a influência (vozes) das atividades da sala, pois trabalhamos vários poemas com as diferentes atrações, e também a forma como ele narra os episódios na sequência real em que aconteceram, atividade explorada em aula. O autor utiliza título, escreve a data de sua produção: mais uma vez encontramos os selos escolares já referidos. A coesão se dá com o uso do pronome “eles” referindo-se aos palhaços e por meio do conetivo “e” e da expressão temporal “depois” fazendo a costura das partes. O campo semântico é pertinente ao assunto narrado. Chamo a atenção, ainda, para o desenho do Globo da Morte com o gurizinho citado, destacando parte do conteúdo textual, ilustração que pode estar sinalizando a atração realmente favorita do personagem narrador.



O MÁGICO

ERA UMA VEZ UM
CIRCO E LÁ TINHA
MUITAS BRINCADEIRAS,
TIPO ACROBATAS GLOBO
DA MORTE PALHAÇOS
ETC. ETC.
MAIS O QUE EU MAIS
GOSTEI FOI O MÁGICO

Figura 6 - Texto 5: menina de 7 anos.

Nesta narrativa-relato, destaco a abertura do texto com a fórmula “era uma vez”, frase esta muito comum no início de contos de fadas e de histórias infantis. A aluna relaciona a escrita com suas leituras, isto é, repete palavras conhecidas para produzir significados em seu texto.

É possível perceber as mudanças dos verbos, fazendo assim o tempo avançar no decorrer do texto. Utiliza elementos de coesão como “lá”, “e”, “ele”, não repetindo várias vezes a mesma palavra.

O uso do etc. mostra uma marca típica da escrita, a qual a autora já parece empregar em contexto adequado. Ela exemplifica as coisas legais do circo e dá sua opinião sobre os espetáculos. Escreve algumas vezes a palavra “tipo”, própria da língua falada. Faz uso da palavra “FIM”, com letras maiúsculas, palavra presente no término dos textos das crianças da turma. Também comum dos contos de fadas e nos desenhos e filmes infantis. Pode estar marcando o fim da escrita daquele texto, como se mostrasse que não tem mais nada a escrever sobre aquele assunto ou temática (Dalla Zen, 2006).

O uso de canetas coloridas e canetinhas para enfeitar o texto foi comum entre as meninas, os desenhos e pinturas de corações e estrelas podem ser observados neste texto. O título escrito com canetinha colorida e sombreado com lápis de cor mostra preocupação com a estética da folha, o coração grande no final, pode

manifestar a preocupação em preencher o espaço em branco restante na folha, aspectos também analisados por Dalla Zen (2006).

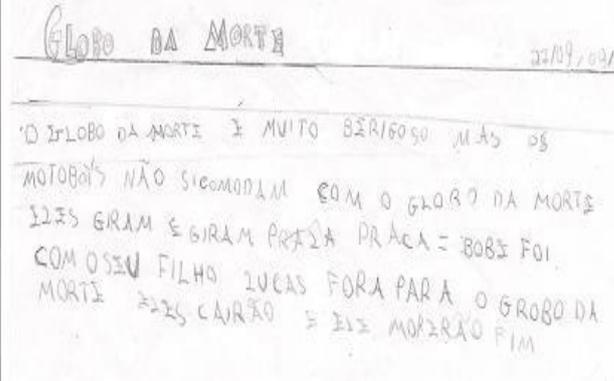
	<p>GLOBO DA MORTE</p> <p>O GLOBO DA MORTE É MUITO BERIGOSO MAS OS MOTOBOYS NÃO SINCOMODAM COM O GLOBO DA MORTE.</p> <p>ELES GIRAM, E GIRAM PRA LÁ E PRA CÁ.</p> <p>BOBI FOI COM O SEU FILHO LUCAS PARA O GLOBO DA MORTE ELES CAIRÃO E ELES MORRERAM FIM</p>
---	---

Figura 7 – Texto 6: menino de 7 anos

Quadro 6.

Como é possível observar, no texto acima, o menino utiliza seu conhecimento prévio, sobre *motoboys*, na sua escrita. Através da sua narrativa-conto, pode-se inferir que, para ele, os *motoboys* são corajosos e não se “incomodam” com o perigo. Ele escolhe uma atração como preferida e a descreve incrementando com acontecimentos da sua imaginação e de modo coerente.

Para dar ideia de ênfase, repete palavras como “giram e giram, para lá e para cá”. Utiliza e destaca seu título, com letras maiores que as do texto. Cria personagens para o enredo da narrativa. No final, relata sobre a morte, assunto presente em algumas histórias infantis, nos desenhos e filmes, fato que é reproduzido no texto escrito do menino. Tema que desperta curiosidade e suspense nas relações infantis, ou, muitas vezes, vivenciado no cotidiano dos alunos.

5.3 TEXTO 3 – TRANSPONDO QUADRINHOS PARA A NARRATIVA DESENVOLVIDA.

Chegando ao fim do estágio, apresentei para a turma o gênero textual Contos de Fadas. Após a contação de Chapeuzinho Vermelho, entreguei para os alunos uma história em quadrinhos, a qual era uma releitura deste conto, com uma nova personagem inserida, a Magali.

A proposta era transpor a história em quadrinhos para uma narrativa escrita desenvolvida, contando o que acontecia de surpreendente e de diferente do conto de fadas tradicional.

Alguns alunos utilizaram recursos presentes nos quadrinhos, como a fala dos personagens, outros incrementaram escrevendo a voz do narrador, que não estava explicitada na ilustração. Nesta proposta, também foi possível perceber a utilização da pontuação por algumas crianças.

A seguir, apresento os textos e minhas constatações feitas a partir deles.

 <p>A CHAPEUZINHA VERMELHA</p> <p>- pela estrada fora eu vou bem sozinha, levar esses doces para minha vovózinha.</p> <p>- Olá, garotinha! - oi-da!</p> <p>- não! não sabe que há uma criatura muito perigosa na floresta?</p> <p>- Sei sim! por isso é melhor me apressar! tchau!</p> <p>- passeando?</p> <p>- não! estou indo levar esta cesta de doces pra minha vó!</p> <p>- hum...</p> <p>- lá lá lá... - frutas que olhos grandes você tem</p> <p>- é pra olhar!</p> <p>- e a boca então? é enorme!</p> <p>- é pra comer!</p> <p>- opa! - e que nariz grande você tem!</p> <p>- é pra cheirar.</p>	<p>A CHAPEUZINHO VERMELHO</p> <p>-PELA ESTRADA AFORA EU VOU BEM SOZINHA, LEVAR ESSES DOCES PARA VOVÓZINHA.</p> <p>-OLA, GAROTINHA!</p> <p>-O OLA!</p> <p>-VOCÊ NÃO SABE QUE HÁ UMA CRIATURA MUITO PERIGOSA NA FLORESTA?</p> <p>-SEI SIM! POR ISSO É MELHOR ME APRESSAR! TCHAU!</p> <p>-PASSEANDO?</p> <p>-NÃO! ESTOU INDO LEVAR ESTA CESTA DE DOCES PARA MINHA VÓ!</p> <p>-HUM...</p> <p>-LÁ LÁ LÁ...</p> <p>-PUXA QUE OLHOS GRANDES VOCÊ TEM?</p> <p>-É PRA OLHAR!</p> <p>-E A BOCA ENTÃO, É ENORME!</p> <p>-É PRA COMER!</p> <p>-EPA E QUE NARIZ GRANDE VOCÊ TEM?</p> <p>- É PRA CHEIRAR.</p>
--	--

Figura 8 - Texto 7: menina de 7anos.

Quadro 7.

Esta narrativa pode ser classificada, sob meu ponto de vista, como narrativa-conto, pois durante a história é possível perceber um nó narrativo. Destaco a presença bastante adequada dos sinais de pontuação, mostrando que a criança já percebe esta convenção da escrita. Constató, também, a voz pedagógica presente no texto, pois a menina colore os pontos, como eu também o fazia em atividades na sala de aula.

Destaca, também, o título neste texto. A aluna escreve utilizando os elementos dos quadrinhos, não acrescentando novidades, mas organizando de forma sequencial, conforme o enredo apresentado e conhecido, o texto desenvolvido. A partir de sua leitura, é possível constatar que não há uma coda, isto é, uma finalização ou encerramento da história.

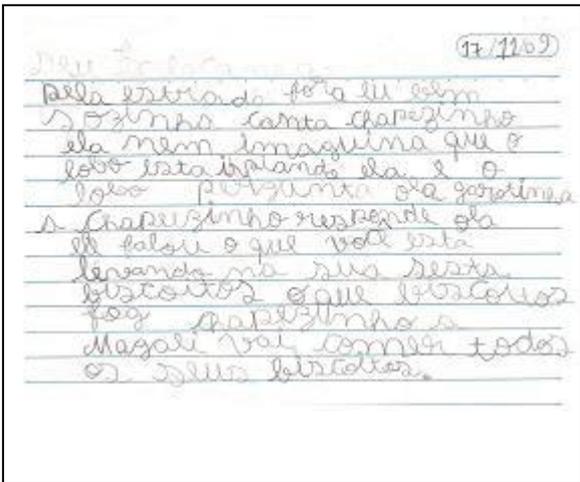
	<p>PELA ESTRADA FORA EU VOU BEM SOZINHA CANTA A CHAPEUZINHO ELA NEM IMAGINAVA QUE O LOBO ESTA ISPIANDO ELA E O LOBO PERGUNTA OLÁ GAROTINHA A CHAPEUZINHO RESPONDE OLÁ ELE FALOU O QUE VOCÊ ESTÁ LEVANDO NA SUA SESTA BISCOITOS O QUE BISCOITOS FOGE CHAPEUZINHO A MAGALI VAI COMER TODOS OS SEUS BISCOITOS.</p>
---	--

Figura 9 - Texto 8: menino de 8 anos.

Quadro 8.

Na leitura desta narrativa-conto, destaco a presença da voz narrativa, que embora não estivesse presente nos quadrinhos, o aluno a utilizou (terceira linha). Esta voz, própria de histórias escritas, provavelmente contadas para esta criança, mostra a utilização de traços, de sentidos ou de marcas literárias que o aluno incorporou, portanto, a intertextualidade se fazendo presente na produção textual dos alunos, mesmo no início da alfabetização.

Embora o aluno não utilize sinais de pontuação, pela leitura é possível inserir esses sinais, isto é, perceber onde poderiam ser utilizados.

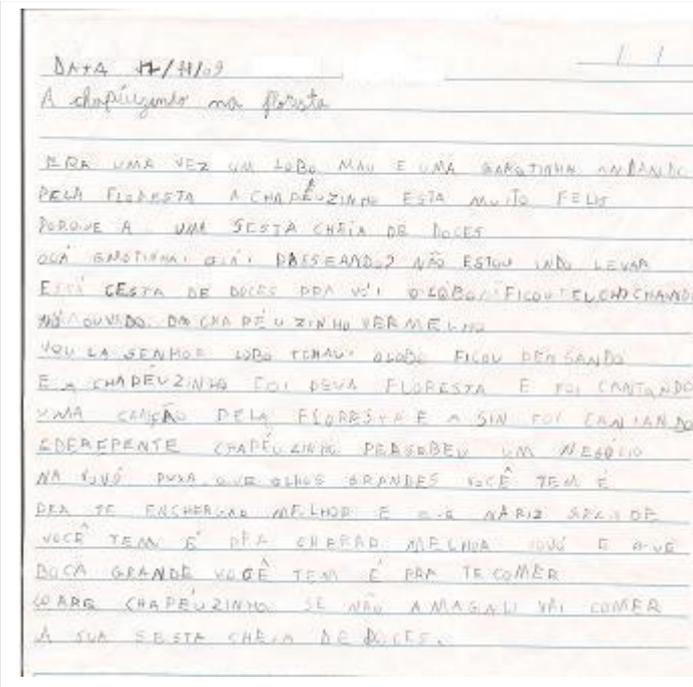
 <p>DATA 11/11/09</p> <p>A chapeuzinho na floresta</p> <p>ERA UMA VEZ UM LOBO MAU E UMA GAROTINHA ANDANDO PELA FLORESTA A CHAPEUZINHO ESTA MUITO FELIZ PORQUE A UMA SESTA CHEIA DE DOCES QUANDO GAROTINHA QUANDO PASSEANDO NÃO ESTOU VOU LEVAR ESTA CESTA DE DOCES PARA VÓ! O LOBO FICOU COCHICHANDO NO OUVIDO DA CHAPEUZINHO VERMELHO VOU LÁ SENHOR LOBO TCHAU! O LOBO FICOU PENSANDO E A CHAPEUZINHO FOI PELA FLORESTA E FOI CANTANDO UMA CANÇÃO DELA FLORESTA E A SÓ FOI CANTANDO E DE REPENTE CHAPEUZINHO PERSEBEU UM NEGÓCIO NA VOVÓ PUXA QUE OLHOS GRANDES VOCÊ TEM É PRA TE ENCHERGAR MELHOR E QUE NARIZ GRANDE VOCÊ TEM É PRA TE CHEIRAR MELHOR VOVÓ E QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM É PRA TE COMER. CORRE CHAPEUZINHO SE NÃO A MAGALI VAI COMER A SUA SESTA CHEIA DE DOCES.</p>	<p>A CHAPEUZINHO NA FLORESTA</p> <p>ERA UMA VEZ UM LOBO E UMA GAROTINHA ANDANDO PELA FLORESTA A CHAPEUZINHO ESTA MUITO FELIZ PORQUE HÁ UMA SESTA CHEIA DE DOCES OLÁ GAROTINHA. OLÁ. PASSEANDO? NÃO, ESTOU INDO LEVAR ESTA CESTA DE DOCES PARA VÓ! O LOBO FICOU COCHICHANDO NO OUVIDO DA CHAPEUZINHO VERMELHO VOU LÁ SENHOR LOBO, TCHAU! O LOBO FICOU PENSANDO, E A CHAPEUZINHO FOI PELA ESTRADA CANTANDO E DE REPENTE CHAPEUZINHO PERSEBEU UM NEGÓCIO NA VOVÓ PUXA QUE OLHOS GRANDES VOCÊ TEM É PRA TE ENCHERGAR MELHOR, E QUE NARIZ GRANDE VOCÊ TEM É PRA TE CHEIRAR MELHOR. VOVÓ E QUE BOCA GRANDE VOCÊ TEM É PRA TE COMER. CORRE CHAPEUZINHO SE NÃO A MAGALI VAI COMER A SUA SESTA CHEIA DE DOCES.</p>
--	---

Figura 10 – Texto 9: menino de 8 anos.

Quadro 9.

A partir da leitura desta narrativa-conto, é possível constatar, mais uma vez, a voz narrativa utilizada pelo aluno. Ele também utiliza elementos de coesão seqüencial tais como “de repente”, o que faz a história “andar” para frente, isto é, ter uma seqüência temporal.

O autor acrescenta elementos não presentes nos quadrinhos, mas relacionados com o conto de fadas original, Chapeuzinho Vermelho, valendo-se da memória literária na sua escrita com outros colegas o fizeram. Exemplifico: o aluno escreve a pergunta “Vovó e que boca grande você tem”, quando nos quadrinhos não há a palavra “vovó”, mas sim no conto de fadas tradicional.

Oscila na utilização de sinais de pontuação e isto mostra que já começa a perceber a utilização desta convenção da escrita. Finaliza o texto com o enredo dos quadrinhos originais, percebendo a surpresa da história.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA SEGUIR PENSANDO

Ao final deste estudo, reflito sobre os desafios que superei durante o processo de construção da escrita que ora se concretiza, pois quando o iniciei pouco conhecia sobre as teorias mais específicas que o embasaram. As leituras, as orientações e as investigações realizadas foram aos poucos me possibilitando a apropriação das escolhas e dos conceitos abordados. Assim, considero grandes as aprendizagens que fiz.

Através deste percurso investigativo, refleti, também, sobre as articulações entre a teoria e a minha prática docente. Percebi que meus planejamentos estavam embasados na formação linguística que incorporei durante minha formação no curso de pedagogia. Essas articulações não embasaram apenas a prática do sétimo semestre, mas seguirão comigo nas experiências que, possivelmente, viverei na minha caminhada como pedagoga.

Algumas conclusões (provisórias) podem ser aqui elencadas, após a finalização do trabalho realizado.

- Destaco a importância da construção de produções textuais na escola desde os primeiros anos do ensino fundamental, isto é, durante o início do processo de alfabetização. Criando textos, os alunos podem refletir sobre sua escrita, formulando hipóteses, testando-as, retomando seu conhecimento prévio e, conforme a proposta, fazendo-o com prazer.

Essas produções podem ser instrumentos não apenas avaliativos para o professor, mas para que ele conheça seus alunos e olhe com olhos curiosos e investigativos esses escritos. Assim, ele terá mais elementos sobre o processo de aprendizagens, identificando as barreiras que os alunos ainda precisam transpor e quais as relações já estabelecidas com conhecimentos já adquiridos.

- Aponto que identifiquei a utilização da memória literária no enredo dos textos, através da presença de expressões de outras histórias nos textos das crianças. Reafirmo, então, que é importante valorizar a contação e a leitura de livros, de diversos gêneros textuais, nos anos iniciais, para que as crianças tenham subsídios para a sua escrita.

Enfatizo, também, a presença de “vozes” nas narrativas analisadas, vozes das diferentes instâncias sociais: família, escola, mídia, enfim, do cotidiano nos quais essas crianças estão inseridas. Esse foi um novo aprendizado que adquirido e muito importante para que eu pudesse entender os enredos das histórias. Perceber tais influências nos textos escolares possibilitou a ampliação da leitura dos textos, a qual não se reduz a aspectos linguísticos específicos, mas incorpora contextos a partir dos quais esses aspectos vão sendo organizados para representar por meio da escrita. Na turma em estudo, evidenciei que os textos passaram a ter um sentido maior para as crianças, pois trouxeram para seus escritos as relações da sua vida social, por perceberem, talvez, a valorização desses escritos pela professora.

Enfim, a partir dos tópicos retomados, sugiro que sejam exploradas e sistematizadas as produções textuais, para que as crianças possam enfrentar situações de escrita que certamente farão parte de suas vidas, e acredito que precisam estar preparadas para isto. Acredito ainda que a escola pode ensinar a escrever com prazer e desenvoltura.

Assim concluo, que com este trabalho tornei-me uma aprendiz de “analista” dos textos infantis.

Fim.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de Aquisição da Escrita – o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ÁVILA, Ivany Souza. **A Aprendizagem da Língua Materna: um ato de reflexão sobre a linguagem**. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel(Org). **O Ensino Nas Séries Iniciais – das concepções teóricas às metodologias**. xxxxx. Porto Alegre, 2004.

BRITO, Alexandre. **Circo Mágico**. Porto Alegre, Projeto, 2007.

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

FARIA, Anália Rodrigues de. **O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget**. 3ed. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

PRIETO, Heloísa. **Lobo de Estimação**. Projeto, 2009.

SOARES, Magda. **Leitura e Escrita em Questão**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2004.

ZANINI, Fádía Gonzalez. **Aquisição da Linguagem e Alfabetização**. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes Lingüísticos Para a Alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986. P. 43 – 69.